

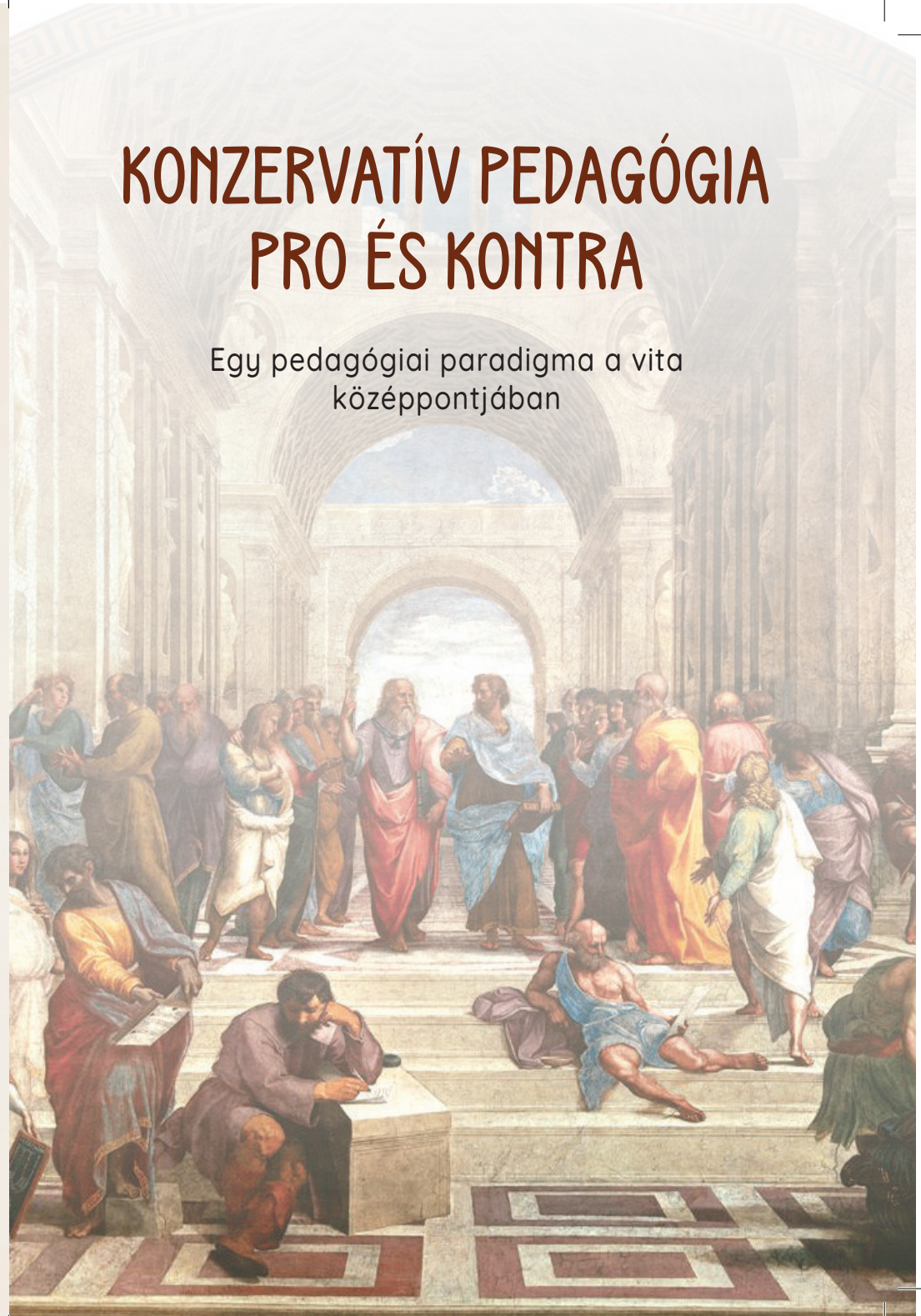
A Magyar Pedagógiai Társaság partnereivel együttműködésben kötetbe rendezte azokat a jelentősebb írásokat, melyek 2024 nyarán-őszén a pedagógia konzervatív és/vagy progresszív küldetéséről szóltak. Ezt követően a Kalokagathia szakosztály 2024. október 14-én pódiumbeszélgetést szervezett *Párbeszéd a konzervatív pedagógiáról* címmel. E nyilvános rendezvényt valójában tehát elkezdődött a kötet vitája, illetve a konzervatív/progresszív párbeszéd újabb szakaszába lépett. Kérjük az olvasót, forgassa érdeklődéssel a könyvet! A Magyar Pedagógiai Társaság küldetésének megfelelően vállalja a további viták szervezését.



KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA

KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA

Egy pedagógiai paradigma a vita
középpontjában



KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA

Egy pedagógiai paradigma a vita
közepontjában

pedagogiai-tarsasag.hu

KONZERVATÍV PEDAGÓGIA PRO ÉS KONTRA

Egy pedagógiai paradigma a vita
középpontjában

Magyar Pedagógiai Társaság
2025

Szerkesztő: Fábry Béla és Trencsényi László

Olvasószerkesztő: Harrach Judit

Műszaki szerkesztő: Nagy Viktor

A borítóképet Raffaello *Az athéni iskola* című festményének felhasználásával Bukodi Attila készítette.

A kötet megjelenését támogatta:



Prekog Alfa Kft.



Új Helikon Bt.



Copyright © Magyar Pedagógiai Társaság

ISBN 978-963-7123-91-7

Előszó a kötethez

A Magyar Pedagógiai Társaság – partnereivel együttműködésben – kötetbe rendezte azokat a jelentősebb írásokat, melyek 2024 nyarán-őszén a pedagógia konzervatív és/vagy progresszív küldetéséről szóltak. Sőt, több jeles résztvevővel nyilvános vitát is rendezett e kérdésről.

A szerkesztői munkálatok során kértük fel Kiss Endre professzort, a jeles filozófiatörténészt, akinek figyelme a pedagógia jelenségvilágára is rendre kiterjedt, hogy írjon előszót a kötethez.

Kiss Endre mint a kötet első olvasója – megannyi jeles filozófiai mű hagyományait folytatva – álöltözetet öltve szólalt meg. Cyril Northcote Parkinson, illetve Edward Murphy alakja közismert a gondolkodás ironikus reflektálói körében. A képzelt személy olvasmányélményeiből fűzte párbeszéd-dé reflexióit a könyv szerzőinek egy-egy vitára készítő gondolatával.

Valójában tehát elkezdődött a kötet vitája, illetve a konzervatív/progresszív párbeszéd újabb szakaszába lépett.

Kérjük az olvasót, forgassa érdeklődéssel a könyvet! Majd ismerje meg a kételkedő párbeszéd-főszereplő, Parkinson-Murphy (Kiss Endre) reflexióit.

A Magyar Pedagógiai Társaság küldetésének megfelelően vállalja a további viták szervezését.

A szerkesztők



Földes Petra

Átlépni saját árnyékunkat¹

Az utóbbi hónapok már-már meglepő fejleménye, hogy a szakmai közéletben rég nem látott vita bontakozik ki az oktatás céljait és feladatait, az ezekből fakadó kérdéseket és a pedagógia lehetséges válaszait illetően. Az erőteljes hangok és a gazdag érvrendszer megjelenése akár örömmre, bizakodásra is okot adhatna: a téma körül kialakuló párbeszéd több tíz éves hiányokat pótolhat az oktatással kapcsolatos közgondolkodásban. Már ha valóban párbeszéd alakul.

Csakhogy a diskurzus – a közéletünk állapotát leképezve – ezúttal is a párhuzamos, vagy inkább széttartó monológok felé halad. A szereplők eltérő alapokon építkeznek, és sokszor valóban koherens és gondolatébresztő érveléseiket legtöbbször a saját közönségüket megcélzó felületeken közlik.* Persze hol is közölnék, amikor a végtelenül polarizált térben nem maradt a szakmai közéletünkben olyan, találkozópontként szolgáló orgánus, amit a különböző nézetrendszerű közönség egyaránt látogatna. De már ez is következmény: a végletes kettészakítottságban a *nemzeti közösség* szűnt meg funkcionálni.

¹ Megjelent a Tani-tani c. online oktatási portálon, 2024. 05. 03-án, lásd: https://www.tani-tani.info/atlepni_a_sajat_arnyekunkat

Mintha nem volnának az életünket érintő alapvető – közös, és közösen megválaszolendő – kérdéseink. Amilyen esetünkben az, hogy mit szeretnénk: hogyan éljenek, milyenné váljanak, milyen világot építsenek maguknak a gyerekeink, hogy nekünk felnőtteknek, pedagógusoknak mi a dolgunk ebben, és ennek megfelelően mit várunk az iskolától. A közös, állami – illetve államilag szabályozott – iskolarendszerünket csak közös válaszokkal tudjuk komfortossá tenni, a mindenki számára elfogadható megoldásokat pedig egészen biztosan nem lehet párhuzamos monológokban megtalálni. A válaszok kiérleléséhez szükséges beszélgetés, ahogy a vita is, közösségi műfaj, abban, még ha a véleményünk különbözik is, együtt vagyunk: egymásra figyelünk és reflektálunk, a magunké mellett a másik véleményéből, érveiből is építkezünk.

A vitapartnerekre való reflektálás ezzel szemben a jelenleg adott, szétföredezett, a közösség élményét teljességgel nélkülöző térben csak szimbolikus lehet. A másik félre való utalás kevésbé a közös kérdések megfogalmazását és a közös válaszok keresését szolgálja, sokkal inkább a vitázók értékelköteleződésének kifejezését, a saját gondolatmenetük megalapozását. Így azonban a mégoly józan, távlatos szövegek sem a valóságos vitát: a közös dolgaink kibeszélését és megfelelő megoldások kidolgozását segítik elő, hanem – paradox módon, a véleménytáborok megerősödésével – a meglévő szakadékok mélyüléséhez vezetnek. Sajnos addig, amíg nem sikerül ezekből a párhuzamos univerzumokból kitörve, egymással valódi diskurzusba – gondolatcserélő párbeszédbe – lépni, rengeteg értékes szellemi energia megy veszendőbe, és nemcsak a vitázók, de a sehova se vezető vita közönsége –

az érintett szülők, gyerekek, pedagógusok – részéről is. Valódi beszélgetést folytatni egymással azonban nemcsak a közéletünk jelen állapota miatt nehéz, hanem azért is, mert az oktatás (a nevelés-nevelődés) témája különösen érzékeny terület mindnyájunk személyes gondolkodásában. A valódi párbeszédhez ezért át kell lépni a saját árnyékunkat.

Csakhogy a számunkra kijelölt térben nehéz a tágasabb vita, az érdemi együtt gondolkodás számára megfelelő helyet kimosogni. Orbán Balázs a *Kommentárban* közzölt cikkében² kifejezi, hogy „a diskurzus a hasonló [konzervatív] keretben felvázolt problémák és megoldás irányába tett javaslatok mentén, azok figyelembevételével folytatható le értelmesen”, hiszen „ha az oktatást a progresszív politikai ideológiák martalékává tesszük, szükségképpen összeomlik” – ezzel pedig nemcsak a táborokat jelöli ki, hanem meghatározza a résztvevők pozícióját is. Aki az oktatási diskurzusban a konzervatív beállítódást vitatja, az ebben a keretezésben nem „értelmes”, a hozzászólása nemkívánatos. Aki így keretez egy diskurzust, az láthatólag nem szeretne az általa diszkreditált szereplőkkel szóba állni; ezzel pedig a szakma és az érintettek (szülők és fiatalok) népes csoportját – a *nemzeti közösség* tetemes részét – zárja ki a róluk szóló döntéseket megalapozó elképzelések megvitatásából.

Akinek a számára pedig ez a kirekesztés elfogadhatatlan, aki magát nem tartja konzervatív gondolkodónak, és mégis hallatni szeretné a szavát, annak először a negligálás, a hiteltelenítés személyes hatásával – a kiszolgáltatottság, a düh

² Orbán Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 2023/4. <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez>

vagy akár az elbizonytalanodás érzésével – kell megbirkóz-
nia, hogy a saját hangjához visszataláljon. Nehéz (ha lehet
egyáltalán) ebből a pozícióból indulva egymás kölcsönös
tisztelőtén alapuló beszélgetést, vitát generálni. Márpedig az
oktatással kapcsolatos kérdéseink ilyen – széleskörű, kölcsönös
nyitottsággal folytatott – beszélgetést igényelnének, hiszen
az alapkérdésekben megtalált konszenzus lehet a záloga an-
nak, hogy a több millió embert érintő rendszerben minden
résztevő biztonságban érezze magát. A konszenzus nélkül
hozott intézkedések megbosszulják magukat: a természete
szerint végtelenül lassan mozduló rendszer a szereplők feje
felett hozott intézkedéseket egyszerűen ledobja magáról: erre
a sorsra jutott például az egész napos iskola intézménye, a
kompetenciaalapú programcsomagok bevezetése, de a kon-
szensus nélkül hozott intézkedések sorsára jelent eklatáns
példát a pedagógus életpályamodell bukása is.

A vágyott konszenzushoz viszont nem lehet párhuzamos
monológokkal eljutni – bár a közös ügyeink megbeszélésében
ennek a szakasznak is megvan, meglehet a maga funkciója.
A vitában álló felek együtt gondolkodását elősegíteni hiva-
tott mediáció például kifejezetten a monológokra alapozza
a megegyezéshez vezető folyamatot: a mediációs ülést egy
olyan szakasszal kezdi, melyben minden érintett háborítatlanul
ismerteti az álláspontját. Ilyenkor közbeszólás nincs, a részt-
vevőknek végig kell hallgatniuk egymást. Ezek a monológok,
bármilyen széttartónak és reménytelennek tűnnek, nélkülözhe-
tetlen muníciót jelentenek a problémamegoldás folyamatához,
hiszen megmutatják és kölcsönösen megismerhetővé, a kö-
zös tudás részévé teszik mindenkinek a céljait és gondolatait

csakúgy, mint az érzéseit, vágyait és félelmeit. A mediáció során a monológokat a moderátor segítségével folytatott vita és megoldáskeresés követi, melyben a felek megkeresik és megfogalmazzák a közös kérdéseket és érdekeket, és ezek köré rendezik, ezek tükrében modulálják a monológokban megismert egyéni késztetéseiket, amíg – néha könnyebben, néha hosszú és küzdelmes úton – sikerül eljutniuk a mindenki számára megfelelő megoldásig.

Az oktatásról szóló diskurzusban is ideje, hogy felismerjük: momentán nem valódi vita zajlik, sokkal inkább a párhuzamos monológok reménytelennek tűnő fázisában vagyunk. Így van ez akkor is, ha a megszólalásokban megjelenik a másokra való reflektálás, sőt a diskurzus egyes opuszai kifejezetten a vita késztetésével születnek.³ Mégsem valódi vita ez: részben azért, mert nem érkezik viszontválasz, így pedig nemhogy a közös megoldások, de még a közös kérdések megfogalmazása felé sem sikerül elindulni, részben pedig azért, mert a felek párbeszéde nem egyenrangú: a kormányzati hatalom és a több százmilliárdos költségvetéssel működő MCC bázisán tevékenykedő szakértőkkel szemben az intézményes világból a kurzus által kiszorított szereplők állnak, akik bár készek lennének belépni a diskurzus közös terébe, az érdemi vita kiprovokálására nincsenek valódi eszközeik.

Az elmúlt néhány hónapban létrejött pengeváltások nyomán így mindössze annyit mondhatunk, hogy a kérdések,

³ Érdemes kiemelni a felsoroltak közül Nahalka István és Lannert Judit alaposan adatolt, átfogó vitacikkét, melyek igyekeznek az Orbán-szövegre reflektálni, és egyúttal tágítani a vita kontextusát, ám mind ez ideig nem érdekesültek viszontválaszra.

a kölcsönös értetlenség, az ordító ellentmondások ott vannak a levegőben, és nemcsak szakemberként tesznek tehetetlené, hanem – a téma korábban már tárgyalt személyessége okán – érzelmileg is súlyosan megterhelik a szereplőket. Hiszen az oktatással-neveléssel kapcsolatos diskurzusban kicsit mindnyájan magunkért, a saját meggyőződéseinkért, a saját kognitív konzisztenciánkért is futunk, nem mindegy tehát, hogy a nézőpontunkat érvényesként, a gondolatainkat fontosként, hasznosként élhetjük-e meg. Sajnos a diskurzus jelenleg adott terében nagyon távol vagyunk ettől az élménytől. Az egyenlőtlen erőviszonyok leképeződnek a kommunikációban: az iróniává szelídített tehetetlen frusztráció, düh és indulat gyakran jelenik meg az egyik, a fensőbbiséget sugalló gúny a másik oldalon.⁴ Nem ritka (és részben épp az előbb felsorolt stíluselemek kiváltotta érzelmi ellenhatásként jön létre) az ellenfelek démonizálása, az érveik sematikus és felszínes értelmezése, a téves oktatájdönítés.⁵

Ilyen körülmények közt nem kis kihívás a tiszteletteljes, konstruktív szakmai diskurzus hangját megtalálni. Pedig a párhuzamos monológok szakaszán ideje lenne túllépni, és egymással érdemi beszélgetésbe kezdeni olyan alapkérdésekről, hogy mit gondolunk a létünk értelméről, a jóról és a rosszról, az emberi civilizációról és kultúráról, és ezek tükrében az oktatás, a nevelés céljáról, feladatairól. Ha a párhuzamos

⁴ Rosszulesik ebben az összefüggésben oldalakról szólni; jobb volna a vitát egy sokdimenziós térben látni, hiszen érzésem szerint az „egyik” és a „másik” oldal kijelölése maga is mesterséges konstrukció.

⁵ A megszólalások ebből a szempontból megérnének egy részletes elemzést, ez az írás azonban nem ezt a célt tűzte ki, hanem hogy néhány, a diskurzus értékeléséhez és az önreflexióhoz használható támpontot felvillantson.

hitvallásokat érdemi vitává szeretnénk alakítani, magunknak kell a saját moderátorunkká válva a közös pontokat megkeresnünk. *„Ellenfeleink erős gondolatait nem megcáfolni, hanem megtanulni kell annak érdekében, hogy átfogó megoldást találjunk a valóság feszítő ellentmondásaira.”*⁶

Ez azonban embert próbáló teljesítmény, mert azt feltételezi, hogy készen állunk a sajátunktól akár gyökeresen eltérő értékvilág talaján fogant gondolatok befogadására, vagyis képesek vagyunk a világ ellentmondásosságát belsővé tenni, az ebből származó feszültséget pszichésen elviselni. Nem véletlen, hogy az emberi gondolkodás szereti a kétosztatú rendszereket. A konzervatív és a progresszív attitűd (jelen vitában is kijátszott) dichotómiája, a tekintélyelvű és gyermekközpontú nevelés merev szembeállítás vagy a műveltségi kánonhoz való viszony kétosztatú ábrázolása rövid távon jó szolgálatot tehet a pszichés konzisztenciánk fenntartásában segítve egy ellentmondásmentes belső világ kialakítását. Ezért a biztonságért azonban nagy árat fizetünk, hiszen a másik térfélen lévők automatikusan idegenné, érthetetlenné, a megélésünkben potenciálisan veszélyessé válnak.

Az oktatásról szóló vitát csak akkor tudjuk lefolytatni, ha ebből a csapdahelyzetből kiszabadítjuk magunkat. A neveléssel kapcsolatos kérdésekben csak a kölcsönös, ítélezésmentes érdeklődés attitűdjével és a türelem eredeti értelemben vett gyakorlásával tudunk szót érteni. A türelem itt azt jelenti, hogy időt adunk magunknak a folyamatra: a beszélgetésre,

⁶ Knausz Imre (2024. 04.): Progresszív-e vagy? A pedagógiai ideológiák nyomorúságáról Nicholas Tate könyve ürügyén. Katafora blog. <https://katafora.hu/knausz-imre-progressziv-e-vagy/>

a másik világának a befogadására. Időt adunk arra, hogy ne kitalálni, magunkban megfejtteni próbáljuk a másik késztetéseit – ez vezet a démonizáláshoz és a hibás oktulajdonításból fakadó félreértésekhez –, hanem megismerni igyekezzünk egymást. Időt adunk arra, hogy a számunkra érthetetlen viselkedésekre és gondolatokra rákérdezzünk, és így első kézből kaphassunk hiteles válaszokat, és ismerhessük meg a másik evidenciákon alapuló gondolatmenetei mellett a hiedelmeit, vágyait és félelmeit is. Kölcsönösen szavatolva ezzel egymás érzelmi biztonságát a vita során, és így az oktatással kapcsolatos reménybeli közös válaszainkban is.

Közösen okosabbak, megfontoltabbak, sőt, egymás világát jobban értve rugalmasabbak lehetünk. Ezért volna jó egymással szóba állni. Elfogulatlanul, kíváncsian, a tanulás igényével.

*** A vitához sorolható megnyilvánulások a teljesség igénye nélkül:**

Orbán Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 2023/4. <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez>

Ez itt a kérdés. Visszatérés a konzervatív oktatáshoz. M5 2024. március 1. https://www.youtube.com/watch?v=E_kWBCpRi_k

Koller Hanna: (2024. 03. 09.): Zseniális volt a poroszos oktatási rendszer az MCC kutatója szerint. <https://telex.hu/belfold/2024/03/09/poroszos-oktatas-rendszer-kotelezo-olvasmany-mcc-setenyi-janos-szeged>

Ercse Kriszta (2024. 03. 11.): Kasztrendszer kialakulásához vezet az oktatási egész pályás letámadás. G7 portál. <https://g7.hu/kozelet/20240311/kasztrendszer-kialakulasahoz-vezet-az-oktatasi-egesz-palyas-letamadas/>

- Kincse Szabolcs (2024. 03. 14.): A 800 milliárd közpénzt elnyelt MCC az állami gyógy- és fejlesztő pedagógia felszámolásához készítheti elő az ideológiai terepet. Szabad Vonalzó portál. <https://www.szavon.hu/2024/03/14/a-800-milliard-kozpenzt-elnyelt-mcc-az-allami-gyogy-es-fejleszto-pedagogia-felszamolasahoz-keszitheti-elo-az-ideologiai-terepet/>
- Nahalka István (2024. 03. 14.): Mohamed a hegy gyomrában. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://ckpinfo.hu/wp-content/uploads/2024/03/Nahalka-Istvan-Mohamed-a-hegy-gyomraban.pdf>
- Trencsényi László (2024. 03. 15.): Visszatérve a „konzervatív pedagógia” teoretikusaihoz. Taní-tani Online, 2024. március 15. <https://www.tani-tani.info/visszaterve>
- Nem úgy működik a társadalom, ahogy a hatalom megmondja. Millei Ilona beszélgetése Trencsényi Lászlóval. <https://hirklikk.hu/kozelet/nem-ugy-mukodik-a-tarsadalom-ahogy-a-hatalom-megmondja/429487>
- Gyarmathy Éva (2024. 03. 23.): Jön egy múltba visszavágyó, pozíciót szerzett bohóc, és még a fejlesztést is megvonná a gyerekektől. HVG360 portál. https://hvg.hu/360/20240323_gyarmathy-eva-tanulasi-nehezsegek-oktatas-sni
- Radó Péter (2024. 03. 31.): A konzervatív oktatástudomány védelmében. Taní-tani Online, 2024. március 31. https://www.tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmeben
- Lannert Judit (2024. 04. 03.): Húsvéti levél a magyar oktatásért. Tanulópenz blog. <https://koloknet.hu/tanulopenz/husveti-level-a-magyar-oktatasert>
- Setényi János (2024. 04. 06.): Konzervnyitó – az MCC kutatójának válasza a Telex cikkére. Index portál. <https://index.hu/velemeny/2024/04/06/setenyi-janos-mcc-telex-szegeder-valasz-kutatas-oktatas/>

Constantinovits Milán (2024. 04. 10.): Rossz hír a liberális tudoroknak: a konzervatív oktatás jövőt épít. Mandiner portál. <https://mandiner.hu/belfold/2024/04/rossz-hir-a-liberalis-tudoroknak-a-konzervativ-oktatas-jovot-epit>

Knausz Imre (2024. 04.): Progresszív-e vagy? A pedagógiai ideológiák nyomorúságáról Nicholas Tate könyve ürügyén. Katafora blog. <https://katafora.hu/knausz-imre-progressziv-e-vagy/>

Orbán Balázs

Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez¹

Az oktatás konzervatív műfaj. Az a feladata, hogy a generációkon keresztül felhalmozott, érvényes tudást átadja a következő nemzedéknek, akik így többre vihetik szüleiknél. Ha az oktatást a progresszív politikai ideológiák martalékává tesszük, szükségképpen összeomlik. *Konzervatív oktatáspolitikai fordulatra van szükség.*

Előbb vagy utóbb minden szülő szembesül azzal a dilemmával, hogy miként tudja a legjobb oktatási intézményt kiválasztani a gyermekének. Csakhogy a mai világban a szülőknek egyre nehezebb a dolguk. A nyugati civilizáció bármely országára is tekintünk, azt látjuk, hogy problémák vannak az oktatással. Az a rendszer, amely hosszú ideig biztosította a nyugati világ előnyét a többi civilizációval szemben, egyre rosszabb teljesítményt nyújt. Az Ipsos felmérése szerint például a megkérdezettek 40 százaléka gondolja úgy, hogy az elmúlt tíz évben a közoktatás színvonala romlott Amerikában.² Az OECD PISA-felmérésének idősoros

¹ <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez>

² *Americans trust teachers, but some still want parents to be the primary voices on what's taught.* Ipsos, 2023

adataiból az látszik, hogy a legutóbbi felmérés idején (2018) az eredmények már a másfél évtizeddel korábbi szintet is alulmúlták.³ A tendencia Európában is hasonló. A szövegértési eredmények az elmúlt száz évben romlottak például Belgiumban, Finnországban (melynek oktatási rendszerét számos félreértés miatt egyesek csodaként kezelik), Franciaországban, Hollandiában és más országokban is. A trend alól eddig Magyarország sem tudta kivonni magát. A legutóbbi felmérés szerint a legmagasabb értékeket elérő országok között látványos a kelet-ázsiai országok dominanciája.⁴ Ezek általában nagymintás statisztikák mentén mutatják be, hogyan romlik a színvonal, s miért lettek sikertelenek a rendszer átalakítására vonatkozó kísérletek. Mi most más megközelítést javasolunk.

Az oktatás értelme

Először is tegyük fel magunknak a kérdést: mi végre vannak az iskolák, és mit várunk el tőlük felelős szülőként, családként és nemzetként? Minden szülő azt szeretné, hogy gyermeke valamiben meghaladja őt. Legyen boldogabb, éljen tovább, legyenek jobb körülményei. Azért járattuk gyermekeinket iskolába, mert abban bízunk, az iskola segítségünkre lesz mindezekben. Szülőként és családként azt várjuk az iskolától, hogy olyan érvényes tudáshoz juttassa a gyermekeket, amelyek segítségével sikeresebbek lehetnek

³OECD, 2023.

⁴Uo.

az életben. Egészen a közelmúltig mindezt az iskola és az oktatási rendszer egy alapvetően konzervatív szemlélet mentén meg is tette. Az iskolákban a diákok és az egyetemi hallgatók a nyugati civilizáció és az egyes nemzetállamok évszázadokon, évezredekken keresztül felhalmozott tudásával ismerkedhettek meg. Generációk alatt kristályosodott ki az a tudás, amely valóban segítette a gyermekek boldogulását, s gyorsan kikopott az, ami értéktelennek bizonyult. Ebben a rendszerben az oktatás lényege, hogy a következő nemzedéknek nemhogy nem kell mindent a nulláról előlről kezdenie, hanem pontosan ott folytathatja, ahol elődei abbahagyták. Így lehet ugyanis a legkönnyebben tovább építkezni.

Mára ez a *konzervatív megközelítés* teljesen háttérbe szorult, s *helyét progresszív alapelvek vették át*. Emiatt egyre inkább úgy tűnik, hogy az iskola nem képes érvényes tudást átadni a következő nemzedéknek. Ezért a szülők egyre kevésbé látják értelmét az oktatásnak, s mintha a diákok és akár még az oktatók jelentős része is osztaná ebbéli nézeteiket.⁵ Az érdemi oktatás és nevelés, a gyermekek elvárt fejlődése „érdeklődés hiányában” elmarad. Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy a válságtüneteken túlmutatóan bemutassam, milyen okokra vezethető vissza az oktatás válsága, s hogyan használta ki mindezt a progresszivismus, lényegében csak tovább rontva a helyzetet.

⁵ *Global Education Monitor*. Ipsos, 2023. Lásd még: *Parents Differ Sharply by Party Over What Their K-12 Children Should Learn in School*. Pew Research, 2022 és Lydia Saad: *Historically Low Faith in U.S. Institutions Continues*. Gallup, 2023.

Egy válság anatómiája

Kezdetnek meg kell tudunk válaszolni azt a kérdést, hogy miért nem képes az iskola immár érvényes tudást átadni. Azért nem képes erre, mert az oktatásból és általában az intézményeinkből számúztuk a feltétlen érvényű értékvállalásokat, amely értékvállalások konzervatív szempontból ezen intézmények lényegét adják. Ilyen értékvállalások nélkül még a modern tudomány és így az oktatás is ki van téve azoknak a relativista trendeknek, amelyek képesek bármilyen tudást érvényteleníteni. Ezeket a relativista trendeket nevezi a szakirodalom episztemológiai deficitnek.⁶

Ezen a ponton érdemes egy rövid tudományfilozófiai kitérőt tenni, hiszen amit itt írunk, elsősre ellenkezik a hétköznapi vélekedéseinkkel. Napjainkban bevett nézet, hogy a természettudomány a legbiztosabb ismereteket szolgáltatja. Ez annyiban igaz, hogy a természettudományos állítások (alapesetben) kézzelfogható, fizikai tárgyakra vonatkoznak, és az állítások könnyen ellenőrizhetőek. Ugyanakkor – éppen a világ végtelenül sokszínű volta miatt – sosem lehetünk teljesen biztosak benne, hogy egy konkrét szituációban érvényes tudományos eredmény egy másik szituációban is megismétlődik.

Lehet érvelni továbbá amellest is, hogy a természettudomány elsősorban nem egyes szituációk vizsgálatával, hanem a változatlan természeti törvények felismerésével foglalkozik. A természeti törvények azonban interpretáció kérdései.

⁶ G. J. J. Biesta: Why „What Works” Still Won’t Work. From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 2010/5.

Logikus az a feltevés, hogy léteznek ilyen természeti törvények, hiszen enélkül nem is lennének képesek tudományos igazságokat megfogalmazni. Ugyanakkor a tudomány elsősorban kísérletek révén igyekszik „kiolvasni” ezeket a törvényeket a természetből magából. Hogy mit mondanak ki a természet törvényei, az időről időre finomodik. Innen érthető meg az is, hogy egy tudományos állítás miért nem tarthat igényt feltétlen érvényre. Ha maradéktalanul ismerjük is a természet állandó törvényeit, ezek a törvények mindig egy konkrét természeti szituációban érvényesülnek. Még az olyan triviális állítások is, mint hogy „a Föld a Nap körül kering”, akkor érvényesek, ha fennállnak azok a fizikai feltételek, amelyek ezt a helyzetet lehetővé teszik. Egy kozmikus katasztrófa esetén könnyen elképzelhető, hogy nem lenne igaz többé a Föld Nap körüli pályájára vonatkozó állítás. Éppen ezért még ezek a triviális megállapítások is, legyenek bármilyen igazak és elfogadottak aktuálisan, nem minden feltételtől függetlenül teljesülnek.⁷ Feltétlen érvényű ismeret – mint amellet érvelni fogunk – csak értéktételezések mentén jöhet létre. Ha ezek hiányoznak a természettudományos ismeretek mellől, akkor az iskolai tananyag s végső soron az egész iskola értelme ki van téve a folyton változó világ kényének és kedvének. Egy ilyen környezetben az iskola és az oktatási rendszer értelme megkérdőjeleződik, presztízse megkopik, mert a szülők nem látják biztosítottnak, hogy gyermekeik valóban értékes tudást kapnak ezen intézményektől.

⁷ Erről lásd bővebben: Karl Popper: *The Poverty of Historicism*. The Beacon Press, Boston, 1957. 143–144.

A tudomány átalakulása és a „nyitott táradalom”

A 19. század óta érvényben lévő oktatási modell a nyugati tudomány mintázatain és eredményein alapul. Többségében ezek szerint határozzák meg az egyes tantárgyakat, gondoljunk akár a matematikára, kémiára, fizikára és azokra a tantárgyakra, amelyekre gyermekkorunkból mind emlékszünk. Még az úgynevezett humán tárgyak is a tudományos felosztást követik. Az angol irodalmat és nyelvtant az amerikai és brit iskolákban (akárcsak a magyar irodalmat és nyelvtan a magyar iskolákban) az adott nyelv irodalomtudományának és nyelvtudományának eredményei alapján oktatják. Az iskolai tananyag a tudomány aktuális állásának letisztult formája, s így a tudományban zajló folyamatok kihatnak az iskolában zajló folyamatokra is. Egy új tény kerül a birtokunkba, egy újszerű magyarázó elmélet jelenik meg, s ezekkel a fejleményekkel párhuzamosan változik a tananyag – ez így helyes. E mögött a megfontolás mögött egyszerre találjuk meg a szülők érdekeit és a nemzeti érdeket. A szülők joggal számíthattak arra, hogy egy szűkebb terület szakértőjévé válva gyermekeik sikeresebbek lesznek. Egy nemzet sikere pedig nagyban függ attól, hány tehetséges tudós embert tud kinevelni, ezért elemi érdek, hogy a tehetségek kihozzák magukból a legtöbbet – széles körben ismert Széchenyi István *Hitelbéli* gondolata a kiművelt emberfőről, miszerint „a tudományos emberfő mennyisége a nemzet igazi hatalma”.⁸ Ugyanakkor a tudomány és még

⁸ Vö. Lawrence S. Bacow, a Harvard előző elnökének beszédével: *Installation address by Lawrence S. Bacow*. 2018.

közelebről a természettudomány ilyen erős jelenléte azt is magával hozta, hogy a tudományos közösség önmagáról és a világról alkotott elképzelései is visszaköszönnek az oktatási rendszerben. Hogy ennek jelentőségét megértsük, kénytelenek vagyunk egy rövid filozófiai természetű kitérőt tenni arra vonatkozólag, milyen is az érvényes tudás.

Roger Scruton írja, hogy a konzervatívok számára az intézményekben egy feltétlenül érvényes, hosszú évszázadokon keresztül folyamatos csiszolódással létrejött, objektív tudás ölt testet.⁹ Kihullik, ami hamis volt, s megmarad, ami igaz. Ugyanezt a folyamatot vette észre Petőfi Sándor is, amikor azt írta: „Az idő igaz, / S eldönti, ami nem az”. Ugyanakkor a nyugati gondolkodás kezdeteitől, legkésőbb Platón óta tudjuk, hogy ilyen feltétlenül érvényes tudás csak nem fizikai természetű tényezőkre vonatkozhat.¹⁰ A fizikai világ ugyanis folyamatos változásnak kitett – nemrég az ember nem tudott repülni, ma már tud; nemrég még nem hittük, hogy egyes betegségek oltás révén elkerülhetőek, ma már tudjuk, hogy azok. Ami tegnap igaz volt, az mára érvényét veszítheti, és fordítva. Logikusan végiggondolva mindezt: intézményeink, így iskoláink mozgatórugóinak bizonyos feltétlenül érvényes igazságoknak kell lenniük. Ezért ezen intézményeknek nyitottaknak kell lenniük a transzcendens, fizikai világon túl a – modern terminológiával élve – mentális természetű igazságok felé, hiszen a fizikai világ

⁹ Roger Scruton: *A Political Philosophy. Arguments for Conservatism*. Bloomsbury Publishing, London, 2007 és úó: *The Soul of the World*. Princeton U. P., Princeton–Oxford, 2014.

¹⁰ Platón: *A szofista* – ford. Kövendi Dénes – Bene László, Atlantisz, Bp. 2006, 249c.

nem rendelkezik ilyen igazságokkal. Itt ki kell emelnünk Wilhelm von Humboldt személyét. Humboldt nevéhez fűződik a modern egyetemi intézmények megteremtése. Esete azért is tanulságos jelen cikk szempontjából, mert Humboldt számára kiemelt problémaként jelentkezett, hogy egy, a természettudomány által uralt, gyorsan átalakuló világban hogyan találja meg azokat a feltétlen érvényű értékeket, amelyek képesek a tudást keretbe foglalni, a személy vagy egyén autonómiáját megőrizni, s ezen két cél által elejét venni a relativizmusnak¹¹.

Ugyanakkor napjaink tudományos közvélekedése nem nyitott ezekre az igazságokra, s mindennek megvannak a maga következményei. Ha a modern oktatás csak a folyton változó fizikai világra vonatkoztatott természettudományos tudást és világnézetet hivatott átadni, akkor egyben azt is állítja, hogy nem lehetséges a fizikai világra vonatkozó ismeret mellett feltétlenül érvényes tudást is átadni, hiszen mindezen világkép alapján nem is létezhet ilyen tudás. Mindez egyből két, kéz a kézben járó jelenség előtt nyitja meg a kaput. Az egyik a relativizmus, a másik pedig a progresszív oktatás. A fizikai világ folyamatainak feltárásában természetesen a természettudomány a legilletékesebb. A probléma ott kezdődik, amikor a természettudomány eredményei alapján erkölcsi rendszereket kezdünk kiépíteni. Mindezekkel együtt nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy mi nem kijátszani akarjuk egymás ellen a természettudományos ismereteket és a metafizikai jellegű, normatív ismereteket! Amellett érvelünk, ahogy Humboldt is

¹¹ Lásd bővebben: Dirk T. Held: *Hellenism, Nationalism and the Ideology of Research in Humboldt's University*. Connecticut College, New London, 2006.

tette, hogy a feltételes érvényű természettudományos ismeretek akkor vannak leginkább hasznunkra, ha azokat a feltétlen igazságok keretbe foglalják.

A fenti problémából fakadó sajátos relativizmus tetten érhető napjaink oktatási rendszereiben. A '90-es évektől – tehát a posztmodern gondolat uralkodóvá válásától kezdődően – azt látjuk, a tudomány is engedett a relativista trendeknek. Gondolok itt azokra az esetekre, amelyek az egykor olyan megkérdőjelezhetetlennek gondolt természettudományos igazságokat, mint hogy a női nem biológiai ismertetőjegye két X-kromoszóma, a férfi nem ismertetőjegye pedig egy X- és egy Y-kromoszóma tudományos értelemben felül tudja írni az, hogy egy ember milyen neműnek definiálja magát. Persze ezek az állítások akár összebékíthetők úgy, hogy azt mondjuk a biológia és *gendertudomány* nemfogalma más tárgyra vonatkozik, de ezzel nem javítunk helyzetünkön. Ezzel ugyanis azt állítjuk, hogy egyes összefüggésben egy tudományos állítás igaz, más összefüggésben viszont hamis, s így nincs a valóság egészére vonatkozó, átfogó tudományos állítás. Ez maga a posztmodern tudomány, amelyről bátran kijelenthető, hogy „az elmúlt évtizedek tudományfejlődésének alapvető jellemzője a fentiekben felvázolt két vonulat, és azok eltérő világotértelmezéséből fakadó, késő modern és posztmodern tudományszemlélet egymással rivalizáló kölcsönhatása”.¹²

Az effajta posztmodern tudomány – meggyőződésünk szerint – szorosan összefügg a „nyitott társadalom” eszméjének

¹² Németh András: A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, 2015/3. 280.

elterjedésével. Ennek kapcsán röviden foglalkoznunk kell Karl Popperrel, a „nyitott társadalom” elgondolásának kidolgozó-jával.¹³ Popper egyik célja az volt, hogy száműzze a feltétlen igazságokat mind a tudomány, mind a társadalomszervezés alapelvei közül.¹⁴ A tudomány esetében ez méltányolható felvetés, hiszen láttuk, a tudománynak nem feladata a feltétlen igazságok keresése, hiszen tárgya épp a változó világ.¹⁵ Ugyanakkor, ha a társadalom szervezésének szempontjai közül száműzzük a transzcendens igazságokat vagy a közösségünk felé tett normatív természetű értékvállalásokat, mint a hazaszeretet vagy a közös sors adta kötelesség és az egymás iránti szolidaritás, akkor pont azt dobjuk ki az ablakon, ami a konzervatívok szerint társadalmi intézményeink, így iskoláink működési elvét adja.

Ezzel összefüggésben érdemes megjegyezni, hogy Popper az effajta feltétlen igényvel fellépő igazságokat a metafizikai és normatív állítások közé sorolja, amelyek – szerinte – dogmatikus gondolkodáshoz vezetnek, s egy ponton a konzervatív gondolkodással azonosította őket (ezzel a meglátással egyébként sajátos módon egyetért Roger Scruton, aki idézett műveiben szintén az ilyen értékvállalások elfogadásában látta a konzervatív gondolkodás lényegét, természetesen értékítéletében ellentétes előjellel).¹⁶ Popper úgy vélte, ezek a dogmatikus

¹³ Karl Popper: *The Open Society and its Enemies*. George Routledge & Sons, London, 1947. (Magyarul: Karl Popper: *A nyitott társadalom és ellenségei*. ford. Szári Péter, Balassi, Bp. 2001.)

¹⁴ Karl Popper: *Unended Quest. An Intellectual Autobiography*. Routledge, London–New York, 2002. 42.

¹⁵ Vö. Karl Popper: *The Poverty of Historicism*. The Beacon Press, Boston, 1957. 143–144.

¹⁶ Popper: *Unended Quest*. I.m. 198

normák a tudományban is megtalálhatóak. Meggyőződése szerint ezektől a tudományt meg kell szabadítani. Műve azonban úgy is érthető, s erre helyezi a hangsúlyt a tanítvány, Soros György gondolkodása, hogy nemcsak a tudomány, hanem a társadalom is ugyanettől a problémától szenved. Műveikből tehát végső soron egy olyan társadalomszervezési modell rajzolódik ki, ahol a normatív és metafizikai igazságokat számúzték a társadalomszervezés alapelvei közül. Erre utal Popper azon megjegyzése is, miszerint Platón és Arisztotelész tanai a dolgok változatlan (metafizikai) lényegéről egyenes úton historicizmushoz, tehát zárt társadalomhoz vezetnek.¹⁷ Ami jelen írás szempontjából fontos fejlemény, hogy Popper épp azokban a feltétlen érvényű igazságokban látta az elnyomáshoz vezető út egyik fontos lépését, amelyeket napjaink oktatási intézményeiből valóban eltűntek. Meggyőződésünk szerint viszont nem a jelenlétük, hanem éppen a hiányuk okozza napjaink rendkívül súlyos problémáit.

Azaz ilyen értékvállalások nélkül az iskolák képtelenek feltétlenül érvényes tudás átadására. Ha pedig ez így van, saját értelmüket számolják fel. Ez pedig magával hozza a szülői megbecsülés hiányát és a tanári szakma presztízsének erodálódását. Megjelennek olyan nézetek, hogy nem is érdemes iskolába járni, mert az ott megszerezhető tudás kevésbé értékes, mint a más-hol – akár az interneten – megszerezhető tudás. Sok szülőt és diákot hallunk így nyilatkozni. *Konzervatív alapállás nélkül az iskola értelme kerül veszélybe.*

¹⁷ Popper: *Open Society*. I.m. 28

A kompetenciaalapú képzés mint progresszív válságkezelő kísérlet

Ezt a problémát valamilyen formában a tanárok és az oktatási szakemberek egy jelentős része is felismerte. Hiszen lényegében az egész tanári pálya presztízsének és az oktatási rendszer értelmének aláásását jelenti, ha az iskola nem tud megfelelően működni. A biztos igazságok eltűnésére a pedagógusi szakma és az oktatási szcéna sajátos választ dolgozott ki. Ez lett az úgynevezett kompetenciaalapú oktatás. Mindez azt jelenti, hogy ha már a világunk úgyis olyan gyorsan változik, hogy lehetetlen érvényes tudást átadni, s egyébként sem biztos, hogy tudjuk, mi az érvényes tudás, az oktatási rendszernek inkább arra kellene koncentrálnia, hogy megtanítsa a fiatalokat a tudás felkutatására és rendszerezésére.¹⁸

Ezt a megközelítést azóta is heves viták övezik. A vita lényege, hogy az iskolának minél több tárgyi (leegyszerűsítve: memorizálható) ismeretet kell átadnia, vagy pedig azokat a képességeket kell megtanítania, amelyekkel a diákok önállóan bővíthetik ismereteiket. A közismert és egyben

¹⁸ Lásd bővebben: Csapó Benő: *Tudáskonceptiók = Neveléstudomány az ezredfordulón.* szerk. Csapó Benő–Vidákovich Tibor, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 2001. 88–89.; *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century.* szerk. James W. Pellegrino – Margaret L. Hilton, The National Academies Press, Washington DC, 2012.; Woei Hung: *Problem-Based Learning. A Learning Environment for Enhancing Learning Transfer.* *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2013/tavasz.; Molnár Gyöngyvér: *Az életszerű feladathelyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata.* *Magyar Pedagógia*, 2001/3.; és Nahalka István: *Mi vagy ki az ördög, és hol van? Vajon tényleg az ismeretközpontúság a magyar oktatás fő problémája?* *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/12.

leegyszerűsítő példa szerint nem az évszámokat, hanem a történelmi összefüggések felismerésének képességét, nem a természettudományos képleteket, hanem például az internetes keresés hatékony módját kell megtanítani a diákoknak annak érdekében, hogy ezen képességek birtokában leleményesen állhassanak neki egy adott probléma megoldásának.

Könnyű belátni, a kompetenciaalapú képzés melletti kiállás úgy is értelmezhető mint a tanári szakma jelentőségvesztésére adott válaszkísérlet. Több tanár érzékelhette a tudományos világkép változásával bekövetkező relevanciavesztést. Az elvesztett presztízst úgy próbálták helyreállítani, hogy a biztosnak gondolt és kikérdezhető tudás helyett azzal nyerik meg a szülők és a diákok bizalmát, azzal nyerik vissza az elvesztett megbecsülést, hogy segítenek kiigazodni a folyton változó világban. Nem feltétlen igazságokat tanítanak, hanem épp az igazságok esetlegességére hívják fel a figyelmet. Megtanítják, miként lehet felismerni a mintázatokat (amikor azok fennállnak), s miként lehet érzékelni a változó trendeket (amikor trendforduló következik be). Ez a válaszkísérlet azonban nem tudott széles körben sikeressé válni, sőt: kifejezetten kontraproduktívnak bizonyult. A sikertelenség egyik oka – pusztán logikusan végiggondolva a kérdést –, hogy a kompetenciaalapú szemlélet önmagában alkalmas arra, hogy még inkább *aláássa az iskola és a tanárok megbecsültségét*. Olyan környezetet hoz ugyanis létre, amelyben a legkompetensebb személy egyben a legnagyobbra becsülendő. Az a helyzet, hogy ezen keretek között kizárólag a dzsungel törvénye érvényesül, amely szerint csak a legerősebb maradhat életben. Ebben a rendszerben a kompetenciája alapján az ügyeskedő

vállalkozó többet ér, mint egy tanár. A korábbi felfogást – bár kétségkívül lehettek hátrányai – legalább az a konszenzus övezte, hogy a tudás és műveltség önmagában megbecsülendő érték.

A sikertelenség másik oka, hogy a kompetenciaalapú képzés kevésbé sztenderdizálható, hiszen nagymértékben függ a diákok és a tanárok személyes kvalitásaitól, s így eredménye is igen nehezen mérhető. Ennek oka elsősorban az, hogy már a kompetencia jelentése s így annak tartalma is nehezen definiálható.¹⁹ Jóval könnyebb ellenőrizni, hogy valaki megtanult-e egy évszámot, míg egy adott kompetencia hiánya könnyen leplezhető más kompetenciákkal, illetve a tanítási módszerek és a leadandó tananyag sem határozható meg könnyen. Minden esély megvan rá, hogy a kompetenciaalapú képzésre tett kísérletek valójában inkább az iskola színvonalának további romlásához vezettek, hiszen egzakt követelményrendszer híján megnyitotta a teret az úgynevezett alibizésre, akár a diákok, akár – rosszabb esetben – a tanárok részéről is. Ez pedig magával hozta az elvárások csökkenését és a színvonal romlását.

Az iskola mint börtön / legalább ne ártsunk

A kompetenciaalapú képzés elterjedése arra is lehetőséget adott, hogy az alapvetően a progresszív világból származó, iskola- és intézménykritikus elméletek meghonosodjanak egyes nyugati országok oktatási rendszereiben. Az intézmény-

¹⁹ Vö. Nahalka István: A közoktatás tartalmi szabályozása. *Educatio*, 2006/1. 81.

kritikus, (poszt)strukturalista szemlélet lényege, hogy az emberi tudást azonosította a hatalommal. Ezen nézet értelmében a hatalom és az elnyomás hálózatokon keresztül terjed szét a társadalomban, és mindez az intézményekben ölt testet. A francia gondolkodó, Michel Foucault szerint minden állami és magánintézmény (legyen az kórház, gyár vagy iskola) a modern börtönök mintájára épül fel.²⁰ Minden egyén, aki részt vesz az intézmény működtetésében, egyszerre alávetette az intézménynek (kvázi rab), de közben afféle börtönőri funkciókat is betölt, mert a normasértéseket ő maga is jelenti. Így a modern intézmények egyetlen célja, hogy a társadalmi normákat belsővé tegyék, s egyben megfosszák az egyént attól a képességtől, hogy a tabukra – tehát a hatalom forrásaként szolgáló tudásra – kritikusan rákérdezzenek.

Az iskola normaátadó hatásait ellensúlyozandó kialakult az a nézet, hogy az iskolai foglalkozásnak a lehető legnagyobb mértékben mentesnek kell lennie mindenféle kötelezettségtől, tekintélytől vagy a diákokban kialakuló esetleges rossz érzéstől. Ez a gyakorlatban úgy jelentkezett, hogy a kiadott iskolai és iskolán kívüli feladatok nehézsége fokozatosan csökkent, elkerülendő a diákok vélt frusztrációját, amely trendhez jól illeszkedett a kompetenciaalapú oktatás kevésbé egzakt jellege mind a leadott tananyag, mind az elvárt követelmények tekintetében.²¹ Így sajátos módon nem az oktatás színvona-

²⁰ Mark Bevir: Foucault, Power, and Institutions. *Political Studies*, 2014/2.

²¹ Ezen a ponton érdemes kitérni a következőkre. A 2003-as Nemzeti alaptanterv pontosan amiatt, mert az „iskolai nevelés-oktatás jelentős anyagi, idő- és energiárfordításokat igénylő folyamat”, tekinti alapvető célnak a kulcskompetenciák fejlesztését és a hatékonyságot segítő tanulásszervezési módszereket. Vö. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rend. Ez lényegében az ismeret-

lának javulása, hanem a színvonal romlása következett be, ami további kérdéseket vet fel az oktatási rendszer értelmével kapcsolatban.

Az elvárások csökkenése aláássa a diákok fejlődését

Mindannyian ismerjük azt a mondást: „úgy eszik, mint egy malac”, vagyis hogy az illető rendetlenül, nagy koszt hagyva maga után étkezik. De belegondolva, ez a szólás sértő a malacra mint állatra nézve. A malac ugyanis nem tud másként viselkedni, mint egy malac, nincs mit rajta számonkérni. Az ember viszont nem ilyen. Az emberi lények életük során képesek folyamatosan változtatni magukon, jobbitani magukat. Ezért évszázadok óta bevett igazságnak számított az antropológiában, hogy az ember az egyetlen olyan lény, amely képes tökéletesíteni önmagát. Ennek a tökéletesítésnek a folyamata az, hogy az ember élete során nehézségeket ismer fel, majd a nehézség legyőzésével új képességet fejleszt ki magában.

Az iskola és a tanárok első és legfontosabb feladata az lenne, hogy jó értelemben nehézséget támazzanak a diákokkal szemben. A diákok azzal, hogy meghaladják ezt a nehézséget, saját képességüket és személyiségüket formálják egy teljesebb, mondjuk ki bátran: jobb egészé. Ilyen értelemben az oktatás

központú oktatással való szembefordulás volt (Smuk Péter: *Magyar közjog és politika*. Osiris, Bp. 2011. 274.). Emellett a közoktatási törvény módosításával 2003-tól több évfolyamon is csökkent a napi kötelező tanórák száma, ami az általános iskolák esetében hozzájárult az OECD-országok átlagos éves óraszámától való lemaradásunk további növekedéséhez (Vágó Irén–Vass Vilmos: *Az oktatás tartalma = Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. szerk. Halász Gábor–Lannert Judit, Országos Közoktatási Intézet, Bp. 2006. 223.).

feladata ezen önfejlesztési képesség ösztönzése, katalizálása.

Ám napjaink oktatással kapcsolatos gondolkodása – és ebbe a trendbe a kompetenciaalapú képzés népszerűsége is beleillik – abba az irányba halad, hogy ezt a nehézséget lehetőleg minél inkább felszámolja. Persze senki se szeretné, hogy a diákok rosszul érezzék magukat bármelyik oktatási intézményben, de azt sem lehet elvitatni, hogy a valódi teljesítmény nehézséggel jár. Az önfejlesztés képessége vész el akkor, ha a diákok nem szembesülnek olyan kihívásokkal, amelyek a tanulási folyamat kezdetén, akár nagymértékben is meghaladják akkori képességeiket.²² Sajnos az oktatásról való gondolkodás ezen jellegzetessége bizonyos mértékben találkozik a szülői elvárásokkal. A mindenféle nehézségtől való megóvás pedig – sajnos – fogékonyra teszi a fiatalabb nemzedéket a balos ideológiákra, hiszen azok éppen azt hirdetik, hogy a lehető legtöbb dolog alanyi jogon, az egyén erőfeszítése nélkül jár.²³

Ideológiai képzés – *woke*, *gender* és a kritikai gondolkodás

A fent leírt attitűdhez – nevezetesen az iskolából kikerülő nemzedékek rossz hozzáállása az élet nehézségeihez – jól illeszkedik az oktatásban a progresszív ideológiákat nyíltan meghonosítani kívánó tendencia. Azaz a különböző *woke*- és *genderideológiák* az iskolákban és az egyetemeken azért hullnak termékeny talajra, mert a *progresszív erők* a *posztstrukturalista*

²² Greg Lukianoff–Jonathan Haidt: *The Coddling of the American Mind. How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure*. Penguin Press, New York, 2018. 21.

²³ Uo. 184–186.

szemlélettel, a színvonal csökkenésével és a nehézségben megélt önfejlődés száműzésével jól megágyaztak nekik. Hiszen ezek az ideológiák pontosan azt hirdetik, hogy az élet nehézségeit és igazságtalanságait egy felsőbb hatalom okozza, és leginkább egy felsőbb hatalom, mondjuk, az állam eszközeivel kell megoldani, nem pedig egyéni fejlődés által. Ezzel azt üzenik a diákoknak és a hallgatóknak, hogy ők elnyomás és igazságtalanság áldozatai, s ezen igazságtalanságokat intézményes keretek között, tiltásokkal és biztonságos terek létrehozásával kell kezelni. Ezen a ponton fontos kijelenteni, hogy a biztonságos tér az önfejlesztés halála. Mert ha a biztonságos térben nem ér minket akár kellemetlen inger formájában kihívás, semmi sem ösztönöz minket arra, hogy álláspontunkat jobban artikuláljuk, felvegyük a küzdelmet, új képességeket fejlesszünk ki magunkban.

Ezen a ponton érdemes egy etimológiai sajátosságra felhívni a figyelmet. Napjaink oktatásfelfogását az *educatio* latin kifejezéssel szokták illetni. A szó valóban oktatást jelent, de eredeti jelentése: kivezetés. Azaz az oktatás alanyából az oktatást végző személynek ki kell vezetnie, ki kell húznia a megfelelő képességeket. Érdemes ezt a felfogást párba állítani a jelen cikkben példaként már hivatkozott Wilhelm von Humboldt oktatásfelfogásával, aki saját felfogása leírására következetesen a *bildung*, azaz képzés kifejezést használta. A német és a magyar szó is beszédes: itt nem az oktatónak a diákokon elvégzett műveletéről van szó, hanem a diákok azon tevékenységéről, melynek során megképzik, felépítik magukat. Az oktató feladata ebben az, hogy nehézséget állítva eléjük inspirálja őket.

További probléma, hogy az önfejlesztés egyes fázisait kihagyó diákok és hallgatók teljesen kritikátlanokká válnak azokkal a progresszív irányzatokkal szemben, amelyeknek célja elvileg épp a *kritikai gondolkodás* kialakítása lett volna. Ezen a ponton válik egyértelművé, hogy a progresszív erők által preferált kritikai gondolkodás valójában mennyire nem kritikai gondolkodás. A valódi kritika ugyanis nemcsak azt tárja fel, miben és mennyiben téves esetleg egy álláspont, hanem azt is, hogy megállapításai mennyiben és milyen összefüggésekben helyesek. Innen nézve a progresszívek által preferált kritikai gondolkodás nem más, mint hatalmas felületesség, ami legalább két ponton tetten is érhető.²⁴ Ha helyesen akarunk kritikusan gondolkodni, akkor meg kell tudnunk érteni, miben van igaza az általunk kritizált nézeteknek, hol van benne tévedés, s nekünk magunknak kell ezt a belső ellentmondást valamilyen koherens egészévé rendeznünk. Ennek elmulasztása felületessé teszi a kritikánkat. Ugyanígy felületesség az is, amikor ezen folyamat során nem vonjuk kritika alá saját nézeteinket is. Éppen ezt látjuk a napjaink progresszív oktatási rendszeréből kikerült diákok és hallgatók esetében, akik kritikátlanul mondják fel a progresszív nézeteket, majd-hogynem mantraszerűen ismételve azokat, s gyakran még

²⁴ A kritikai gondolkodásnak ezt az értelmezését Hegel nyomán vázoltuk fel. Hegel saját kritikai módszert fejlesztett ki, melyet „immanens kritiká”-nak nevezett el. Ennek lényege, hogy nem a kritika alá vont nézet eliminálása a kritika célja, hanem annak belső ellentmondásait napvilágra hozva lényegében annak tisztázása, továbbfejlesztése, egy nagyobb egység részévé tétele. Azt a gondolkodási módot, amely kritikai gondolkodását is jellemzi, s ami csak az elvetendő tételekre koncentrál, Hegel felületességnek nevezte (G. W. F. Hegel: *Előadások a világtörténet filozófiájáról*. ford. Szemere Samu, Akadémiai, Bp. 1979. 54.).

azok tartalmával sincsenek tisztában. Ha valami, akkor ez nem kritikai gondolkodás.

Ebben az összefüggésben a valódi kritikai gondolkodást leginkább konzervatív alapállásból lehet megközelíteni, mert a konzervatív nemcsak elutasítja, amit tévesnek tart, hanem elfogadja azt, ami helyes, s kritikáját nemcsak mások, hanem saját nézeteire is vonatkoztatja. Visszafejtve az eddigieket: egy ilyen gondolkodás csak akkor alakulhat ki, ha a diákok és hallgatók szembesülnek a generációkon átívelő ismeretek igazságaival, s azok megértése nehézségként jelenik meg számukra. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a képességek mellett (!) tárgyi tudással és valódi műveltséggel rendelkeznek.

Nehézség, önfejlődés, tárgyi tudás, megértés – ezek azok a motívumok, melyeket a progresszív erők száműzni akartak az oktatásból. S amint sikerrel jártak, az oktatás színvonala rögtön romlani is kezdett. Nem kérdés tehát, hogy az oktatás problémáinak megoldása egyet jelent a konzervatív szempontok visszaerősítésével.

Kiút a válságból: a konzervatív oktatás helyreállítása

Esszénk elején abból indultunk ki, hogy *az oktatás alapvetően konzervatív műfaj*, mert feladata a generációk során megszerzett, megérlelt és kirostált tudás átadása. Egy konzervatív számára egy intézmény pedig sosem csak esetleges tudás birtokosa, hanem feltétlen és objektív igazságok közvetítője. Éppen ezért, ha meg akarjuk állítani és vissza akarjuk fordítani a nyugati világ oktatási rendszereinek hanyatlását, vissza kell térnünk azok konzervatív gyökereihez. Ez azt jelenti, hogy a termé-

szettudományos ismeretek elengedhetetlen és alapos átadása mellett az iskolának el kell köteleznie magát az olyan értékvállaláson alapuló ismeretek mellett, mint amilyen a klasszikus műveltség és a nemzeti kultúra. Emellett kiemelt figyelmet kell fordítania úgy a nevelésre, mint a testnevelésre, s el kell tudjon látni értékvállalásokon alapuló gyermekvédelmi feladatokat is.

Klasszikus műveltség

Abban meggyőződésünk szerint nincs vita, hogy az iskolai oktatás derékhadát a tudományos ismeretek átadásának kell képeznie. Ez különösképpen igaz azokra a tantárgyakra, amelyek maguk is a természettudomány témakörébe tartoznak. A tudományos módszeren alapuló ismeretátadás még az úgynevezett humán tárgyak esetén is magától értetődően elengedhetetlen. Ugyanakkor mivel a tudomány tárgya a folyton változó világ, így a tudomány maga – mint azt korábban bemutattuk – kisebb vagy nagyobb mértékben ki lesz téve a relativista trendeknek. Ez csak úgy lehetséges, ha a tananyag részévé tesszük az egyetemes emberi műveltségből kinyerhető örök érvényű igazságokat.²⁵ A természettudományok kritikai módszere ugyan segít ezek elemzésében, de az elemzés elengedhetetlenül együtt jár a felaprózással, a jelentésvesztéssel

²⁵ Hegel szerint a feltétlen értékekkel az ember először mint Istennel, a hazája törvényeivel és a családjában mint szülei akaratával találkozik (G. W. F. Hegel: *A logika = Uó.: Enciklopédia*. I. köt. ford. Szemere Samu, Akadémiai, Bp. 1979. 146.). Mi ebből azt a következtetést vonjuk le, hogy a nyugati civilizáció vallási hagyományaival való megismerkedés, valamint a Nyugat kimagasló kulturális alkotásainak, valamint a nemzeti kultúrának a tárgyalása és megismertetése mindenképp az oktatási intézményekre is tartozik.

és a tárgyiasítással. Nálunk sokkal szebben és érthetőbben megfogalmazta ezt Arany János: „*Boncold csak nyelvész! hát baj, hogy az áldozat elvész? / Tartozik ez tereád?*”. Ezt ellensúlyozandó, az oktatási rendszernek képessé kell válnia arra, hogy a tudomány eszközein túlmutatóan tárgyalja az egyetemes emberi és a nyugati kultúra legfontosabb művészeti alkotásait, szellemi áramlatait, az emberi történelem egyes fontosabb fejleményeinek összefüggéseit. Az ilyen szempontú oktatásnak elsősorban az emberi értelem jelentésadó képességére kell apellálnia. Azaz ki kell alakítania azt a képességet, hogy a diákok és hallgatók önállóan értelmezzék, kontextusba helyezték és akár tovább is gondolják az egyes, az általános műveltség körébe tartozó műveket, történelmi eseményeket és gondolkodástörténeti fejleményeket.

Ehhez azonban beható és elmélyült tárgyi tudásra van szükség! Mint azt a kompetenciaalapú oktatás kritikájánál leírtuk, a valódi kreativitás mindig pontos tárgyi ismereteken alapul. Enélkül nemhogy nem születhetnek meg eredeti gondolatok, de még egy később termékenynek bizonyuló tévedéshez is nagy szerencse kell. A tárgyi tudás hiánya leginkább téves értelmezésekhez, sekélyes gondolatokhoz, a valóságtól elszakadt magyarázatokhoz, eleve téves értelmezések igaznak való elfogadásához vezet. Napjainkban, amikor a mesterséges intelligencia pár perc alatt tényszerűnek látszó, hamis adatokkal érvelő cikket képes produkálni, vagy ugyanilyen játszi könnyedséggel készíthetők fake videók és képek, a magabiztos tárgyi tudás az egyik legértékesebb emberi képességgé válik. A sokszor kritizált memoriterek, olvasmányok és évszámok soha nem voltak olyan fontosak, mint manapság.

Nemzeti kultúra

Az oktatási rendszer feladata természetesen nem ér véget a tudományos ismereteknél és a klasszikus műveltségénél, hanem egyben a nemzeti kultúra mélyebb megértését és értékeit is közvetítenie kell. *Minden oktatási rendszer egyben nemzeti intézmény is*, így célja a nemzeti közösség megmaradásának és sikerének előmozdítása. Ennek érdekében az oktatásnak kiemelt fontosságot kell tulajdonítania a nemzeti kultúrának, és értékalapon kell állást foglalnia mellette. Kornis Gyula a kultúrpolitika és a nemzet közötti kapcsolatot például abban látta, hogy „minden műveltség velejében *nemzeti műveltség*”, ma ez fontos következményekkel jár a köznevelés, a közoktatás feladataira nézve is. Makkai Sándor pedig a kultúrában „az embernemzedékek közös, tárgyiasított ismeretkincsét” látta, amely lehetővé teszi, hogy az egyén az ismereteket ne az esetlegességnek és a kiszámíthatatlanságnak kitéve, töredékesen, hanem teljességükben sajátítsa el – ennyiben a nevelés folyamata nem választható el az adott nemzeti kultúra közegetől.²⁶ A közösség sikere ugyanis szorosan összefügg azzal, hogy annak tagjai mennyire mélyülnek el benne, és mennyire értékelik saját kultúrájukat, sajátos nézőpontjukat és világlátásukat. Mint ahogy az is a siker elengedhetetlen velejárója, hogy ezen nemzeti értékeiket mennyiben képesek világszínvonalon artikulálni. Ebben az értelemben az oktatási rendszernek felelőssége van abban, hogy megőrizze és továbbadja a nemzeti

²⁶ Kornis Gyula: *Kultúrpolitikánk irányelvei*. Magyar Középiszkolai Tanárok Nemzeti Szövetsége, Bp. 1921. 20–21. és Makkai Sándor: *Magyar nevelés, magyar műveltség*. Révai, Bp. 1937. 77.

kultúra értékeit, s képessé tegye a következő nemzedéket azok értő továbbvitelére. Az olyan hozzáállás, amely érzéketlen ezen értékekre, vagy éppen relativizálja és dekonstruálja azokat, veszélyezteti a közösség létezését és fejlődését is.

A nemzeti kultúra oktatásának és az abban fellelhető értékek átadásának ugyanaz a módja, mint a klasszikus műveltség esetén. Mindkét esetben szükség van a jelentésadó képességre, a továbbgondolásra, valamint az elmélyült tárgyi tudásra, szöveg- és műismeretre, a történelem tényadataiban való elmélyülésre. Csak így lehet biztosítani, hogy a nemzeti kultúra értékei megfelelően átöröklődjenek a következő generációk számára, és ezáltal a nemzeti közösség hagyományai és identitása is megmaradjon és fejlődjön.

Nevelés

Ugyanakkor az iskolában nemcsak a tudás átadása a fontos, hanem az is legalább ekkora jelentőséggel bír, hogy jobb emberekké váljunk az iskolai éveink végére. Jobb emberré válni pedig csak az erények megismerésével és átadásával lehet. Ezért az iskolának ezen erények gyakorlására is meg kell tanítania, fel kell készítenie a diákokat. A bátorság, a bölcsesség, az igazságosság és a mértékletesség a nyugati világ legrégebben azonosított sarkalatos erényei, amelyek éppen abban segítenek minket embereket, hogy sikeresek legyünk az életben.²⁷ Az iskolának képesnek kell

²⁷ A nevelés kérdését a szövegben az erényetikák oldaláról közelítettük meg. Lásd bővebben: Rosalind Hursthouse–Glen Pettigrove: *Virtue Ethics = The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. szerk. Edward N. Zalta–Uri Nodelman, Stanford University, Stanford, 2023.

lennie ezek átadására, mert csak így tudja segíteni a szülőket azon céljaikban, hogy gyermeküknek jobb életet biztosítsanak.

Mindezen erényeket érdemes kiegészíteni a nyugati világ nagy vallásai által kifejtett transzcendens értékekkel, valamint az ezekből származtatott erényekkel, amelyek kifejezetten segítik az embert abban, hogy jobban teljesítsen az egyes feladatok megoldása során. Több szerző többféleképpen csoportosította már, mik is pontosan ezek az erények, de mind egyetértenek abban, hogy az olyan karakterjegyek, mint a szavahihetőség, a fegyelem, a(z önmagunkkal és másokkal szembeni) szigor, a rendszeretet, a pontosság, a hazaszeretet, a kreativitás, a becsület és a hűség, a nagyvonalúság, az önmérséklet és a kitartás mind ezen származtatott erények közé tartoznak.²⁸

Ha vannak kifejezetten a nevelés, tehát az oktatás erkölcsi oldalára tartozó kérdések, akkor az erények átadása mindenképpen ilyen.²⁹ Ezek ugyanis olyan értékek, amelyek segítenek jobban teljesíteni mind egyénileg, mind a közösen elvégzett munka közben. A nyugati világban ezen értékek és erények átadása, tehát a nevelés hagyományosan az egyházak feladata volt, s a különböző felekezetek ebbéli segítségére mindenképp érdemes számítani. De azt is el kell fogadni, hogy napjainkban nem minden szülő szeretne egyházi nevelést gyermekének, ezért a nevelés szekularizált formáit is elérhetővé kell tenni az iskolákban.

²⁸ Vö. Boda Mihály: Az alapvető katonai erények mibenléte és helyük a hosszú 19. századi magyar hadtudományos gondolkodásban. I. Az erények és a katonai erénylisták. *Hadtudomány*, 2018/1.

²⁹ Vö. Weszely Ödön: *A korszerű nevelés alapelvei*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp. 1935. 25–26.

Testnevelés

Ugyanakkor a nevelés nem érhet véget pusztán elvont értékek átadásával. Foglalkozni kell a test nevelésével is. A sportolás ugyanis segít kifejleszteni azokat a képességeket, amelyek a felnőtt életben is segítenek elérni céljainkat. Ilyen a kitartás és a nehézségekkel való szembenézés, illetve a hosszú távú elköteleződés fontossága. A sportban ritkán van instant siker.

Valójában ennél is többről van szó: bizonyos mozgáskultúra elsajátítása egész egyszerűen gondolkodásbeli változásokat is magával hoz. Az újfajta gondolkodás pedig segít olyan problémamegoldási stratégiákat kidolgozni, amelyek hosszú távon kifejezetten gyümölcsözőek. Magyarán a sporttevékenységek azért is növelik a kitartást, mert a tevékenységet végzők gondolkodásmódja hajlamosabb meglátni a hosszú távú célokban rejlő értéket.³⁰ Ehhez járul még hozzá, hogy a csapatsportok megtanítanak minket arra is, hogy hogyan dolgozzunk a sikerért közösségként, hogyan figyeljünk oda a másokra, hogyan érhetünk el csapatként olyan eredményt, amelyre egyébként nem lettünk volna képesek.³¹

S van még egy fontos tulajdonsága a sportnak, amiről hajlamosak vagyunk megfeledkezni. A sportban csak akkor érhetünk el sikereket, ha belső lelki világunk és értékállalá-

³⁰ Shawn Myszka et al.: (Re)conceptualizing movement Behavior in Sport as a Problem-Solving Activity. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2023/5.

³¹ A testnevelés növeli az együttműködési készséget és a hajlandóságot a csoportmunkában való részvételre, lásd Marios Goudas–Evmorfia Magot-siou: The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2009/3.

saink egységesek, és nem tartalmaznak belső ellentmondást. Ezért a sport megtanít figyelni arra, hogy mi zajlik bennünk, s hogyan legyünk úrrá lelki vívódásainkon. Ez azért fontos, mert ez a belső figyelem az, amit kiterjesztve képesek vagyunk hosszan koncentrálni, akár a konkrét sporthelyzetben a térérzékelésünkre vonatkoztatva, akár általában a kemény munkával elérendő céljainkat szem előtt tartva.³²

Gyermekvédelem

Végezetül, elnézve napjaink progresszív oktatási trendjeit, a legkézenfekvőbb beavatkozási pont, amit mindenképpen meg kell tenni, hogy *meg kell védeni a gyermekeket a progresszív ideológiáktól*. Ennek nagyon konkrét oka, hogy mára oda jutottunk, hogy az iskolai rendszer egyes, a nyugati kultúrkörhöz tartozó országokban a gender- és woke-ideológiák terjesztésének nyílt színterévé vált. Mindez azért elfogadhatatlan, mert a gyermekek fejlődését hátráltató, a szexualitás különböző formáit nyíltan propagáló gyakorlatot honosít meg. Magyarországon az ez ügyben tartott népszavazás egyértelművé tette a magyar emberek álláspontját, és a népszavazás következtében meghozott kormányzati intézkedések pedig éppen azt célozzák, hogy ez a káros ideológia ne honosodjon meg hazánkban.

³² A fizikai aktivitás hatással van az iskolások koncentrációs képességére, lásd: Sabine Kubesch et al.: A 30-Minute Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. *Mind, Brain and Education*, 2009/4. Vö. még: Ilona Bidzan-Bluma–Małgorzata Lipowska: Physical Activity and Cognitive Functioning of Children. A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2018/4.

Ugyanakkor a progresszív ideológiák elleni rendszer-szintű védelem túlmutat egyes elfogadhatatlan gyakorlatok tiltásán. Ezen ideológiák egyik legrosszabb velejárója, hogy elfogulttá és kritikátlanná teszi a fiatalokat ezen progresszív ideológiával szemben.³³ Ennek oka, hogy az iskolai követelmények folyamatos csökkenésével nem alakul ki a hallgatókban az a képesség, hogy ne csak a környezetüket, hanem saját nézeteiket is kritika alá vonják. Ezért a valódi kritikai gondolkodásnak ezt a valódi formáját – és nem azt, amit a progresszív oldalon annak neveznek – vissza kell vezetni az oktatásba.

Mindemellett a gyermekvédelem nem állhat meg az ideológiai kérdéseknél. Ugyanígy fontos feladat a gyermekek biztonságának garantálása, akár az oktatási intézményeken kívülről, akár az azokon belülről érkező veszélyekkel szemben. Magyarországon erre szolgál az iskolaári rendszer. Ezenfelül a(z iskolai) gyerekvédelemnek ki kell terjednie a modern kor kihívásaira is. Az okoseszközök használata egyre elterjedtebbé válik a fiatalok körében. Ezek az eszközök azonban úgy változtatják meg az idegrendszert, hogy az képtelenné válik a folyamatos figyelemre.³⁴ Ezeket az eszközöket legjobb lenne száműzni a tantermekből.

³³ Vö. Weszely Ödön: Világnézet és nevelés. *Magyar Pedagógia*, 1921/4. 34., 39.

³⁴ A nyugati világban egyre szaporodó figyelemzavaros rendellenességek és a digitális technológiák elterjedése közötti összefüggések már ismertek, lásd például: Martin Korte: The Impact of the Digital Revolution on human Brain and Behavior. Where Do We Stand? *Dialogues in clinical neuroscience*, 2022.

Záró gondolatok

Ebben az esszében próbáltuk azt összegezni, milyen problémákat látunk általában a nyugati oktatásban, és hogy miként jelenik meg mindez idehaza. Tettük ezt elsősorban szülőként és a jövő generációiért aggódó felnőttként. Igyekeztünk felvázolni, hogy az egyes megtalált problémák mentén milyen irányai lehetnek a további gondolkodásnak. Arra viszont semmiképpen nem vállalkozhatunk, hogy esszé keretében a nyugati és magyar oktatás minden problémájára gyógyírt, konkrét, módszerekre és tananyagra bontott megoldást kínáljunk. Egy átfogó oktatási program megalkotása egyszerre érinti a filozófiai és biológiai antropológia területét, a pszichológiát és azon belül különösen a neuropszichológiát, a nevelélméletet és az oktatásmódszertant, az egyes (oktatott) tudományos szakterületek eredményeit, az etika és a vallás kérdéseit és még számos egyéb területet. Ezek közül mi magunk is igyekeztünk kitérni azokra, amelyekre nézve bizonyos rálátással rendelkezünk, de abban is biztosak vagyunk, hogy az egyes, általunk megjelölt témáknak, valamint a megoldásként kínálkozó gondolatvilágnak több kiváló szakértője is aktívan alkot Magyarországon.

Meggyőződésünk, hogy az oktatás ügye leginkább az a téma, amelyben van helye és értelme a nyilvános diskurzusnak, akár Magyarországon, akár az egész nyugati civilizációban. Mindemellett úgy látjuk, hogy ez a diskurzus a hasonló keretben felvázolt problémák és megoldás irányába tett javaslatok mentén, azok figyelembevételével folytatható le értelmesen.

Orbán Balázs

Konzervatív oktatáspolitikai – válasz a progresszív szakértőknek¹

Olyan diákokat és hallgatókat képzünk, akik mellett, hogy értik a magyar kultúrát, jártasak a nagyvilág dolgaiban is: magyar fejjel állják meg a helyüket a nemzetközi versenyben.

Pár hete viszonylag nagy publicitást kapott, hogy korunk ünnepezt történése és jövőkutatója, Yuval Harari bevallotta, hogy fogalma sincs, mit érdemes oktatni ma az iskolákban, mert holnapra lényegében minden az érvényét veszti. Ez olyan őszinteség, amely egyfelől akár díjazandó is lehet, másfelől mégiscsak valamiféle válságtünetre mutat rá. Tényleg semmit nem tartunk annyira időtállóknak, hogy azt gondolnánk róla: 20 év múlva is megállja majd a helyét?

Nem csoda, hogy Harari kijelentésére születtek szellemes válaszok, amelyek rámutatnak: a klasszikus műveltség mégiscsak van annyira időtálló, hogy beleférjen a tananyagba. Persze Harari nem oktatási szakember, inkább olyan népszerű értelmiségi és akadémikus, akinek figyelnek a szavára. Mondhatni, korunk profétája – s minden proféta olyan, amelyet a saját kora

¹ Mandiner, 2024. április 3., <https://mandiner.hu/belfold/2024/04/konzervativ-oktataspolitika-valasz-a-progressziv-szakertoknek>

kitermel. Az a helyzet ugyanis, hogy Hararinak a saját logikája szerint igaza van. Az ő gondolatmenete a folyamatos és egyre gyorsuló progresszió logikája, amely rendre kidobandónak és elavultnak láttat mindent, ami nem a haladás éppen aktuális terméke. Mivel azonban a haladás egyre gyorsul, s vele egyre gyorsabban avul el minden ismeret, e gondolatmenetet követve óhatatlanul oda lyukadunk ki, hogy egy ponton túl az egész világunk értelmezhetetlenné válik, minden igazság érvényét veszti, és darabjaira hullik szét. Ekkor szembesülünk azzal, hogy nem tudjuk, mit tanítsunk az iskolákban. Ez pedig – nem látok más olvasatot – az oktatás válságához vezet.

S valóban, ha szétnézünk a nyugati világban, folyamatosan romló tendenciákat látunk.

A legutóbbi, 2022-es PISA-felmérés eredményei szerint az OECD-országokban jelentősen romlott a színvonal matematikában és szövegértésben. A felmérés eredményeit bemutató tanulmány azonban rámutat, hogy nem pusztán a COVID oktatásra gyakorolt hatásairól van szó: az idősoros adatok alapján a teljesítmény gyengülése legalább egy évtizede tart, és mélyebb problémákkal hozható összefüggésbe. Rápillantva a jelentés összefoglaló táblázataira, látszik, hogy – többek között – a belga, a finn, a francia, a holland, a német és az osztrák értékek az elmúlt tíz évben látványosan csökkentek. S ehhez hozzá kell tenni azt is, hogy a legjobban teljesítők között szinte kivétel nélkül távol-keleti országokat látunk valamennyi területen.

A progresszió ismertetőjegye, hogy ki akarja játszani egymás ellen az időtállóság és korszerűség szempontjait, rendre az utóbbi javára. Magyarországon két ilyen progresszív ok-

tatási irányzat is teret nyert a második világháború után. Az egyik a kommunista, a másik pedig a rendszerváltás utáni progresszív liberális oktatáspolitikai. Mindkettő csak rontott a helyzeten. Hiszen gondolhatunk akármit az alapvetően konzervatív, helyenként poroszos oktatásról, eredmények tekintetében mégiscsak messze túlszárnyalja mind a kommunista, mind a liberális modell teljesítményét, hiszen a legnagyobb magyar tudósokat, a 20. századot formáló magyar elméket még ez a rendszer nevelte ki. Ez a konzervatív felfogás olyan hatásos volt, hogy még a kommunizmusban is éreztette hatását. Karikó Katalin és Krausz Ferenc is úgy nyilatkozott, hogy a régivágású, tekintélyes tanáregyenységek nagyban hozzásegítették őket a sikerhez. Lehet, hogy ez a rendszer rugalmatlan és indokolatlanul szigorú volt, nem kezelte megfelelően az egyes diákok közötti különbségeket, de volt előnye is. Abból indult ki, hogy létezik időtálló tudás, amely megérdemli, hogy a lexikális ismeret rangjára emeljék, ezért ösztönözte és elvárta, hogy a diákok és hallgatók behatóan elsajátítsák azt; ezen biztos tudásra támaszkodva kezdjenek neki a valódi tudáshoz elengedhetetlenül szükséges értelmező és nem ritkán kritikai gondolkodáshoz.

A progresszív, alapvetően liberális oktatáspolitikai, amellyel, hogy igyekezett felszámolni a konzervatív modell vélt vagy valós rugalmatlanságát, sajnos felszámolta annak értékeit is. S ez nemcsak hazánkban történt meg, hanem a nyugati világ szinte minden oktatási rendszerében. Az elveket, amelyekre az új elképzelés épült, még az 1990-es évek második felében kezdték kidolgozni, s mondhatni lóhalálában, a 2000-es évek első felében már be is vezették. S ahogy az új elvek között

tanuló diákok elérték azt a kort, amit Magyarországon az általános iskola felső tagozata jelöl, a nyugati oktatási rendszerek – mint az a korábban idézett felmérések alapján látható – egyre rosszabb eredményeket produkáltak. Tehát a Nyugaton úgy döntöttek, hogy kipróbálnak valamit. Mi, magyarok is így döntöttünk – pontosabban így döntött a baloldali, liberális kormányzat korábban. Ez a valami, úgy tűnik, nem váltotta be a reményeinket. Van ilyen, máskor is előfordult már hasonló. Az Egyesült Államokban például atommeghajtású autókkal kísérleteztek az 1950-es években, aztán érthető okokból elvetették az ötletet. Gond akkor van, ha görcsösen ragaszkodunk a csődöt mondott megoldáshoz, mert ideológiailag elfogultak vagyunk.

Mondanom sem kell, a progresszív oktatás hívei és az ehhez a táborhoz tartozó oktatási szakemberek épp ilyen dogmatikusak lettek. Úgy álltak hozzá, mint a progresszívek általában szoktak: „ha a tények megcáfolják az elméletünket, annál rosszabb a tényeknek”. De mint tudjuk, a Titanic kapitánya is rendíthetetlenül hitt saját hajója elsüllyeszhetetlenségében, és éppen ez okozta a tragédiát. Amikor már térdig gázolnak a jeges tengervízben, a progresszív liberális iskola teoretikusai között elindul a messiásvárás. Az oktatás esetében ez azt jelenti, hogy eljön majd a megfelelő módszer, a megfelelő eszköz vagy a megfelelő emberanyag, amely egy csapásra megváltoztatja a dolgok menetét, s minden rendbe jön („Wir schaffen das!” – hogy a klasszikust idézzem).

Ilyen messiásmódszer volt a kompetenciaalapú oktatás is, amely a lexikális tudás időtállóságával szemben akarta kijátszani a gyors információszerzést. Majd mikor ez nem

működött, jött a megfejtés: minden rendbe jön, ha digitalizáljuk az oktatást. Aztán a COVID mutatott rá, hogy a digitális oktatás nemhogy nem old meg semmit, hanem éppen ellenkezőleg: ha dominánssá válik, akkor igencsak jelentős problémát szül. Végül a messiásvárás sorába illeszkedik az ideológiai indoktrináció is, magyarán, hogy a progresszív liberális elvek erőszakos terjesztése oldja majd meg az oktatás problémáit. Szerencsére nálunk, Magyarországon ez politikai ellenállóképességünk okán egyelőre elmarad, de tőlünk nyugatabbra nagyon is dívik – egyetemi safe space-ekkel, kritikai fajelmélettel, általános iskolai genderérzékenyítéssel. Fullba nyomják, ahogy kell.

A progresszív liberális oktatási szakértők dogmatikussága idehaza sem maradt el nyugati társaikétól, hiszen mindenre és mindenkire farkast kiáltanak, aki kritikát mer megfogalmazni a nézeteikkel szemben. Az ő soraikat erősíti például Radó Péter oktatáskutató, aki a nemrég a Népszavában fejtegette ki a nézeteit. Eközben – csak egy darabig számoltam – legalább három alkalommal használta a „szélsőjobbboldali, radikális, ultrakonzervatív, populistá” jelzőcsokrot. Felmerül a kérdés, hogy ha maga a szakértő érvek helyett ilyen indulatos jelzőkkel dobálózik, akkor a maradék érvei vajon mennyire megalapozottak. De nem csak formai gondok akadnak Radó mondandójában. Jó ideológiai katonaként a valóság átkeretezését is tetten érhetjük benne. Azt állítja például, hogy a kompetenciaalapú oktatás sohasem a lexikális tudás ellen irányult, hanem „bőséges keretet kínál ahhoz, hogy a nemzeti műveltség hagyományait tovább lehessen vinni”. Nahát, mintha korábban nem erről szólt volna a fáma!

A kompetenciaalapú oktatás élharcosának számító baloldali kormányok programjában például ez állt: *„Tovább csökkentjük a gyerekek felesleges lexikális ismeretekkel való terhelését”*. Mondja valaki, hogy ezek nem a lexikális tudással szemben megfogalmazott mondatok! Aztán a kérdésben illetékes egykori SZDSZ-es miniszter, Magyar Bálint így fogalmazott: *„meggyőződésem az, hogy a jobb, a hatékonyabb tudás nyújtásának elengedhetetlen feltétele a tananyagcsökkentés”*.

Szerintem ezek fényében nem véletlen, hogy a széles közönség mindezt a lexikális tudás ellen irányuló tendenciaként értékelte.

De nézzük, mit mondott korábban minderről Radó Péter! 2009-ben azt, hogy *„a kompetencia fogalma azt is jelenti, hogy ennek előtérbe kerülésével elkezdődik a hagyományos kulturális kánon [...] fellazítása. [...] Tartósan együtt kell élnünk ezzel a kánonnélküliséggel, az ebből eredő értékbizonytalansággal [...]”*. Könnyen lehet, hogy Radó Péternek igaza volt, s mára azt is látjuk, hová vezet mindez: az ezen nézeteket vallók – mint például a cikk elején idézett Harari – azt sem tudják, mit tanítsanak az iskolákban. De van még tovább is.

A kompetenciaalapú oktatás programjának zenitjén, tehát 2007-ben, Radó amellet érvelt, hogy az oktatás még mindig hemzseg az elitista elvárásoktól. Nehezményezte például, hogy sajnálatos módon továbbra is fontos az általános műveltség, amely szerinte egy *„értelmiségi-középosztályi kulturális bázison alapuló”* elváráshalmaz. Ennyit arról, hogy itt nem a lexikális tudás elleni fellépésről volt szó... De a progresszív szakértő frissebb jóslatokat is megfogalmazott. 2020 márciusában még úgy nyilatkozott a pandémia elején

elindult digitális oktatásról, hogy ha annak eszközei beválnak, „szeptembertől pedagógiai forradalom indulhat az oktatásban”. A mostani *Népszava*-interjúban pedig azt olvashatjuk, hogy a nyugati oktatási rendszerek rossz eredményei éppen a COVID-járványnak tulajdoníthatóak. Ennyit a megváltó digitális oktatásról. Felmerül a kérdés, (1) vajon négy éve tévedett Radó Péter, (2) vagy most téved, esetleg (x) mindkét esetben tévedett. Mindenesetre én az (x)-re tennék.

Ugyanakkor a számos ideológiai bakugrás mellett állandó elem is megfigyelhető Radó Péter mondandójában. Mint ahogy 2007-ben is, úgy ma is elitizmussal vádolja azokat, akik nem vallják az ő progresszív nézeteit. Ebbe a trendbe illeszkedően elitizmussal vádolja a Mathias Corvinus Alapítványt és a Nemzeti Közszerződési Egyetemet, mert mindkét intézmény – többek között – épp az oktatás megújításán dolgozik.

Az MCC-ben olyan új képzési modellek megalkotása van napirenden, amelyek a konzervatív oktatás szellemében nem akarják kijátszani egymással szemben az időtállót és a korszerűt, hanem azt vallják, a kettő kölcsönösen feltételezi egymást.

Ebben a szemléletben dolgozunk azért, hogy a magyar fiatalok – szerte a Kárpát-medencében – kihozhassák magukból a legtöbbet. Olyan diákokat és hallgatókat képzünk, akik amellett, hogy értik a magyar kultúrát, jártasak a nagyvilág dolgaiban is: magyar fejjel állják meg a helyüket a nemzetközi versenyben. Tesszük ezt gyakorlatorientáltan, neves külföldi és magyar oktatókkal és a legmodernebb eszközökkel. De a konzervatív oktatás része az az alapvetés is, hogy tanári tekintély nélkül nem lehet sem humán, sem természettudományokat oktatni.

A tekintély alapja pedig a szakmai kiválóság, az elmélyült tudományos ismeret és a közösségszervezés gyakorlati képességének hármasa. Ezért döntött úgy Magyarország Kormánya, hogy a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen életre hívja a Nemeskürty István nevével fémjelzett tanárképző kart. Tette mindezt abból a felismerésből, hogy a tanári pálya éppúgy a közzsolgálat része, mint az egyetem által lefedett többi hivatás. Szó sincs elitképzésről, hiszen éppen az a célunk, hogy minél több kiváló tanáregyéniség legyen szerte az országban. Ezt már csak az is bizonyítja, hogy a kormány az elmúlt 14 évben kifejezetten sokat tett azért, hogy a magyar oktatás egyben a társadalmi felzárkózást is szolgálja. Állami fenntartásba vet-tük az oktatási intézményeket, hogy ne az önkormányzatok módossága határozza meg az oktatás színvonalát.

Növeltük a pedagógusok és a szakképzésben dolgozók bérét, önálló jogállást kapott a tanári hivatás, megújult több mint 4500 iskola és óvoda. Megjelentek az ingyenes tankönyvek, és elindult a digitalizációt segítő eszközök széles körben való kiosztása, továbbá 40 ezer hátrányos helyzetű diák kap ösztöndíjat. Átalakult a szakképzés úgy, hogy a duális képzés hatékonyabbá válása mellett kiemelt hangsúlyt kapjon a felzárkóztatás, és csökkenjen a lemorzsolódás. Ez kiváló lehetőséget jelent többek között a végzettséggel nem rendelkezők számára. Emellett a Magyarországon a felsőoktatásra fordított költségek aránya – a GDP két százalékával – az európai élmezőnybe tartozik. Mindez abból a meggyőződésből történik, hogy látjuk, milyen károkat okoztak a progresszív elvek a magyar köz- és felsőoktatásban. Mindemellett amikor konzervatív oktatáspolitikáról beszélünk, nem a régi módszerek visszahozatalát értjük alatta.

Olyan oktatási rendszert szeretnénk, amely amellet, hogy elengedhetetlennek tartja a klasszikus európai és a nemzeti műveltség átadását, meghagyja az értelmezés, a gondolkodás és az újrafogalmazás szabadságát a diákoknak.

Az egyik a másik nélkül csupán félkarú óriás.

Ezért is tartjuk fontosnak, hogy elmondjuk a diákoknak és a hallgatóknak, milyen tehetséges és világlátott emberek éltek előttük, akiknek köszönhetően nem kell mindent a nulláról kezdeniük. Hogy ők egyszerre a nyugati civilizáció és a magyar nemzet részei, s hogy az elődeiket foglalkoztató problémák ma sem vesztek az érvényükből. Sőt, a ma élő nemzedékek feladata, hogy továbbgondolják azokat. „Ez a mi munkánk, és nem is kevés”.

Constantinovits Milán

Így ne értsük félre a konzervatív oktatást¹

Örvendetes fejlemény, hogy a közbeszédet eddig jobbára az aktuálpolitika szintjén megmozgató oktatásügyi diskurzus új lendületet nyert az elmúlt hetekben. Legalábbis a Mathias Corvinus Collegium (MCC) oktatási szakembereinek megnyilvánulásait övező kritikus reakciók erről tanúskodnak. Az ugyanakkor már kevésbé örömteli, hogy a tehetséggondozó intézmény oktatási jövőképét érintő bírálatok jó részét átítatja az az ideologikus elfogultság, ami a szerzők politikai affiliációjából és/vagy az MCC-vel szembeni érzelmi alapú elfogultságból ered.

A legnagyobb médiavihart az MCC szakembereinek a konzervatív oktatásról tett kijelentései generálták, azonban mintha e terminust szándékoltan félreértenék a kritikus megszólalók. A téves interpretációk egyfelől aktuálpolitikai töltetet tulajdonítanak a konzervatív oktatás fogalmának, másfelől némileg erőltetetten anakronisztikusságot olvasnak ki belőle. Érdeemes ezért néhány alapvetésre koncentrálni, hogy az MCC milyen legitimációval közelít az

¹ G7 2024. 04. 05., <https://g7.hu/kozelet/20240405/igy-ne-ertsuk-felre-a-konzervativ-oktatast/>

oktatás múltjához és jelenéhez, milyen ideálisnak gondolt oktatási jövőképet vázol fel, és azt is, hogy miért mozognak gyakran légtüres térben az eddigi megjelent kritikai írások.

Kölcsönhatásban – az MCC és a közoktatás viszonyrendszer szere

Először is fontosnak tartom egyértelműsíteni a Mathias Corvinus Collegium pozícióját a kialakult diskurzusban: az intézmény lassan három évtizede foglalkozik tehetségazonosítással és gondozással. A felső tagozattól kezdve a középiskolás korosztályon át, az egyetemi képzéseken keresztül a doktori szintig valósítunk meg oktatási programokat, immár a Kárpát-medence harminc pontján. A tízéves kortól a kutatói életszakaszig ívelő képzésrendszerben jelenleg 7500 diák tanul, és közel ezerfős az egyetemi programot elvégzett alumniközösség létszáma. Ez a három évtizedes, az érintett korosztályok és régiók tekintetében is egyedülállóan széleskörű képzési portfólió, illetve a nemzetközi szakmai kapcsolatok kiemelkedő tehetséggondozási tapasztalati tőkét eredményeztek.

A folyamatosan gazdagodó palettájú működésből fakadó empirikus tudáson túl az MCC számos önálló tanulás- és ifjúságkutató vizsgálatot folytat olyan szakértők irányításával, mint Setényi János oktatáskutató vagy a nagymintás ifjúságkutatásokat végző Székely Levente szociológus. Ezért is értelmezhető nehezen a Nagy Zsolt politológus doktorandusz által jegyzett *Magyar Hang*-cikk ama kitétele, miszerint:

„Az MCC a közoktatás helyzetéről és reformjáról beszél anélkül, hogy reális képet festene róla vagy tényleges újításokat várna el bárkitől is.”²

A kutatóintézeteink elemzései és kiadványai éppen az oktatás alapkérdéseire irányulnak, kutatásaink az érintett társadalmi csoportok mélyreható szociológiai feltérképezésére vállalkoznak, és az ezekből fakadó oktatási megállapítások pedig a közoktatás fundamentális pontjait (kánon, pedagógusi szerepfelfogás, az iskola jövője stb.) érintik.

Tekintetbe véve a szakembereket, kutatási projekteket és az MCC tapasztalati tőkéjét ezért egy másik neveléstudományi doktorandusz, Ercse Kriszta a G7-portálon megjelenített bírálata is tévúton jár, amikor érzelmi alapú zárlatában úgy fogalmaz: *„Meddig hagyjuk, hogy olyan emberek jelöljék ki az oktatás irányát, akiknek fogalmuk sincs arról, valójában hogyan működik az iskola, a pedagógia, mit jelent és hogyan szolgálható mindenki eredményes tanulása.”³*

Mindeme tapasztalati és tudástőke birtokában az MCC fontosnak tartja az oktatás jövőjét érintő párbeszédben való aktív részvételt, amit az intézmény Oktatási és Nevelési Stratégiája is motivál.

Az MCC tehetséggondozó tevékenységét ugyanis csak egy stabilan funkcionáló közoktatásra építve képes magas fokon ellátni.

² Nagy Zsolt: Mi is az a konzervatív oktatási modell? <https://hang.hu/vendegoldal/mi-is-az-a-konzervativ-oktatasi-modell-162824>

³ Ercse Kriszta: Kasztrendszer kialakulásához vezet az oktatási egész pályás letámadás, G7 2024. 03. 11., <https://g7.hu/kozelet/20240311/kasztrendszer-kialakulasahoz-vezet-az-oktatasi-egesz-palyas-letamadas/>

A tehetségazonosítás és később a személyes kvalitásokra fókuszált fejlesztés csak a közoktatás szereplőinek és az elsődleges szocializációs közeget jelentő szülők, illetve családok bevonásával valósítható meg. Ráadásul tapasztalataink azt tükrözik, hogy az MCC-ben éveket eltöltő diákok iskolai teljesítménye érzékelhetően javul, és a családi környezetben is észlelhető életszervezési kompetenciái is fejlődnek.

A nemzeti tehetségvagyron feltárása, megőrzése és gazdagítása ezért többszereplős küldetés, így az erre a feladatra vállalkozó MCC-nek kötelessége is az oktatás jövőjét érintő dialógusban releváns észrevételekkel és kutatási eredményekkel részt vennie.

Akkor mi fán is terem a konzervatív oktatás?

A fentiek okán, amikor a konzervatív oktatás fogalmát kódoljuk, a nemzetközi szakirodalom mellett az MCC oktatási tapasztalatait is szintetizáljuk. E tapasztalatból fakadnak ama állításaink, amit a kritikusok által előszeretettel félreértelmezett konzervatív oktatásba sűrítünk.

Ilyen alapállításunk, hogy a pedagógusi hivatás, a pedagógusok szerepe és tekintélye nem olvad fel a digitalizálódó világban, ám bizonyos aspektusaiban kétségkívül átalakul. A digitális eszközök módszertani integrációja sosem fogja kiváltani a pedagógusok közösségteremtő erejét, hiszen a pedagógus a személyiségével dolgozik, az ember és ember közti kapcsolódásokat facilitálja, az oktatással összhangban és elválaszthatatlanul nevelési munkát is végez.

A tekintélyre pedig teljes tévedés avíttas értéként hivatkozni: amíg legitimnek tartjuk a tanár szerepét, addig a támogató-nevelő munkájából, episztemológiai készségtöbbletéből és személyiségéből fakadó funkcionális tekintélye az oktatási folyamat egyik szervezőereje marad.

Konzervatív oktatási alapelvnek tekintjük a klasszikus tudás időtállóságát is. A klasszikus tudás érvényessége nem halványul el napjainkban sem, és kettős funkciója ma is meghatározó. Egyfelől ugyanis kánonképző erővel bír, így identitáskijelölő és a társadalmi érvényesülésben meghatározó erő. Másfelől – és gyakorta ezt felejtik el a kompetenciafejlesztést fetisizáló megszólalók – egy (konszenzuális) tudásbázis nélkül nem fejleszthető a kreatív potenciál sem.

Jonathan Plucker, a Johns Hopkins University professzora például rámutatott, hogy a dehumanizálódó munkaerőpiacra a kreatív potenciál mint az ember elidegeníthetetlen, lemásolhatatlan sajátja válik olyan kulcsterületté, ami megkerülhetetlenné fogja tenni az emberi munkát a jövőben is. Igen ám, de Plucker azt is hozzáteszi: a kreativitás nem fakad magától, erre önmagában nem lehet egy iskolarendszert építeni. A kreativitás (beszéljünk a hétköznapi, kifejező vagy a legmagasabb fokú, ún. teremtő kreativitásról) ugyanis nem önmagában csupán az ötletelést jelenti, hanem olyan összetett folyamatot, amiről Graham Wallas, a kiváló szociálpszichológus óta tudjuk: a problémák felismerésével kezdődik. Ehhez pedig elengedhetetlen bizonyos minták ismerete, a világról való kontextuális tudás megléte.

Vagyis klasszikus tudásalap nélkül egyszerűen nincs kreatív folyamat és energia. Ezért a lexikalitás és a kompetencia-

fejlesztés nem egymást kizáró, hanem egymást feltételező és erősítő oktatási mechanizmusok. A mesterségesen generált ellentét helyett sokkalta előremutatóbb diskurzust jelentene például a kánon formálásának kérdésköre: mik azok az új természettudományos eredmények, társadalomtudományi jelenségek és művészeti alkotások, amikkel a klasszikus tudásalap, a kulturális-tudományos kánon gazdagítható.

Az MCC-ben ezért a klasszikus tudásra, a közösségi identitást jelentő kulturális és tudományos kánonra érték-ként tekintünk, és minden képzési szintünkön a korosztályi igényekhez igazított módon foglalkozunk a kompetenciafejlesztéssel is.

A konzervatív oktatás nem múltorientációt jelent, ugyanis a klasszikus tudásalap legitimitása mellett elismeri, hogy átalakulnak a tudásszerzés útjai, és megváltoznak a tudáshoz való hozzáférés eszközei a digitális forradalom utáni korban. Fontos tudatosítanunk, hogy mindeme változó feltételek ellenére az adatok szűrése, a hírek validálása, a médiakompetencia és kritikus gondolkodás kialakítása továbbra is pedagógusi feladat.

Mindezekre az MCC-ben is hangsúlyt fektetünk: már az ötödikeseektől kezdve kiemelten foglalkozunk a digitális tudatossággal, a forráskritikus médiafogyasztással és az egyéni képességekre építő tanulástechnikával.

A közösség mint az oktatás kulcstényezője

A konzervatív oktatás a közösségre épít. Ahogy szinte minden többfaktoros tehetségmodell (Mönks-Renzullitól kezdve a Czeizel-féle megközelítésen át Gagnè megkülönböztető

modelljéig) a tehetség kibontakoztatásában meghatározó tényezőként tekint a környezeti hatásokra, úgy mi is abban hiszünk, hogy motiváló kortárs közeg, illetve szülői és pedagógusi támogató háttér nélkül nincs eredményes tehetséggondozás, de közoktatás sem.

A közösségben megélt tudásszerzés felerősíti a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságát. Ahogy említettem, a tehetség kibontakoztatása kizárólag közösségben lehetséges, és a pedagógusok, illetve család együttműködésével valósítható meg. Az MCC-ben ezért olyan inspiráló kortárs közösségeket hozunk létre, amelyek a tagjaik közti kölcsönhatással erősítik a személyes tehetségterületek kiteljesítését. Ehhez a teljes személyiség formálása szükséges, másfelől a diákok szocializációs közegét, a családot és az iskolát is megszólító oktatási szemléletmód. A közösség tagjainak kölcsönhatása segíti a visszatanítás, a tutoriális oktatási működést is.

Mindezeket összegezve a konzervatív oktatás

- a klasszikus tudásalapra épít,
- fontosnak tartja a pedagógus személyiségének csoport- és szemléletformáló hatását,
- illetve a nevelőmunkát és értékközvetítést az oktatás elválaszthatatlan részének tekinti,
- és a közösségben megélt tanulás élményszerűségében hisz.

Amennyiben elfogadjuk a konzervatív oktatás eme értékdefinícióját, akkor érdemes csak a módszertani kérdésekre (az okoseszközök használata, a tanulás-tanítás környezet alakítása vagy épp a házi feladat dilemmája) fókuszálni.

Setényi János

Konzervnyitó – válasz a Telex cikkére¹

„Egy akváriumból könnyű hallevest főzni, de hogyan lehet egy hallevest akváriummmá visszacsinálni?”

Lech Walesa

Egy mérsékelten izgalmas, neveléstörténeti témájú szegedi előadásom – legnagyobb meglepetésemre – *perfect storm* lett. A Szegederről átvett *Telex*-cikkben meglehetősen értelmetlenül sorjáznak az előadásban felvetett gondolatok, néhány alapüzenetre érdemes rendezettebb formában is kitérni.

Miért fontos a műveltség?

Az oktatási rendszer egyik alapfeladata szerint egy nemzedékek közötti áthagyományozást végez. Az évszázadok

¹ Setényi János, a Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézetének igazgatója Szegeden előadást tartott, amit a Szegeder.hu c. online lap ismertetett. Erre a hírre alapozva jelent meg a Telex c. online lapban Koller Anna a Szegeder.hu újságírójának cikke (<https://telex.hu/belfold/2024/03/09/poroszos-oktatas-rendszer-kotelezo-olvasmany-mcc-setenyi-janos-szeged>). Setényi János e cikke reflektált az Index c. online lapban, 2024. április 6-án. <https://index.hu/velemenyt/2024/04/06/setenyi-janos-mcc-telex-szegeder-valasz-kutatas-oktatas/>

– máshol évezredek – alatt kicsiszolódott élettapasztalata a kultúra csúcsein sűrített formában jelenik meg. Az irodalom gazdag emberi sorsmintázatokat ad, a természettudományok a problémafelismerés és -megoldás lépéseit égetik be, a művészetek pedig a jó élethez szükséges érzékenységet csiszolják. Ezek az értékek mással nem pótolhatók. A csontmezei csata, a kétismeretlenes egyenlet és a kovalens kötés tényleg elhalványul az évekkel, de a tanulással és gyakorlással beégetett szellemi mintázatok tartósan velünk élnek. A Greta Thunberg-féle gyermek-kereszteshadjáratok üres fanatizmusa vagy a popkultúra *good guy/bad guy* világképe éppen a fenti „edzések” hiányából fakad.

Spence, Arrow, Stiglitz és más közgazdászok az oktatáshoz kicsit másként közelítenek. A „szűrőelmélet” szerint az iskolarendszer fő feladata az, hogy a tanulás és tudásszerzés folyamatában dőljön el, hogy ki hová kerül majd a társadalomban. Amikor Eötvösék a tudásalapú oktatás mellett döntöttek, egyben egy teljesítményelvű, meritokratikus társadalom mellett is letették a voksukat. Ha nem – az elvileg – mindenki által megszerezhető, színtelen, szagtalan tudás dönt, akkor csak három másik elv szerint szerveződhet a társadalom: születési előjogok, örökölt vagyon vagy erőszak mentén. Gondolom, ezt egyetlen hozzászóló sem tartja kívánatosnak.

Ahol műveltség, ott kánon

Oktatás nincs eszmények nélkül, a műveltség pedig kánonba való. Normális országban a kánon minden egyes eleme vitatható – és idővel módosítható. A *Kincskereső kisködmön*

barlanglakó hajléktalanjainál lehet aktuálisabb olvasmány is, csak értékes legyen. A kánon értelemszerűen középre ló, ezért középosztályi. Ez szerencsés esetben emel és nyit, sokszor persze fáraszt is. A kánonnal kapcsolatban politikai vitáknak is helye van, bár nem szerencsés, ha aktuálpolitikává válik. Aminek nem célszerű helyet adni, az a gyermekkedély által regulált műveltségesezmény („nem kell olvasni, nézzék meg filmen”) vagy minden műveltségesezmény társadalomromboló tagadása. A posztmodern destrukció mindkettőt alkalmazza, miközben a lebontók jelentős része személy szerint művelt, és a gyerekeit is hagyományos elitiskolákba járattja. A lebontók a maguk számára továbbra is szükségesnek ítélnék olyan civilizációs elemeket, mint a megbízható vasúti menetrend, a képzett orvosok vagy éppen a művészmozi-hálózat, de ezek működtetését nem a komoly oktatásra, hanem a gondviselésre (mesterséges intelligenciára stb.) bíznák. A lebontásra ítélt kánon helyére pedig a globális tömegkultúra lépne, az alsó középosztály elől elzárva az értelmes élet (*meaningful life*) lehetőségét.

Porosz csizma az asztalon

A tudásalapú iskola kontinentális (és később kelet-ázsiai) modelljét hétköznapi módon „porosznak” nevezzük. Ez nem körmöst, gyötrést, rettegett tanárokat, szívtelen vizsgákat és értelmetlen tanórákat jelent, hanem az európai kultúra zseniális alkotását. Korai óvodáztatást. Tankötelezettséget (lányoknak is). Közműveltséget (kánont), tudományalapú tantárgyakat, törzs- és kiegészítő anyaggal. Szakemberek által megírt

tankönyveket, és professzionális pedagógusképzést, egyetemi gyakorlóiskolai hálózattal. A porosz modell alkotóelemeit a szovjet iskola tovább finomította, osztályfőnökökkel, tantárgyi munkaközösségekkel, családlátogatással vagy éppen fejlett (alapvetően persze természettudományos) versenyrendszerrel. A XIX. századi európai konzervatívok, szocialisták és liberálisok persze számos klasszikus oktatáspolitikai kérdésben (szelekció, egyházak szerepe, modern tartalmak) csaptak össze, de az első világháborúig mindenki tudást akart. Az antikapitalista romantika gyermekközpontú pedagógiai áramlatai pedig az oktatási rendszer szélein találtak helyet maguknak, sok szép értéket teremtve.

Vannak-e konzervatív, szocialista vagy liberális oktatási módszerek?

Történetileg egészen biztosan voltak, de mára ennek nincs jelentősége. Minden oktatási módszer jó lehet, amely célhoz vezet. Még ugyanazt az osztályomat sem taníthatom egyformán egy kedd reggeli és egy péntek délutáni órán, nemhogy gyermekek tízezreit. A fontos a pedagógia tudatosság, azaz a módszerek csupán eszközök és nem ideológiák, szekuláris valláspótlékok. Igen, egy konzervatív iskolában is pöröghet a csoportmunka, és lehetnek projekthetek – amennyiben ezeknek érzékelhető pozitív hozama van a tanulásban.

De a tisztán ideologikus, társadalomátalakító céllal tiltani vágyott hagyomány, mint pl. a kézírás, memoriter, házi feladat, kötelező olvasmány, osztályzás mindenképpen védelemre szorul, mert ezek évszázadok alatt bizonyított, hatékony fejlesztő és

nevelő elemek. A pedagógiát a gyermekek vélt igényeinek alárendelő, gyermekközpontú pedagógia túlzásait is érdemes a tanulásközpontú pedagógia felé visszaterelni, hogy elkerüljük a tantermi gyakorlat infantilizálódását. Ettől a gyermekek motiválása és mindenoldalú segítése továbbra is a középpontban maradhat.

Kompetenciák és a resentment

A kompetenciák mai – PISA által globalizált – világa hibrid fogalmi háló, tudományos értelemben a *Sollen* világához tartozik. Részben a nemzeti oktatásügyek globális kormányzását, részben pedig a globális gazdaság munkaerőpiaci elvárásait tükrözik. Mindkét törekvés legitim, és megfelelő arányban integrálhatóak az oktatás és tanulás hagyományos világába. A mindig győztes kelet-ázsiai oktatási rendszerek bármely tesztben nyernek, mert a porosz (néhol porosz-szovjet) rendszereikbe angolszász tantervi és pedagógiai elemeket is beépítettek. A STEM, a robotika, a programozás frissít, nem véletlen, hogy az MCC általános iskolai és középiskolai programjai is bőven élnek vele. A PISA nemzetközi láthatósága is hasznos, ha adatait intelligens módon szűrik és használják fel nemzeti szinten, belpolitikai vagdalkozásoktól megkímélve.

Valódi veszélyt a posztmodern mozgalmak igényei hordoznak. Kultúrataradás és közműveltség-tagadás, középosztály-gyűlölet. Kronológia nélküli, tisztán projekt-alapú történelemtanítás, a nagy irodalmi műveket eltoló, banális szövegtan, a popzene tudatos keverése a magaskultúrával, a fehér elnyomó férfikultúra bélyegének gátlástalan

használata, a szexuális kisebbségek időbe visszavetített, anakronisztikus kultusza jelzik a resentiment térnyerését.

Valós veszélyek-e ezek itt?

Az olvasó most kételkedve teheti fel a kérdést: hogyan kerülnek bizonyos nyugati politikai mozgalmak vadhajításai egy szegedi előadás előterébe? Nos, úgy, hogy ezek már nem vadhajítások, hanem az USA és Nyugat-Európa oktatási rendszereibe – változó mértékben – intézményesedett elemek. Az MCC hálózatépítő munkája során azt tapasztaljuk, hogy nyugati kollégáink a még nem kultúravesztett családok és tanulók kimenekítését (escapism) tűzték zászlójukra. A lengyel kormányváltás nyomán már a szláv resentiment is megjelent, célkeresztbe véve a házi feladat intézményét, a Pan Tadeuszt és számos történelmi eseményt. Idáig nekünk nem kellene eljutni.

Végül egy fontos zárómegjegyzés. A globalizáció, a drámai ütemű urbanizáció és a vele járó individualizáció persze Kelet-Ázsiában is kitermeli a versenyt elutasítókat, a műveltségkánont lebontani akarókat, a gyermekkedélyt trónra emelőket. De a következő évtizedekben a kínai, koreai, japán vagy éppen szingapúri iskolákban továbbra is komoly munka folyik majd, s Európának ezekkel a fiatalokkal kell majd versenyeznie – lehetőleg nem védővámokkal és kereskedelmi szankciókkal. Így a tudásalapú oktatás körüli vita nem egy nyugati családi konfliktus, nem is a jól ismert kultúrkampf kis színese, hanem a nyugati civilizáció és versenyképesség túlélésének kulcskérdése. Ha jósolnom kellene, az oktatás

konzervatív újjáépítése körül a – globális és helyi – munkaadók is felbukkannak majd. Érvelésük nem műveltség alapú lesz, hanem az egyre silányabban képzett és nevelt munkaerő miatti mélységes aggodalmak terelik őket vissza a *common sense* világába.

Szakos Enikő

Konzervatív oktatási vízió¹

Az oktatás alapvetően konzervatív, hiszen az időtálló értékekből táplálkozik, az évszázadokon keresztül, generációkon át felhalmozott ismeretek és bölcsességek átadására hivatott. A klasszikus műveltség és tudás átadásán keresztül olyan ismeretekre, szemléletre tehetnek szert a diákok, amellyel a saját életfelfogásukat és értelmezésüket tudják kialakítani. A hagyományos oktatásnak eleme a mester–tanítvány viszony is, amely megköveteli, hogy egy nagy tudású, példaértékű tanár segítse a diákot a tudás elsajátításában. Az oktatás hatékonyságához elengedhetetlen a tanári tekintély, ám ezt a tekintélyt ki kell vívni, s az NKE erre készíti fel hallgatóit.

Ezen alapvetésekkel azonban sok tekintetben szembe megy a kompetenciaalapú, progresszív pedagógiafelfogás. A kompetenciaalapú oktatás azon a feltevésen alapszik, hogy a hagyományos oktatás nem elégíti ki a mai diákok igényeit, és nincs már érvényes tudás, nincsenek alapvető igazságok, amelyeket tudni érdemes. Ez a felfogás állítja a tudást szembe a készségekkel, és tekinti a munkaerőpiaci hasznosulást az oktatás szinte kizárólagos céljának. Amikor

¹ Megjelent a Nemzeti Közzolgálati Egyetem tudományos platformján, 2024. 05. 23-án, lásd: <https://www.ludovika.hu/blogok/tanari-szoba/2024/05/23/konzervativ-oktatasi-vizio/>

a 2000-es évek elején Magyarországon elkezdődött az oktatás modernizációja, az a hagyományos értékek és ismeretek elvetésén alapult, mindazon gyakorlatok elvetésén, amelyek nem a folyamatos progresszió eredményei. A kompetenciaalapú oktatás szükségességének hangsúlyozása egy új tudáskonceptióra épült, amely az OECD nemzetek fölötti, egységes szakpolitikai javaslataiból indult ki. Ideológiával teli alapvetéseket fogalmaztak meg, amely így szembeállította a konzervatív oktatásfelfogást és a modern irányzatokat.

A hagyományos iskola nem készségellenes, azonban érték- és tudáscentrikus, míg a progresszív iskola tudás- és értékellenes, a kompetenciákat emeli a köznevelés elsődleges céljává. A progresszív oktatásfelfogás magyarországi előretörése az „értékbizonytalanságot”, a tananyag csökkenését és a tanári szerep leértékelődését hozta magával.

A progresszív pedagógia egyik alapvetése, hogy a gyermeket úgy helyezi a középpontba, hogy az érdeklődésüknek megfelelő tartalmak oktatását tűzi ki célul. Feladatának tekintti a tanári tekintélyt leépíteni és a szakmai kiválóságon és példamutatáson alapuló tanári szerepet lerombolni. A progresszív irányzatok szerint a tanár–diák viszony ideális esetben partneri viszony, a tanári felelősséget pedig lerombolja és mint segítőt, tanácsadót helyezi el a tanítás és tanulás folyamatába. A tanárok ezáltal mind a szakmai, mind a nevelői kontrollt elveszítik, így a tanári pálya presztízse csökken. Ezzel párhuzamosan azt hirdeti, hogy a hagyományos oktatási módszerek és tartalmak feleslegesek és elavultak, így a képzett tanár nem tudja betölteni feladatát, ezért a társadalmi bizalom is csökken az irányába.

A konzervatív iskolafelfogás ezzel szemben az évezredes, időtálló tapasztalatok alapján elismeri és támogatja a tanár kitüntetett szerepét. Az oktatás a következő generációkért, a nemzet gyarapodásáért és a fiatal elmék virágoztatásáért létezik, így központjában a gyermek, közvetetten a teljes nemzet áll. Az iskola intézményének szerepét a tanár tudja beteljesíteni: ő az, aki vezeti a tanulási folyamatot, aki példát mutat és kereteket biztosít, aki megtanítja a tanulás képességére a gyermeket, felkelti a tudomány iránti kíváncsiságot, aki fegyelmet és rendet tart, hogy az ismeretek elsajátításához mindenkinek a leghatékonyabb környezetet teremtsen. Ez az egyik legfontosabb és legfelelősségteljesebb hivatás, ezért kiérdemelt tekintélyének csorbítása nem csupán hiba, hanem véték.

A sikeres és boldog élethez szükséges tudást és az alapműveltséget átadó iskola közvetetten, a korszerű és időtálló ismeretek és értékek átadása útján fejleszti a kulcskompetenciákat. Az alapvető kompetenciák szükségességéről nincs és nem is lehet vita, így az igazi szakmai kérdés nem azok fontosságán van. A gyakorlatban is igazoltan helytelen azonban az a felfogás, amelyben a tudásalapú oktatást átveszi a tananyagcsökkentés, a lexikális ismeretek demónizálása, a „praktikus” tudás átadása, ami azonban nem fejleszt és nem mélyíti a tanuló intellektuális kapacitását. A kompetenciaalapú oktatás egy ideológiavezérelt, progresszív pedagógiai irányzat, amely elvet minden működő és hagyományos értéket, módszert. Az időtálló ismeretek nélkül a gyermekek gondolkodási szabadsága, értelmezési képessége nem fejlődik, így megfosztanánk őket a szellemi

szabadságtól. Fontos ismerni nemzetünk és civilizációnk múltját, hogy ne kelljen a következő generációknak mindent újonnan kitalálni, építkezhessenek a korábbi tudásokra és tapasztalatokra, és ezek ismeretében gondolják tovább a jelenjüket és jövőjüket.

Szakos Enikő

Az oktatás kiüresítése ideológiák mentén¹

Ahogy azt korábban már megírtuk, Lengyelországban pedagógiai megfontolás, szakmai egyeztetés nélkül, ideológiai alapokon olyan oktatási program készül, mely egyik elemeként eltörlik a kötelező házi feladatokat, hogy a diákoknak több idejük legyen „pihenésre és a kedvteléseikre”. Arról, hogy ez milyen gondokat okoz, és hogy hogyan válhat az önálló gyakorlás, a jó házi feladat a tanulók javára, arról már írtunk részletesebben, a bevezetésre kerülő intézkedések és az azokat követő reakciók azonban további kérdéseket vetnek fel.

A baloldali intézkedések következményeként az új, képzett generációk identitásukat, nemzeti hagyományukat elveszítő szürke tömeggé válnak majd, állítja a Rodzice Szkoła (Szülők Iskolája) kuratóriumának elnöke. Wojciech Starzyński szerint az új oktatási miniszter lépései szembemennek a lengyel oktatási rendszer érdekeivel és a racionalitással. David Engels úgy fogalmaz², hogy az ifjúság teljes baloldali átformálásáról van szó nyugat-európai mintára.

¹ <https://tanulaskutatointezet.hu/hir/az-oktatas-kiuresitese-ideologiak-menten>

² <https://europeanconservative.com/articles/commentary/the-polish-school-system-is-being-moved-to-the-left/>

Az osztályzatok eltörlése

Az osztályozással való értékelés egy ideje célkeresztben van, és az új lengyel oktatási minisztérium el is kezdte ennek fokozatos leépítését bizonyos tárgyak és feladattípusok esetén. A kritikusok szerint az osztályozás beskatulyázza a gyermekeket, mely megbélyegzés a társadalmi státuszuk kivetülése. Az osztályozás pedig éppen azt a célt szolgálja, hogy a befektetett munkát értékelje, és egy egységes visszajelző rendszerként szolgáljon mind a diákok, mind a szülők részére, amely alapján a tanulási folyamat tervezhető.

Ha nem a teljesítmény határozza meg az előreljutást, a bekerülést jobb középiskolákba és egyetemekre, ha az elismerést nem a befektetett munka és annak értéke szabja meg, akkor olyan már meghaladott eszközök maradnak, amelyek a társadalmi szakadékok további mélyítését okoznák. Ha nem a tudás és a munka, akkor ahogy Setényi János fogalmaz³, a születési előjogok, a pénzügyi háttér vagy az erőszak alkalmazása szabná meg a társadalmi előreljutás lehetőségeit.

A történelem kiüresedése

Ahogy minden gyakorlást a tanórákba igyekeznek besűríteni, a lengyel kormány a tanítandó tudás csökkentése mellett döntött. A progresszív pedagógiai irányzatok egyik legfőbb

³<https://index.hu/velemeny/2024/04/06/setenyi-janos-mcc-telex-szegeder-valasz-kutatas-oktatas/>

jelszava a lexikális tudás csökkentése, ezzel egyidejűleg a kritikai gondolkodás és a kompetenciák fejlesztése. Elfelejtik, hogy a jelen szemlélően, kérdéseken keresztül vizsgálni, készségeket és kompetenciákat fejleszteni csak megfelelő tudásbázissal és ismeretekre alapozva lehet. Ahogy Hannah Arendt is megfogalmazta *Múlt és jövő között, Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén* című írásában, a múlt és a jelen ismeretével tudjuk megérteni azt, hogy kik vagyunk valójában; és hogy az oktatásnak kötelessége bemutatnia, hogy milyen volt és milyen a jelenben a világ, hogy kellő felkészültséggel lépjenek a fiatalok a felnőttkorba.

A történelemoktatás az új intézkedések egyik legnagyobb áldozata, hiszen a következő tanévtől a középiskola első osztályában már nem tanulják a *Történelem és jelen* tantárgyat a diákok. A második évtől egy új tárgyat, az úgynevezett Állampolgári ismereteket vezetnék be alacsony óraszámban a fiataloknak. Így nem kellene megtanulniuk a lengyel gyerekeknek számos nemzeti és európai történelmi eseményt, például az antikommunista harcok központi elemeit, de a lengyel-magyar barátság történetét is eltávolítanák. Wojciech Starzyński szerint a történelem tananyagának kiüresítése megfosztja a diákokat Lengyelország, Európa, a keresztény kultúra megismerésétől, amely így elidegeníti őket hagyományaiktól és kulturális gyökereitől. A tananyag butítása a diákok butítását jelenti, mely hozzájárulhat a közös nemzeti műveltségi alap eltűnéséhez, a lengyel iskola pedig nem töltené be azon funkcióját, hogy a generációkon átívelő tudást és bölcsességet átörökítse a következő nemzedékeknek.

Már olvasni sem kell?

Számos nyugati ország nemcsak a PISA-eredmények romlásában éri tetten a diákok teljesítményének a romlását, hanem láthatóan nem megfelelő írás- és olvasáskészséggel lépnek be az egyetemre, mellyel így bonyolultabb szövegek értelmezésére sem képesek már. Éppen az vezetett ide, amit a lengyel kormány bevezetni kíván: a teljes olvasmányok helyett először csak annak részleteit kell elolvasni, majd kivonatait, összefoglalóit, majd – hogy „ne terheljük a diákot” – elegendő, ha egy filmadaptációt vagy videót megnéz róla, majd teljesen kiüresedik és eltűnik az olvasmány a tanóráról. Ennek lesz áldozata az új tananyagban például a klasszikus lengyel eposz, a Pan Tadeusz, vagy II. János Pál pápa szövegei, ha bevezetésre kerül.

A házi feladat

Április elsejétől az általános iskolákban a házi feladatok értékelését, de már a kötelezővé tételét is tiltják, tehát a tanárok végső soron nem adhatnak órán kívüli feladatokat a gyermekeknek, illetve ahol igen, ott a diákoknak nem kötelességük azokat elvégezni. Valóban nem egyszerű kérdés, de mindenképpen tanári hatáskör kellene, hogy legyen, hogy mely egyénileg, tanórán kívüli feladatok hatékonyak, és óráról órára milyen mértékű extra terheléssel bízhatóak meg a gyermekek. Így fordulhatott elő, hogy Barbara Nowacka oktatási miniszter intézkedését azon szülők panaszára alapozta, akik úgy érezték, gyermekük túlterhelt az otthoni tanulástól. A túlzásba vitt

szülői óvás és a gyermekek kitartásának, koncentrációjának csökkenése okozhatja, hogy inkább „megvédjük” a gyermeket a fáradságos munkától, az önálló, délutáni vagy otthoni gyakorlástól, és az iskolára, tanárookra és a 45 perces tanórákra hárítunk minden felelősséget. A megfelelő gyakorlatok házi feladatban történő kiosztásával és azok elvégzésével azonban nemcsak a tantárgyi ismeretek elmélyíthetők, hanem az önszabályozó tanulás is gyakorolható, a motiváció erősíthető, és a PISA-mérések alapján a teljesítmény javulásához is vezethet, végső soron pedig az eltérő szociokulturális háttérből és a gyermekek eltérő tudásszintjéből adódó egyenlőtlenségek csökkenthetőek vele, ha megfelelő tanári magyarázatot követően a gyermek gyakorlásán múlik a tudás vagy készség elsajátítása. Vagyis a házi feladaton keresztül megvalósuló önálló gyakorlás egy eszköz lehet arra, hogy aki otthonról kevesebb ismeretet hoz, az szorgalommal bepótolja lemaradását társaihoz képest.

A társadalom reakciója

Oktatási szakértők, tanárok és szülők tömegei is értetlenül állnak az új intézkedésekkel szemben, amelyek valós szakmai egyeztetés nélkül születtek meg. A Glos Nauczycielski pedagógiai szakportál által végzett felmérésből kiderül, hogy a válaszadók mindössze 18 százaléka támogatja ezeket, a házi feladatok eltörlését pedig egy másik felmérés válaszadóinak 51 százaléka kifejezetten rossz ötletnek tartja.

A tanártársadalom a nemrég elért fizetésemeléseknek köszönhetően visszafogottan reagál, azonban a történelem tárgy

megszüntetését övező leépítések miatt a Lengyel Pedagógusok Szakszervezete a minisztériumhoz fordult az intézkedés fokozatos bevezetéséért, hogy ne kerüljenek történelemtanárok elbocsátásra. Szülői visszajelzésekből pedig az derül ki, hogy az új oktatási rendelkezések nemcsak szakmai, de valós társadalmi egyeztetések mellőzésével kerülnek bevezetésre; nem véletlen, hogy az újításokat nem övezi széleskörű támogatás és egyetértés. A Szülők Iskolája alapítvány elnöke kiemeli, hogy a szakma bevonásán túl a szülők oktatással szembeni elvárásait sem szabad figyelmen kívül hagyni. Ezek nélkül, a gyermekek és a nemzet érdekeit figyelmen kívül hagyó oktatási reformok nélkül a Donald Tusk által vezetett kabinet egy nemzeti- és kulturális hagyományaitól megfosztott tananyagot és az iskolák teljes balra tolódását fogja eredményezni Lengyelországban.

Nyíri Kristóf

**Konzervatív pedagógia a 21. században –
Ismeretmegőrzés, hálózott tudás,
képi gondolkodás¹**

Mindenekelőtt hadd köszönjem meg a konferencia szervezőinek, hogy felkértek e referátum megtartására. Külön hálás vagyok, amiért – elárulom – ugyanők témajavaslatokat is megfogalmaztak: beszéljek úgymond a konzervativizmusról, a tudásmegőrzésről, a tudáshálózatokról, a képiségről. A szervezők ismernek: tudják mivel foglalkozom. Például a konzervatív gondolkodással immár vagy negyven éve.² Bő negyven évvel ezelőtt rádöbbsentem, hogy jómagam valamiképp, így vagy úgy, konzervatív beállítottságú vagyok, s azóta újra meg újra kísérletet teszek arra, hogy kidolgozzak egyfajta ténylegesen a konzervatív lelki alkatnak megfelelő filozófiát. Arra az elméletileg egyáltalán nem egyszerű kérdésre, hogy ugyan mit is őriz a konzervatív, ma úgy válaszolnék, hogy a konzervatív a

¹ A Magyar Pedagógiai Társaság és a BME Tanárképző Központ által „A pedagógia új dimenziói” címmel az MPT 125 éves fennállása alkalmából rendezett konferencián 2016. november 29-én elhangzott előadás jegyzetekkel bővített szövege. http://www.opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/download/171/234?inline=1#tips*

² Ld. „Wittgenstein új tradicionalizmusa” c. írásomat, *Világosság* 1975/10, 627–629. o., vagy ld. később pl. a „Konzervatív antropológia: Az ifjabb Wittgenstein” fejezetet *Európa szélén* c. kötetemben, Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1986.

a jövőt őrzi, közelebről azt a tudásteljeséget, amely a jövő nemzedékek életlehetőségei megteremtéséhez szükséges. Az így fölfogott konzervatív program tehát eleve pedagógiai program. És az így fölfogott konzervatizmus – hadd használjam a szó rövidebb alakját – alapvetően politikasemleges, tudniillik abban az értelemben, hogy nem helyezhető el a baloldali-jobboldali skálán.³ Annyiban persze nem politikasemleges, hogy éppenséggel szembeszegül bármiféle tudásterrorral, a többség tudásterrorjával a kisebbség fölött, és a kisebbség tudásterrorjával a többség fölött.

A konzervatizmus az öntörvényű, decentralizált tudás szószólója.

A decentralizált tudás fogalma nem mentes egy és más paradoxontól, mint ahogyan a konzervatizmust általában is paradoxonok övezik. Ezeket referátumomban érzékeltetni fogom. Mondandómat négy pontban foglalom össze. A konzervatizmus paradoxonait mindjárt az első pontban érintem. Egyfajta föloldásukra a második pontban a tudáskonzervatizmus gondolatának bevezetésével teszek kísérletet. A harmadik pont taglalja a decentralizált és ezáltal persze fragmentált tudás problematikáját. Ebben a pontban egyfelől a hálózott tudás kérdésével, másfelől a gyakorlati tudás és az elméleti tudás viszonyával, illetve készségek és tartalmi tudás kapcsolatával is igyekszem szembenézni, nem függetlenül egy friss olvasmányélményemtől, nevezetesen E. D. Hirsch, Jr. most szeptemberben megjelent könyvétől: *Why Knowledge*

³ Vö. Kieron O'Hara, *Conservatism*, London: Reaktion Books, 2011, 207. és 210. o.

*Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories.*⁴
Végül közeledve a negyedik pont felé, melynek a „Vizuális otthonosság” címet adtam, a fragmentálódó tudás valósága és az egészséges tudás eszménye közötti feszültséget azáltal törekszem enyhíteni, hogy rámutatok a szónyelvi keretezettséget nyilván igénylő, ám gondolkodásunkban mégis elsődleges képi dimenzió diszciplínákat áthidaló voltára.

A konzervatizmus paradoxonai

A konzervatív lelki alkat fogalma, melyet bevezetőmben alkalmaztam, egy ideje már polgárjoggal bír az empirikus pszichológiában. Noha a „konzervatizmus” kifejezés, és párja, a „liberalizmus”, politikatörténetileg alig kétszáz éves múltra tekinthet vissza, konzervatizmusról és liberalizmusról mint általános beállítottságról úgyszólván örök emberi vonásokként beszélhetünk. A liberálisokhoz képest a konzervatív kevésbé nyitott az új tapasztalatok iránt, nehezebben viseli az egyértelműség hiányát; igényli a rendet, az átlátható alakzatot – rajzban, festményben, zenében is. Állandóságra vágyik a változás helyett, egyszerűsége az összetettel szemben, kerüli az ismeretlent és maradna a megszokottnál, inkább szabálykövető, semmint kreatív, inkább hűségese, semmint lázadó. – Ezt a felsorolást érzékelhetően liberális szerzőtől vettem át,⁵

⁴ Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016.

⁵ John T. Jost, „The End of the End of Ideology”, *American Psychologist*, 61. évf., 7. sz. (2006. okt.), 651–670. o. – Néhány későbbi jelentős írás: James H. Fowler – Darren Schreiber, „Biology, Politics, and the Emerging Science of Human Nature”, *Science* 322 (2008. nov. 7.), 912–914. o.; Peter K. Hatemi – Rose McDermott, „The Genetics of Politics: Discovery, Challenges, and

a képletek azonban a magam konzervatív nézőpontjából is helytállónak tűnnek, bár aligha túlon túl emelkedettnek. Persze mindenkori filozófiai vezércsillagom, az igencsak konzervatív Wittgenstein is meglehetősen földhözragadt hasonlatot használt, amikor pedagógiai alapelvét így fogalmazta meg: „Ha azt mondod egy gyereknek, hogy NEM, olyan legyen, mint a fal, nem pedig, mint egy ajtó.”⁶ Jómagam hadd ne riadjak vissza magasztosabb formuláktól. A konzervatív, mondanám, alázatot érez a teremtett vagy keletkezett világ iránt, valamiféle kötelességtudat vezérli. Jogokra akkor tart igényt, ha kiküzdötte és hite szerint kiérdemelte azokat.

A konzervatív kétségkívül a késleltetett jutalmazás híve.

Az írott történelem korai szakaszaiban – és az íratlan történelem során még inkább, erre mindjárt visszatérek – a konzervatív beállítottság uralkodó volt, míg a liberális kivételes és üldözött. Ehhez képest késő-modern világunkban a konzervatív lelki alkat nemcsak visszaszorulóban van, de többé-kevésbé el is veszítette kapcsolatát a tényleges étellel. Ahhoz, hogy érzékenységét a valóság történései iránt helyreállítsa, a konzervatív lelki alkatnak a jelent hitelesen értelmező elméletre kellene szert tennie. Ez az elmélet nemigen lehet más, mint valamiféle liberális konzervatizmus. Mármint a lelki beállítottság szintjén a konzervatizmus a liberalizmussal nem

Progress”, Trends in Genetics, 28. évf., 10. sz. (2012. okt.), 525–533. o.; J. R. Hibbing – K. B. Smith – J. R. Alford, „Differences in Negativity Bias Underlie Variations in Political Ideology” (tanulmány, azt követő vitával), Behavioral and Brain Sciences 37 (2014), 297–350. o.

⁶ K. E. Tranoy, „Wittgenstein in Cambridge 1949–51: Some Personal Recollections”, Essays on Wittgenstein in Honour of G. H. von Wright – Acta Philosophica Fennica 28/1–3 (1976), 15. o.

ötvözhető. Ötvözhető-e elméleti szinten? A huszadik század meghatározó liberális konzervatív gondolkodója Friedrich August von Hayek. Ám vajon megbízható kalauzunk-e az idős Hayek, midőn így ír: „Nem azáltal tartjuk fenn a civilizációt, hogy megadjuk ‘az egyenlő gondoskodás és tisztelet jogát’ azoknak, akik megszegik a szabályokat. És az sem szolgálhatja társadalmunk fenntartását, ha minden olyan erkölcsi hitet, amelyet egyenlő meggyőződéssel vallanak, egyformán legitimnek fogadunk el... Az tesz valakit társadalmunk tagjává, azáltal lehetnek követelései, ha engedelmeskedik ezen társadalom szabályainak. Egészen ellentétes nézetek jogokat adhatnak neki más társadalmakban, de nem a miénkben. Az antropológia tudománya számára minden kultúra és erkölcs egyformán jó lehet, de a magunk társadalmát azáltal tartjuk fenn, hogy többre értékeljük más társadalmaknál.”⁷

A vizuális tanulás területének egyik kimagasló huszadik századi szakértője a művészetpszichológus Rudolf Arnheim. Társadalomfelfogását tekintve Arnheim merőben konzervatív, miközben műkritikusként vagy jelesül a gyermekrajz elméletének megújítójaként éppenséggel avantgárd nézeteket képvisel. Ám vajon megbízható kalauzunk-e Arnheim, amikor azt fejtegeti, hogy a lineáris perspektíva és naturalista ábrázolás szabályait nem követő korai gyermekművész mélyebben realista lehet, mint lesz majd serdülőként, ama szabályokat elsajátítva és alkalmazva?⁸

⁷ F. A. von Hayek, *Law, Legislation and Liberty*, 3. köt., London: Routledge & Kegan Paul, 1979, 172. o.

⁸ Vö. Arnheim, *A vizuális élmény: Az alkotó látás pszichológiája*, Budapest: Gondolat, 1979, ld. a 99–126. oldalakat (eredetileg: Rudolf Arnheim, *Art*

A common-sense ismeretfilozófiai realizmus briliáns kortárs alakja az amerikai filozófusnő, Susan Haack. A common-sense realizmus és a konzervatív világfelfogás egymást feltételező látásmódok, erre referátumom harmadik pontjában még visszatérek. Haack önmagát feministának, és pedig régi-módi feministának mondja, régimódinak, mivel noha a női egyenjogúság elkötelezett harcosa, semmit sem tud kezdeni az úgymond „női szempontú” vagy „gender” szempontú tudás relativista-társadalomkonstruktivista eszméivel.⁹ Ám vajon megbízható kalauzunk-e Haack, midőn ama hitelesen időszerű liberális konzervatizmust keressük?

És akkor itt kanyarodom vissza a bevezetőmben feltett „mit őriz a konzervatív?” kérdéshez. Az általam ma lehetségesnek tartott választ ott a bevezetőben – ha még emlékeznek – nyomban meg is fogalmaztam, a választ referátumom következő pontjában még részletezem, előbb azonban most azt kell világossá tennem, hogy a konzervatizmus mibenlétére vonatkozó szokásos formulák a huszonegyedik században immár miért használhatatlanok. Mert mit is őriz a konzervatív? Ha azt mondjuk, hogy a konzervatív a fennállót őrzi, vagyis a mindenkori éppen adott jelent, akkor elfogadjuk, hogy a konzervatizmus hol ilyen, hol olyan normákat képvisel – azaz

and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye, Berkeley: University of California Press, 1954, második, bővített és módosított kiadás: 1974, a fordítást ennek alapján készítette Szili József és Tellér Gyula); ill. ld. még különösen: Rudolf Arnheim, „Visual Thinking”, a Kepes György által szerkesztett *Education of Vision* c. kötetben, New York: Braziller, 1965.
⁹ Ld. Haack „Reflections on Relativism: From Momentous Tautology to Seductive Contradiction” c. tanulmányát *Manifesto of a Passionate Moderate: Unfashionable Essays* c. kötetében, Chicago: The University of Chicago Press, 1998; ld. még Haack, *Reintegrating Philosophy*, Heidelberg: Springer, 2016.

bármit. Ha ellenben a konzervatizmust úgy tekintjük, mint amely ezt vagy azt az elmúlt világot törekszik újratere-
ni, akkor indoklásra szorul, hogy vajon miért éppen ezekhez
vagy azokhoz a korábbi időkhöz kellene visszatérnünk?
Az effajta indoklás csak hamis varázslat lehet: valami képzelt
aranykor felidézése. Példát mondok: képzelt múltbeli világ
az az eszményített nemzetállami Európa, amelyet a mostaná-
ban sűrűn Budapestre látogató angol konzervatív filozófus,
Roger Scruton ajánl a föderatív Európa helyébe. Végül ha
a konzervatizmust úgymond a hagyományok tiszteletével
azonosítjuk – ez a konzervatizmus leggyakoribb értelmezése –,
akkor beleütközünk abba a tudományosan mindenoldalúan
igazolt történeti ténybe, hogy a szó pontos jelentésében a ha-
gyomány éppenséggel szójhagyomány, tudniillik az írásbeliség
előtti kultúrák tudásátadó intézménye. Nyilván paradoxonhoz
vezet, ha a nyomtatott könyv és a digitális dokumentumok
korában olyan elméletet hirdetünk, amely a korai szóbeliség
viszonyait föltételezi.

Tudáskonzervatizmus

A nyomtatott könyv és a digitális dokumentumok korát említ-
tettem, és mielőtt továbblépnék, hadd rögzítsem, hogy ebben
a korban bármiféle felelős pedagógiának, s persze magától
értetődően a konzervatív pedagógiának, bátoritania kell
a papíralapú írást-olvasást, bátoritania könyvek, folyóiratok,
újságok kézbevitelét, különösen pedig printoutok készítését és
használatát. A papírpazarlás mérséklése, az erdők védelme nyil-
vánvaló konzervatív feladat, de bizony védelmet érdemelnek

az információ erdejében útjukat keresők is, akiket figyelmeztetnünk kell arra, hogy a képernyőről olvasás és képernyőre írás csak egészen rövid szövegek esetén teszi lehetővé a koherens fogalmazást és koherens befogadást. A világháló mára az emberi tudás korábban elképzelhetetlen gazdagságú tárházává lett, ám ahhoz, hogy digitális szöveges tartalmakat kognitív veszteség nélkül hasznosíthassunk, azok hardcopy változatait is magunk elé kell tudnunk helyezni.

Visszatérve a konzervatizmus paradoxonaira, megoldási javaslatom tehát ez volt: amit a konzervatív őriz, az a történelem során felhalmozódott tudásteljesség. Tudásteljesség, amely nélkül a jövő nemzedékek életlehetőségei bizonytalanok lesznek. A konzervatív nem a múltba, hanem a jövőbe tekint, más-más korszakokban azonban, szükségképpen, más-más módon törekszik a jövő megőrzésére. Az írásbeliség előtti és könyvnyomtatás-előtti mozdulatlan látszó korban a konzervatív nyilván azon igyekezett, hogy gyermekei éppen úgy nőjenek fel, ahogyan az ő szülei felnőttek. Ez volt tehát a hagyományok, a kötelező kötöttségek kora. A nyomtatott könyvek egyéni tájékozódást lehetővé tevő modern világában a konzervatív a hamis eszmék keltette radikális változásoktól féltette a következő nemzedéket, innen a klasszikus konzervatizmus elmélet-ellenessége és a lassú-megfontolt haladás szorgalmazása. Végül a mai elektronikus, hálózott korban a konzervatív aggodalom elsősorban az olyannyira összetetté vált világ szélsőségesen kiszámíthatatlan voltán szól: a konzervatizmusnak ma éppenséggel nem elméletellenesnek kell lennie, hanem – az ismeretlen jövő veszélyeire felkészülendő – a tudás és tudomány elérhető teljességét kell követelnie.

A tudásteljesség elválaszthatatlan az egységes, egészes tudás, a tudásegész eszményétől, mely azonban ellentmondani látszik a decentralizált és ezáltal fragmentált tudás bevezetőmben említett alapvető konzervatív eszményének.

Feloldható-e ez az ellentmondás?

Decentralizált tudás

Ha a konzervatizmus az emberi tudás teljessége megőrzésének programját jelenti, akkor abból kell kiindulnia, hogy tudásunk valóban tudás, azaz nem önkényes konstrukció, hanem a létező világról szól. A konzervatizmus, mint fentebb utaltam rá, a filozófiai realizmus talaján áll. A filozófiai realizmus tisztában van azzal, hogy az egyes ember tudása igencsak részleges, és hogy ki-ki a világot nagyon más szemszögből látja, nagyon eltérő módon fogja fel. Ettől azonban a világ még az, ami: összefüggő egységes egész, s a rá vonatkozó különböző igazságok egyetlen igazságrendszerre állhatnak össze. Vagyis a tudásegész eszményének a fragmentált s jelesül a decentralizált tudás jelensége valójában nem mond ellent. És akkor vessünk most egy pillantást a tudást éppen a tudás természetéből következően decentralizáltnak bemutató konzervatív érvelésre. A tizennyolcadik századtól a huszadik századig, Burke-től Wittgensteinig, a fentebb már idézett Hayekig, Polányi Mihályig és Thomas Kuhnig a konzervatív gondolkodás a tudást gyakorlatinak, lokálisnak, a tudást hordozó emberek között elosztottnak tartja. A tudás nem központosítható, mivel nem különíthető el azoktól a helyzetbe ágyazott cselekvési mintázatoktól, amelyeket ki-ki személyes gyakorlata során

megtestesít. Nem pusztán arról van szó, hogy az egyes emberek, az egyes tájak lakói, az egyes foglalkozások művelői bármiféle központi hatalomnál jobban tudják, mi is az érdekük: hanem arról, hogy ez a tudás összefonódik életük minden zsigeri rezdülésével, attól nem elválasztható.

Vagyis a konzervatív érvelés szerint tudásunknak óhatatlanul van helyi dimenziója és egyszersmind gyakorlati dimenziója is: nincsen elméleti tudás – *knowing that*, ahogyan Ryle nyomán mondjuk¹⁰ – gyakorlati tudás, *knowing how* nélkül. Még a matematikai elmélet is gyakorlati tudásra alapozódik, a számolás arra, ahogyan ujjainkat használjuk vagy kavicsokat mozgatunk, az algebra arra a készségre, ahogyan szimbólumokat helyezünk át papíron vagy éppen vizuális képzeletünkben. A „készség” szót használtam, s ezzel persze pedagógiai darázsfaszekbe nyúlok. Szeretném tisztázni: abból a konzervatív álláspontból, hogy nincsen elméleti tudás gyakorlati készségek nélkül, egyáltalán nem következik a ma divatos tétel, miszerint nem tartalmakat kell tanítanunk, hanem készségeket, sőt éppenséggel általános készségeket: a kritikai gondolkodás, a kreatív gondolkodás és a problémamegoldás készségeit. A bevezetőmben említett E. D. Hirsch friss összehasonlító adatokkal és számos szakirodalmi hivatkozással bizonyítja, hogy az általános készségek eszméjére alapozó iskola csődöt mond, hogy nincsen kognitív készség kognitív tartalmak nélkül, magyarán, hogy ismereteket kell tanítanunk.

¹⁰ Gilbert Ryle, *A szellem fogalma*, ford. Altrichter Ferenc, Budapest: Gondolat, 1974.

Hadd tegyek ehhez két megjegyzést. Az első: visszautalás a világhálóra. A második: utalás a kánon fogalmára. Akkor tehát az első, és részben itt is támaszkodom Hirschre: tévedünk, ha azt gondoljuk, hogy ismereteket fölösleges bemagoltatnunk, hiszen úgymond azok ott található az interneten, mindössze keresni kell tudni. Szögezzük le ezzel szemben: hatékonyan keresni valójában az képes, aki valamennyire már ért ahhoz, amire rákérdez. Továbbá világos, hogy az új ismeretek áradatában csak az igazodik el, aki meglévő ismereteihez kötheti azokat. Még a hálózat fogalmánál maradva: a *Finn példa* című, mindnyájunk által ismert könyv¹¹ újra meg újra hangsúlyozza, hogy bizony lehetséges minőségi oktatást folytatni központosított irányítás és ellenőrzés nélkül is, ha szabad iskolák és jól képzett tanárok mintegy kapcsok és csomópontok rendszerén át-áramoltatják kölcsönös észrevételeiket. A kánont, a tudás egyfajta megállapodott egységét, az eleven hálózat segít fenntartani.

Az emberi tudás összefüggésrendszere maga is hálót alkot, és pedig olyan hálót, amelyben bizonyos tudástartalmakhoz, mintegy a tudásháló tengelypontjaihoz, különösen sok kapocs vezet. Ezeket a tartalmakat mostanára egyre gyakrabban nemcsak szövegek, hanem képek, sőt mozgóképek alkotják. A verbális tudás szegmensei között ma egyre inkább vizuális tartalmak teremtenek kapcsolatot. Egyfajta vizuális hazatérésnek vagyunk tanúi.

¹¹ Pasi Sahlberg könyvét Fazekas Dóra fordításában a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó jelentette meg Budapesten, 2013-ban.

Vizuális otthonosság

Az emberi gondolkodás elsődlegesen képies, és csak másodlagosan szóbeli. Az írásbeliség és könyvnyomtatás évezredei-évszázadai nem kedveztek a képi tudásközvetítésnek, viszont a digitális közeg az őseredeti képi dimenziót ismét az emberi életvilág természetes részévé teszi. Jelen referátumom a képiségre a konzervatizmus szemszögéből tekint; a képprobléma általánosabb körülményére Benedek professzor úrral közösen a BME MPT Képi Tanulás Műhelye keretében sok esztendeje törekszünk,¹² e törekvések egyfajta summázatát adja „Elfelejtett képelméletek” című szakirodalmi áttekintésem.¹³

¹² 2010 ősze óta évi rendszerességgel megrendezett Visual Learning konferenciasorozatunk nyomán eddig a következő – válogatott, szigorúan szakmailag lektorált és szerkesztett – kötetek jelentek meg: Benedek András–Nyíri Kristóf (szerk.), *Images in Language: Metaphors and Metamorphoses* (Visual Learning sorozat, 1. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang, 2011; Benedek András–Nyíri Kristóf (szerk.), *The Iconic Turn in Education* (Visual Learning sorozat, 2. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang, 2012; Benedek András–Nyíri Kristóf (szerk.), *How to Do Things with Pictures: Skill, Practice, Performance* (Visual Learning sorozat, 3. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang Edition, 2013; Benedek András–Nyíri Kristóf (szerk.), *The Power of the Image: Emotion, Expression, Explanation* (Visual Learning sorozat, 4. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang Edition, 2014; Benedek András–Nyíri Kristóf (szerk.), *Beyond Words: Pictures, Parables, Paradoxes* (Visual Learning sorozat, 5. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang Edition, 2015; Benedek András–Veszelszki Ágnes (szerk.), *In the Beginning was the Image: The Omnipresence of Pictures: Time, Truth, Tradition* (Visual Learning sorozat, 6. köt.), Frankfurt/M.: Peter Lang Edition, 2016.

¹³ A Benedek András és Nyíri Kristóf által szerkesztett Képi Tanulás Műhelye Füzetek-sorozat 2016/3-as számában. Online: https://www.academia.edu/29571702/Forgotten_Theories_of_the_Image_in_Hungarian.

Következzen tehát néhány egészen rövid, befejező utalás konzervatizmus és képiség kapcsolatáról. Először is belátható, hogy a kép a konzervatív nézőpontból oly alapvető gyakorlati tudás átadásának jóval alkalmasabb eszköze, mint a pusztán szóbeli közlés. Másodsor nyilvánvaló, hogy a kép nemcsak konzervatív abban az értelemben, hogy adott elképzelést, alakot, ősi vagy újabb tudást változhatatlan helyzetben és tartalommal rögzít, de egyszersmind radikális igazsághordozó is. Az összes vonatkozó technikai találmány dacára még mindig úgy áll a helyzet, hogy képekkel hazudni jóval körülményesebb, mint szavakkal. Harmadszor a mai konzervatív számára különös jelentősége van a mozgóképnek, nemcsak mint életeleven ábrázolásnak, hanem kiváltképpen mint az ismeretlen jövőt próbaképpen megjelenítő animációnak-szimulációnak. Negyedszer a képek könnyebb teremthetősége és elérhetősége filozófiai szinten megoldást kínál arra a fentebb már érintett problémára, hogy a mai konzervatív vajon hogyan boldoguljon a hagyományok hagyományos konzervatív dilemmájával. A szavak közegében a hangzó hagyomány a megfellebbezhetetlen tekintély erejére támaszkodva adhatott át felfogásmódokat, az írásban rögzített szövegek is tekintélyt parancsoltak, és nem vagy csak nehezen voltak ellenőrizhetők. A képek közegében azonban közvetlenül megmutatkozik az, hogy milyen maga a világ ténylegesen. A tekintély vak hatalma helyébe a látható világ ereje lép. A hagyományok nélküli konzervatizmus – a huszonegyedik század konzervatizmusa – a szavak rábeszélő képessége helyett, és a szöveges-rationális érvelés

mellett, a kognitív architektúránkban eleve megalapozott képi realizmus igazságaira hagyatkozik.

* * *

A Magyar Pedagógiai Társaság ünnepi konferenciáján jelen referátumom szövegét nem szabadon mondtam el, hanem felolvastam, és így az előadást persze nehezebb volt követni. Most azonban immár íme itt olvasható, jegyzetekkel ellátva, az *Opus et Educatio* lapjain. (Továbbá az academia.edu-n megtalálható két hasonló témájú prezentációm is, melyeket 2016 májusában az ELTE-n tartottam. Az egyik „Képiség mint konzervatív elv” címmel a Tanító és Óvóképző Karon, a másik „A konzervatív tudásfogalom” címmel a Pedagógiai és Pszichológiai Karon hangzott el.)

Mielőtt azonban megköszönném figyelmüket, tartozom még három kérdés megválaszolásával. Ezeket referátumom első pontjában tettem fel, talán esetlegesen. Igaza van-e Hayeknek, amikor úgy véli, hogy a magunk társadalmát fönntartandó, azt többre kell értékelnünk más társadalmaknál? Válaszom: ha globalizálódó világunkban olyan társadalmakkal találkozunk, amelyek tapasztalataiból éppenséggel tanulhatunk, akkor ezeket a tanulságokat nem elutasítanunk, hanem átvennünk kell. Igaza van-e Arnhemnek, amikor a gyermekrajz különösségeiben egyfajta sajátos realizmust pillant meg? Válaszom: a valóság sokféle nézőpontból történő ábrázolása hozzáad ismereteinkhez, a stílus eszközök változatossága megőrzendő

vívmány,¹⁴ de a lineáris perspektíva kiválóan alkalmas megfeleltetési technika, amelynek jelentőségét nem tehetjük viszonylagossá. Igaza van-e Susan Haacknak, amikor elutasítja a tudás genderszemponitú megközelítését? Válaszom: a társadalmi nem fogalma olyan elgondolás, amelynek révén kultúránkról a korábbinál radikálisan helyénvalóbb tudást alkothatunk, tudást, melyet a konzervatív pedagógiának nyilvánvalóan üdvözölnie és közvetítenie kell. A társadalmi nem: társadalmi konstrukció. Ezt a konstrukciót azonban elvileg teljes tudományos objektivitással írhatjuk le. Konzervatív nézőpontból, legyen konzervatizmusunk bármily liberális, a genderelmélet semmiféle ismeretfilozófiai relativizmust nem alapoz meg.

* * *

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

¹⁴ Vö. pl. Howard Gardner, *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*, Basic Books, 1980, 72. o.

Nahalka István

Mohamed a hegy gyomrában¹

Orbán Balázsnak megjelent a *Kommentár* című folyóiratban egy tanulmánya (Orbán, 2023), amely azt a javaslatot fogalmazza meg, hogy a magyar közoktatás és felsőoktatás rendszerét vissza kellene vezetni a konzervatív alapokhoz. Alább ennek az írásnak a részeivel kapcsolatban fejtem ki kritikai gondolataimat. Részelemzésekről van szó, vagyis nem egy összefüggő kritikai tanulmányról. Orbán Balázs eredeti felvetései – nagyrészt a szerző szövege részleteinek szó szerinti idézésével – dőlten szedve, keretekben található meg, a kereteket követi az adott szövegrészlet elemzése.

1.

„Az oktatás konzervatív műfaj. Az a feladata, hogy a generációkon keresztül felhalmozott, érvényes tudást átadja a következő nemzedéknek, akik így többre vihetik szüleiknél. Ha az oktatást progresszív politikai ideológiák martalékává tesszük, szükségképpen összeomlik. Konzervatív oktatáspolitikai fordulatra van szükség” (23. o. 1. bekezdés).

¹ A jelen tanulmány lényeges rövidítése és e rövidítés miatt nem tartalmi korrekciója annak az írásomnak, amely a Civil Közoktatási Platform honlapján férhető hozzá: <https://ckpinfo.hu/wp-content/uploads/2024/03/Nahalka-Istvan-Mohamed-a-hegy-gyomraban.pdf>

Van egy definiálatlan, de nagyobb baj, hogy homályos fogalom már az írás legelején: „érvényes tudás”. A tanulmányban viszont a továbbiakban a „feltételek nélkül érvényes tudás” kerül középpontba, ami Orbán értelmezésében nem a tudományok által feltárt ismereteket jelenti (ahogyan azt egyébként feltételezhetnénk), mert azok szerinte mindig csak bizonyos feltételek mellett érvényesülhetnek). Vagyis a fogalmak pontos használata az érvényes tudással kapcsolatban nem sikerült túl jól.

Orbán nem határozza meg közelebbről, mit ért „progresszív politikai ideológiák” alatt. Talán állíthatjuk, hogy a mai Magyarországon a jelenleg hatalmon lévő politikai erőkkel szemben állók közül sokféle csoportosulás ideológiájának közös részét annak lehet tekinteni. De ezzel feltételeznénk, hogy a jelenlegi hatalom ideológiája viszont konzervatív, ami szintén nagy vitákat kiváltó vélekedés. Mindezen nehézségek miatt is nagy szükség lett volna arra, hogy Orbán Balázs közelebbről határozza meg, mit ért progresszív politikai ideológiák alatt.

Orbán az idézett szövegben egy előfeltételezéssel él, amelynek érvényes voltáról később sem szól semmit: a progresszív politikai ideológiákat egyértelműen negatívan állítja be („mortalékává tesszük”), de nem érvel. A logika nagyon egyszerű: a progresszív politikai ideológiák „működése” negatív, viszszaszorítandó társadalmi jelenség; amennyiben az oktatás a befolyása alá kerül, az „szükségképpen összeomlik”. Ergo nem szabad érvényesülni hagyni ezeket az ideológiákat, konzervatív oktatáspolitikai fordulatra van szükség.

Orbán eközben nem veszi figyelembe, hogy az oktatási rendszerek fejlődése, változása egyáltalán nem csak politikai

ideológiák függvénye. Szerepet játszanak – különösen a hosszabb távú lassabb, de mélyebb átalakulási folyamatokban – más tényezők mellett a felszín alatt ható társadalmi trendek, valamint a neveléstudomány önfejlődése. Orbán feltevézéseit Magyarországra vonatkoztatva pedig különösen zavarban van az olvasó, mert Magyarországon a valóban progresszív ideológiák alig-alig hatottak az oktatási rendszerre.

A későbbiekben kiemelten foglalkozik a kompetenciaalapú oktatással mint „főbűnössele”, azonban ki kell ábrándítanom, az nem tartozik az igazán progresszív pedagógiai elképzelések közé. Ezen kívül már csak a woke, gender úgymond ideológiákat említi a tanulmány további részeiben, de ő is nyilván legalább olyan jól tudja, mint bárki az oktatási szakemberek közül, hogy ezek csak a politikai propagandisták fejében játszottak komolyabb szerepet a hazai oktatásban, különösen a közoktatásban, és felsőfokon is csak a tudományos megközelítések keretei között, a gender fogalmat tárgyaló, a társadalmi igazságosság kérdéseit boncolgató kurzusokon és képzésekben.

2.

A szerző alapállítása a progresszív politikai ideológiák által meghatározott oktatás szükségképpen összeomlik, ezért konzervatív fordulatra van szükség. A tétel kifejtése a „nyugati világ” oktatási rendszerei válságának bemutatásával indul. Orbán e válság létét igyekszik bizonyos vizsgálatok eredményeivel alátámasztani. „Az Ipsos felmérése szerint például a megkérdezettek 40 százaléka gondolja úgy, hogy az elmúlt tíz évben a közoktatás színvonala

romlott Amerikában... Az OECD PISA-felmérésének idősoros adataiból az látszik, hogy a legutóbbi felmérés idején (2018) az eredmények már a másfél évtizeddel korábbi szintet is alulmúlták” (23. o.).

Kimaradt az Ipsos (2023a) eredményeinek közléséből, hogy a pedagógusok és a szülők úgy értékelték romlónak az Egyesült Államok oktatási rendszerének minőségét, hogy ugyanolyan mértékben romlónak ítélték meg a pedagógusok munkakörülményeit. Az is benne volt ebben a felmérésben, hogy amikor a megkérdezetteknek röviden, csak szavakkal vagy rövid mondatokkal kellett jelezni, hogy mi jut eszükbe a pedagógusokról, akkor mind a közvéleményben, mind a pedagógusok körében a túlnyomó vélekedés az volt, hogy a pedagógusok alulfizetettek és túlhajszoltak (Ipsos, 2023a).

A felmérés tehát rámutat bizonyos okokra, ezek között azonban nincs ott az Egyesült Államok közoktatásának valamifajta „iránytévesztése”. És ne felejtjük el, hogy az Egyesült Államokban is pedagógushiány keletkezett az elmúlt időszakban, továbbá volt egy COVID-válság, illetve a bevándorlás okozta problémákkal is meg kell küzdenie az Egyesült Államok oktatási rendszerének (is).

Tökéletesen ugyanez a helyzet a PISA-felmérés 2018. vagy akár a 2022. évi eredményeire való hivatkozás esetén is. Orbán azt mondja, és reális, amit mond, hogy számos nyugati ország eredményei most már huzamosabb ideje romlanak a PISA-ban. Én kutatóként nem fogom azt mondani, hogy Orbán nem mutat rá lehetséges problémákra. Kutatóként taglalhatom, hogy mi lehet egyáltalán oka a romlásnak. Kétségtelen, hogy az elfogulatlan kutatónak ezen okok között

föl kell sorolnia az oktatás esetleges iránytévesztését is mint lehetőséget. De sok más lehetőséget is. Kutatások szükségesek, amelyekben tisztázható melyik oknak milyen súlya lehet a kedvezőtlen tendenciák kialakulásában. A tanulmány szerzője ennél sokkal egyszerűbben jár el: van egy célja, valamilyen elképzeléseket alapvetően kritizálni szeretne, másokat pedig egyedül lehetségesekként megjelölni. Elkezd kiaválogatni a rendelkezésére álló információk közül azokat, amelyek a célt elérhetővé teszik, és mélyen hallgat az annak ellentmondókról. Ennyi történt itt is. Említetik egyetlen okként a színvonalcsökkenéssel összefüggésben az alapvető pedagógiai, oktatáspolitikai irányultság Orbán szerint nem megfelelő volta, és a dolgot mintha elvágták volna. Nincs ott az, hogy a nyugati világ kormányai egyre szűkebb forrásokat biztosítanak az oktatás számára. Nincs ott, hogy részben ennek következményeként pedagógushiany jellemzi szinte az összes itt szóba került országot. Nem szerepel, hogy sok országban állandó feszültséget jelent a pedagógusok bérének relatíve alacsony volta és az ezzel párhuzamos túlterhelés. Nem veszi figyelembe, hogy a COVID-válság negatív hatása erősebben jelentkezhetett azokban az országokban, ahol a tanulás-tanítás folyamataiban személyesebbek a viszonyok, ahol a közvetlen kommunikációnak – más országokhoz viszonyítva – sokkal komolyabb a szerepe, ahol a kooperatív munkaformáknak sokkal nagyobb a súlya, szemben például a mi oktatási rendszerünkkel. Egyáltalán nincs szó ezekben az egyszerűsített „elemzésekben” a bevándorlás hatásairól, arról például, hogy míg Szingapúrban az átlagos PISA-teszt-eredményt növelték a bevándorló gyerekek tesztpontszámai,

addig például Németországban több mint 20 ponttal lett volna magasabb az átlagpontoszám, ha a bevándorlók gyermekei nem vettek volna részt a felmérésben.

3.

Orbán Balázs a nemzetközi tudásszintmérésekkel kapcsolatban írja, hogy „Ezek általában nagymintás statisztikák mentén mutatják be, hogyan romlik a színvonal, s miért lettek sikertelenek a rendszer átalakítására vonatkozó kísérletek. Mi most más megközelítést javasolunk” (23. o.).

Orbán állításával szemben a PISA (és más mérések) eredményei egyáltalán nem mutatják meg a színvonal csökkenésének okait. Itt egy nagyon sokszor elkövetett logikai, gondolkodási hibáról van szó. Ha van egy jelenség, és az valamilyen más jelenséggel együtt jelentkezik, vagyis tág értelemben egyfajta korreláció van közöttük, akkor egyáltalán nem biztos, hogy az első jelenségnek oka a második. Az, hogy a 20. század folyamán a nyugati iskolarendszerek, az azokat jellemző pedagógiai kultúra átalakult, egyáltalán nem biztos, hogy oka a mai színvonalcsökkenésnek (ha az színvonalcsökkenés egyáltalán). Miért nem következett ez be már korábban? Miért nem vonatkozik minden „újfajta” pedagógiai megoldásokat alkalmazó államra?

Orbán Balázs színvonalcsökkenésre vonatkozó érvei nagyon gyenge lábakon állnak. Nem igazán hűen interpretált, az Egyesült Államokra vonatkozó közvéleménykutatás eredményei, a PISA-mérés sok fontos tényezővel is magyarázható figyelmesebbé válnak, ha az érvek nem érnek szinte semmit.

4.

„... egyre inkább úgy tűnik, hogy az iskola nem képes érvényes tudást átadni a következő nemzedéknek. Ezért a szülők egyre kevésbé látják értelmét az oktatásnak, s mintha a diákok és akár az oktatók jelentős része is osztaná ebbéli nézeteiket” (24. o.).

A szerző itt több forrást említ. Az egyik az Ipsos Globalis Oktatási Monitor jelentése (Ipsos, 2023b), amely 29, többségében OECD-ország (köztük Magyarország) oktatási rendszerének a közvélemény általi megítéléséről tartalmaz számos tény, adatot. E dokumentumban, azzal kapcsolatban, hogy a szülők, a pedagógusok vagy a diákok látják-e értelmét az oktatásnak, nem találhatunk információt. Az, hogy mennyire tartják jónak vagy rossznak egy országban az oktatási rendszert, még semmit nem mond arról, hogy látják-e értelmét. A következő kutatási eredmény pedig kifejezetten ellentmond Orbán értelmezésének: „A 29 vizsgált országból 28-ban az emberek általában egyetértenek abban, hogy az iskolai végzettség megszerzése nagyon fontos az életben való boldoguláshoz” (i.m.).

De ha elfogadnánk is, hogy a színvonallal való elégedetlenség egyet jelent azzal, hogy a szülők nem látják értelmét az iskolának, akkor is problematikus lenne az Orbán Balázs által leírt következtetés. Hiszen annak, hogy a szülőknek ez a véleményük, még nagyon sokféle oka lehet, nem csak az, hogy esetleg az iskola nem képes érvényes tudást átadni a tanulóknak. A szülők válaszaiból semmi nem utal arra, hogy ők így gondolnák. Viszont arról az országról, amelyben

a szülők kirívóan negatív véleményt mondtak az oktatásról, ezt írják az elemzők:

A spektrum másik végén Magyarország a legkevésbé elégedett a diákok oktatásának színvonalával. Tízből kevesebb mint egy (8%) nevezi jónak az oktatási rendszerét, kétharmaduk (67%) szerint pedig a színvonal rossz. Magyarország az az ország is, amely a legnagyobb arányban mondja azt, hogy a politikai/ideológiai elfogultság az oktatással kapcsolatos egyik legnagyobb kihívás.

Mindez úgy érvényes, hogy Magyarország oktatási rendszerében a fejlett Nyugat országaihoz viszonyítva az úgymond progresszív politikai ideológiák jóval kevésbé hatottak, a progresszív pedagógiáknak pedig csak nagyon szűk bázisa van.

Orbán Balázs másik forrása a Pew Resarch Center egy tanulmánya (Horowitz, 2022), amelyben szintén egy közvéleménykutatás eredményeit olvashatjuk. Az Egyesült Államok oktatási rendszerének bizonyos aspektusairól mondtak véleményt iskolás gyerekek szülei. Ebben sincs szó arról, hogy a szülők ne látnák értelmét az iskolai oktatásnak. Találunk viszont olyan részletet, amely éppen az ellenkezőjét mondja: „A szülők kétharmada szerint rendkívül vagy nagyon fontos számukra, hogy gyermekeik iskolája megtanítsa őket a szociális és érzelmi készségek fejlesztésére”. Ha a helyzet megfelelő leírása lenne, hogy a szülők nem látják értelmét az iskolának, akkor teljesen illogikus lenne, hogy többségük ilyen elvárást fogalmaz meg.

A harmadik forrás a Gallup egyik felmérése (Saad, 2023). Mennyire bíznak meg a polgárok az Egyesült Államok bizonyos intézményeiben, és 2021-ben, 2022-ben milyen változások következtek be? Az intézmények közül az iskolák iránti bizalom csökkent az egyik legkisebb mértékben. Ráadásul még e csökkenés esetén is figyelembe kell venni, hogy a megelőző évben, vagyis 2020-ban a COVID-járvány megfelelő kezelése miatt az oktatásba vetett bizalom (az egészségügy és az egyházak mellett) viszonylag magas pontszámot ért el, vagyis itt a bázishatás jelentős lehetett. Ám e harmadik forrásban sincs szó arról, hogy a szülők, a pedagógusok vagy a diákok ne látnák értelmét az iskolai oktatásnak.

5.

„Azért nem képes [mármint releváns tudást az iskola átadni], mert az oktatásból és általában az intézményeinkből számúztük a feltétlen érvényű értékállalásokat, amely értékállalások konzervatív szempontból ezen intézmények lényegét adják” (24. o.).

Vajon miből vonta le Orbán Balázs azt a következtetést, hogy a progresszív pedagógiai törekvésekkel jellemezhető iskolarendszerekből az ilyen kérdések vizsgálatára tervezett, szervezett tanulási-tanítási folyamatok számúztettek? A tanulmányban ezt az állítást alátámasztó „tényekről”, „bizonyítékokról” nem olvashatunk. De ismét meg kell fogalmaznom egy sajnálatos tény: Magyarországon – amelyről már megállapítottuk, hogy „nem vádolható a progresszív pedagógiák féktelen terjesztésével” – a 2020. évi NAT kiadásának,

bevezetésének eredményeként középfokról eltűnt a filozófia és az etika tanítása, s ezzel éppen az idézetben is szereplő, metafizikai kérdésekkel való foglalkozás is. Éppen, hogy egy konzervatív elveken felépülő iskolarendszer tette tökéletesen az ellentétét annak, amit most Orbán Balázs a konzervatív elveken alapuló iskolarendszerek sajátjaként akar velünk elfogadtatni.

Talán azért lehet közöttünk véleménykülönbség, mert Orbán Balázs feltétlen érvényű értékvállalások száműzéséről ír. Erről viszont nem tudjuk, hogy micsoda. Úgy látom, hogy a filozófiában, a metafizikai elemzések körében a feltétlen tudás fogalma szerepel, de értékválasztásról – legalábbis a feltételesség számbavétele tekintetében – nincs szó. A szerző kötelessége lett volna legalább hivatkozások segítségével érvényt adni a fogalomnak. A feltétlen tudás a lehető legmeszszebb áll a szubjektivitástól – legalábbis ahogy az objektivista ismeretelméleti elveket valló filozófusok értelmezik, magyarán a választásnak nincs is terepe. A feltétlen tudás szinte ránk kényszeríti magát, nincsenek alternatívái, azok legföljebb csak logikai értelemben előállíthatók. Ha elfogadom azt, hogy itt választásokról van szó, akkor máris az Orbán Balázs és minden konzervatív által kiátkozott relativizmusnál vagyunk, s az egész gondolati épület válik önellentmondásossá s így teljesen hiteltelenné.

Vagy lehet, hogy Orbán Balázs azt a régi vitát eleveníti fel, amelyben a konzervatív álláspont szerint a másik oldal nem tekinti fontosnak az oktatásban az értékek formálását (az értékvállalásokat)? Ha erről van szó, akkor Orbán mélységesen téved. Egyrészt a mai magyar iskolarendszer egészét nagyon

komoly közös értékrendszer jellemzi, ezek az értékek minden helyi tanterv részét alkotják, benne vannak a pedagógusoknak a feladataikról, felelősségükről vallott nézetrendszerében. Másrészt ezeknek az értékeknek van egy olyan tekintélyes részhalmaza, amelynek elemeit az úgymond progresszív pedagógiák képviselői is fontosnak tartják. Csak néhányat sorolok fel a szinte mindenki által vallott értékekből:

- a gyermek mindennek fölött álló érdeke;
- a társadalomban általánosan elfogadott, a jogszabályok által is megerősített (vagy íratlanként működő) értékek;
- a gyerekek között a tanulás szempontjából jelentősnek mutató (minőségi) különbségek mint értékek;
- a gyermekek jogairól szóló egyezményben lefektetett szabályok mögött álló értékek;
- a fenntarthatóság eszmeiségét meghatározó értékek;
- az általános emberi jogokban megnyilvánuló értékek;
- a tudás értéke (a sor nagyon hosszan folytatható).

Nyilván vannak olyan értékek, amelyeknek a tanulás-tanítás folyamataiban való képviselésével kapcsolatban már viták vannak. Tudjuk, hogy ilyen a kritikus gondolkodás, a haza, a nagy történelmi személyiségek, a kiemelkedő művészek és alkotásaik feltétlen tisztelete, valamifajta domináns kereszténység stb. A viták természetesen lennének, kár, hogy 13 éve ezekre nem kerül sor. Azt azonban nem lehet állítani, hogy a hazai oktatásban nem találkozhatunk „lépten-nyomon” fontos, meghatározó és még a progresszív elveket vallók által is elfogadott értékekkel, értékrendszerekkel.

Amit Orbán valójában szeretett volna közölni – ahogy én látom –, nem más, mint a normativitás pedagógiája és az

indoktrináció módszertana melletti kiállás. A normativitás az alternativitás esetén is egyetlen értékrend, normarendszer, erkölcsi világkép, világnézet, meghatározott tudományos megközelítés kizárólagos képviselője a tanulás-tanítás folyamataiban. Együtt jár nemcsak ezen erőszakolt tartalmak elsajátításával, hanem a velük való azonosulás megkövetelésével is. A másféle magatartás szankcionált a normatív pedagógiában. A mai iskola egyre nehezebben képes képviselni ezt az erős normativitást, fokozatosan elfordul tőle, és a diákok saját személyiségük szabad konstruálásának elvét állítja vele szembe. A gyakorlatban mindig az derül ki, hogy a nem normatív pedagógiák hatékonyabbak a tanulók értékrendszereinek formálásában, természetesen nem azok egyoldalú meghatározását értve ez alatt. Orbán Balázs egyértelműen kiáll egy normatív, módszertanát tekintve indoktrinációs pedagógia képviselője mellett.

6.

A következő rész címe is már sokat mond: „A kompetenciaalapú képzés mint progresszív válságkezelő kísérlet” (28. o.).

Orbán szerint az iskolából eltűntek a biztos igazságok. Erre alakult ki válaszként – állítja – a kompetenciaalapú oktatás. Már itt meg kell állnunk, mert a kompetenciaalapú oktatással kapcsolatos elképzelések egyáltalán nem bizonyos episztemológiai problémafelvetések nyomán alakultak ki. A kompetenciaalapú képzés egyáltalán nem mond ellent annak az objektivista pedagógiai alapállásnak, hogy az iskolában

igaz ismereteket tanítunk, és megtanítjuk az igazság felismerésének „metodológiáját” is.

A kompetenciaalapú képzésben – minden ellenkező híresztelés ellenére – van szerepük az ismereteknek (amelyek maguknak a kompetenciáknak is fontos részstruktúráit alkotják), továbbá a kompetenciaközpontú oktatás legfőbb céljaiban, a kompetenciák kifejlesztésében az igaz ismeretek gyakorlati alkalmazásának van jelentősége, tehát ez a reform egyáltalán nem kívánta meghaladni az objektivista krédót.

A konstruktivista pedagógia (amely a nemzetközi szakirodalomban a posztmodern, gyermekközpontú pedagógiák legfőbb reprezentánsa) egyáltalán nem utasítja el az ismeretek tanítását. Érvényesnek a tanulók számára adaptív ismereteket tekint, s a képességek fejlődését, valamint az ismeretek alakulását egyáltalán nem szakítja el egymástól. Amikor Orbán Balázs a kompetenciaalapú képzés kritikájával gondolja kritika alá venni a posztmodern pedagógiai elképzeléseket, akkor jelentős tévedésben van. A kompetenciaalapú oktatás nem posztmodern szellemiségű pedagógia, a modernitás világának szülötte. Vagyis Orbán Balázs egy az általa kritizálni szándékozott pedagógia helyébe helyettesíti a kompetenciaalapú oktatást, az utóbbit jól megkritizálja, majd azt hiszi, hogy ezzel a posztmodern pedagógiáknak is jól odacsördített. Ez azonban alapvető tévedés.

Orbán azt állítja, hogy a pedagógusok a bennük megrendült közbizalmat azzal próbálták meg helyreállítani, hogy nem a feltétlen igazságokat akarták megtanítani, hanem épp az igazságok esetlegességére hívták fel a figyelmet (29. o.). Ez a törekvés sikertelen volt, állítja Orbán. A probléma az,

hogy az iskolában tanított ismeretek „igazságának” esetlegességére nagyon kevés pedagógus reagált Magyarországon. Pontosabban és a saját fogalmi hálóm elemeit felhasználva úgy fogalmazok, hogy csak nagyon kevés pedagógus volt, aki elfogadta a megismerés posztmodern gondolkodási keretek között érvényes tételeit. A pedagógusok döntő többsége megmaradt egy objektivista pedagógiai megismerésfelfogás hívének, igenis „örök igazságokat” akartak és akarnak tanítani. Vagyis nem világos, hogy valójában Orbán kikkel harcol. Illetve dehogynem világos! A posztmodern, a konstruktivista elképzelések képviselőivel. Ki kell ábrándítanom, mert nagyon kevesen vannak. Bár, ha jobban belegondolok, az ilyen „akcióknak” nem az ellenfél legyőzése szokott lenni a céljuk, hanem az ellenségkép formálás. E célra megfelelünk.

7.

Orbán egyik következő állítása, hogy a progresszív erők által szorgalmazott kritikai gondolkodás nem kritikai gondolkodás (31. o.).

A valódi kritika Orbán szerint nemcsak abban jeleskedik, hogy megmondja, miben helytelen egy nézet vagy nézetrendszer, hanem azt is megteszi, hogy megmondja, miben helyes.

Ha helyesen akarunk kritikusan gondolkodni, akkor meg kell tudnunk érteni, miben van igaza az általunk kritizált nézeteknek, hol van benne tévedés, s nekünk magunknak kell ezt a belső ellentmondást valamilyen koherens egészzé rendeznünk (32. o.).

A belső ellentmondás valamilyen koherens egészzé rendezése persze tohuvabohu, a belső ellentmondásokat ki kell küszöbölni. De ez legyen a legnagyobb baj ezzel az idézettel. Amit állít, az a kritikai gondolkodásnak régóta része, még-hozzá logikai alapon. Nem tudok jól vitatkozni akkor, ha nem ismerem el vitapartnerem álláspontjának pozitívumait is. Ha nem ismerem el, akkor csak kicsit kell, hogy okos legyen az ellenfelem, a vitában hamar fölém kerekedik.

Orbán kritikai gondolkodással kapcsolatos elveit elsősorban azért idéztem, mert ennek kapcsán olvashatunk a tanulmányban ismét egy meglehetősen kétséges tartalmú állítást. Orbán azt írja, hogy az egyetemekről kikerülő hallgatók – nyilván a kezdő pedagógusokra gondol – kritikátlanul mondják fel a progresszív nézeteket, s ez egyáltalán nem kritikus gondolkodás. Más a tapasztalatom. Ha Orbánnak igaza lenne, akkor a pedagógusok nagy része ma Magyarországon legalább szavakban őszinte híve lenne a konstruktivista pedagógiának. De a valóság az, hogy nagy részük a képzés során meg sem ismerkedik mindazzal, amit itt Orbán progresszív nézetekként említ, a gyakorlatban való érvényesüléstől pedig olyan távol vagyunk, mint Makó Jeruzsálemtől. Nem kell visszafordulni a konzervatív pedagógiához, ott vagyunk. Mohamed ott van a hegy gyomrában.

8.

A fejezet zárásaként ezt olvashatjuk: „Nehézség, önfejlődés, tárgyi tudás, megértés – ezek azok a motívumok, amelyeket a progresszív erők száműzni akartak az oktatásból. S amint sikerrel jártak, az

oktatás színvonala rögtön romlani kezdett. Nem kérdés tehát, hogy az oktatás problémáinak megoldása egyet jelent a konzervatív szempont visszaerősítésével” (32. o.).

Súlyos gond, hogy a tanulmány vége felé járva még mindig nem tudjuk pontosan, kik vagy mik a progresszív erők. Kénytelen vagyok segíteni Orbán Balázsnak. Ha a konzervatív pedagógia nemzetközi szakirodalmát is tekintetbe veszem, akkor azt látom, hogy a fő ellenfelek a posztmodern, gyermekközpontú pedagógiai paradigmák hívei. Mindenekelőtt a konstruktivista pedagógia szállka a konzervatív gondolkodók szemében, Henrekson és Wennström (2022), továbbá Hirsch (2016) erről egyenesen, szókimondóan írnak. Úgy vélem, Orbán Balázsnak is a pedagógia ilyen elméleteket hirdető szakemberei vannak elsősorban a bögyében.

Ezek szerint ezek a konstruktivista pedagógiai elképzelések száműzni akarták a nehézségeket az oktatásból, és ebben sikerrel is jártak. A konkrét pedagógiai tevékenység, a tanulás-tanítás folyamata (például a problémamegoldásban, az önszabályozott tanulásban és számtalan más formában) a konstruktivista pedagógiai praxisban is megvalósítja a kihívásokat, feladatokat állít a tanulók elé. A szóhasználat persze sokatmondó. Orbán Balázs szerint itt nehézségek támasztásáról van szó, a másik oldal kreativitást igénylő, motiváló, adaptív eredményeket produkáló, izgalmas feladatmegoldásról beszél. Az is kérdés, hogy a konzervatív pedagógia a nagy mennyiségű tananyag prezentálásával, az úgynevezett „tudásátadás” memorizálásra és gyakorlásra épülő módszereivel vajon milyen nehézségeket támaszt, és hogyan segíti, hogy

a diákok a nehézségeken túljussanak. A most már évszázados tapasztalatok azt mondják, illetve hiteles empirikus vizsgálatok százai is, hogy az egyszerű „tudásátadás ideológiával” végzett pedagógiai munka hatékonysága gyatra.

Az önfejlődés, a saját személyiség önálló konstrukciója éppen, hogy nem a konzervatív, hanem sokkal inkább a konstruktivista pedagógiai elképzeléseknek megfelelő gyakorlat része. Lehet, hogy Orbán Balázs másfajta konzervatív pedagógiában gondolkodik, és nem követi a nemzetközi trendeket, de akkor azt közölnie kellett volna.

A konstruktivista pedagógia híveinek semmi bajuk nincs a tárgyi tudással. E gondolkodás keretei között egyáltalán nem válik jelentéktelenné az, amit effektív módon, ismeretként elsajátítunk. A radikális konstruktivista szakirodalom rendszeresen tudásrendszerekről, kognitív struktúrákról ír, empirikus kutatásokkal vizsgálja a gyermekek, fiatalok világára, annak részeire vonatkozó elképzeléseinek alakulását. Még egy sajátos fogalom is jelzi itt az ismeretek szerepét, ez a „gyermektudomány” (Nahalka, 2002).

Itt nem is ez a probléma. A konzervatív pedagógia képviselői, például Magyarországon az éppen most is hatályban lévő Nemzeti alaptanterv szerkesztői, szerzői és jogszabályba foglalói egy adott kánont, egy általuk kijelölt, a teljes iskolai kurrikulumot (sőt többet) lefedő tananyagrendszert jelöltek ki már a mindenkire érvényes központi tantervekben is. Ez a megoldás az érdemi pedagógiai differenciálás halála, ráadásul a tananyag óriási mennyisége, szerepeltetésének kötelező volta az „ismeretátadás” jellegű módszerekre korlátozza a pedagógusok metodikai lehetőségeit.

Hogy a „megértés” hogyan került azon folyamatok közé, amelyeket Orbán szerint a progresszív erők száműztek az oktatásból, azt végképp nem értem (illetve értem, de nem kommentálok). Ha van valami, ami a magyar pedagógus társadalomban szinte kizárólagosan közös értéknek tekinthető, az a megértés fontossága, hogy a tanulóink ne csak formálisan sajátítsanak el valamifajta ismereteket és műveleteket, hanem értelmesen, látva az összefüggéseket, tudva, mit jelentenek a használt fogalmak stb. De elméleti szinten is ez a helyzet. Minden radikális konstruktivista alapokon álló pedagógiai irányzat egyik legfontosabb értéke az értelmezés, a megértés, az értelemadás. A konstruktivista pedagógia egyik első képviselője, David Ausubel alkotja meg az „értelmes tanulás” fogalmát, a konstruktivista pedagógiában válik igazán fontos kérdéssé, hogy a gyerekek miképpen értelmezik, hogyan értik meg tapasztalati világukat, az értelem akár jelentős átalakulási folyamatokban való megváltozása, a fogalmi váltás egy olyan pszichikus jelenség, amely csak a konstruktivista pedagógiákban fordul elő. Orbán állítása triviálisan hamis.

9.

„Az ilyen oktatásnak elsősorban az emberi értelem jelentésadó képességére kell apellálnia. Azaz ki kell alakítania azt a képességet, hogy a diákok és hallgatók önállóan értelmezzék, kontextusba helyezzék és akár tovább is gondolják az egyes, az általános műveltség körébe tartozó műveket, történelmi eseményeket és gondolkodás-történelmi fejleményeket” (33. o.).

Ez egy meglepetés. Az, hogy az emberi megismerés során a jelentésadás az egyik legfontosabb folyamat, a posztmodern jellegű ismeretelméleti rendszereknek a szerves része, és éles ellentétben áll mindenfajta objektivista megközelítéssel, így a konzervatív látásmóddal is. A tudás, a jelentés magukban az objektív dolgokban, viszonyokban és folyamatokban van benne az objektivista ismeretelméleti gondolkodás szerint, mi emberek ezt „onnan” csak kiolvassuk. Semmiféle jelentésadás nincs ebben a fogalmi rendszerben. A konstruktivista ismeretelméleti felfogásban viszont nagyon is van.

Orbán Balázs tehát szinte metamorfózison megy keresztül. Szövege elmenne egy radikális konstruktivista pedagógiai tanulmány vezérgondolatának is. Ám „örömünk” nem lehet felhőtlen, jön a hidegzuhany: mindehhez jelentős tárgyi tudás szükséges (33. o.). Kibújjik a szög a zsákból. Az akár konstruktivistaként is értékelhető mondatok valójában nem a tanulási folyamatról szólnak, hanem arról, hogy ha már megtanulta a diák a jelentős terjedelmű ismeretanyagot, akkor nekiállhat értelmezni, kontextusba helyezni, továbbgondolni. Helyben vagyunk. Orbán mégsem lett konstruktivista. A szépen hangzó elvek, mint a saját magunk felépítése, az értelmezés, a jelentésadás stb. mint a már korábban nagyra növelt műveltség alkalmazása jelenik meg, és bár nincs ideírva, de feltételezhetjük, hogy csakis egy viszonylag szűk elit sajátja lehet. Ezzel szemben az értelmezést, az önkonstruksiót, a tudáskonstruksiót, a jelentésadást a radikális konstruktivista megismerésfelfogások a tanulás alapfolyamataiként értelmezik. Nincs tanulás mindezek nélkül, ahogy a konstruktivisták

fogalmaznak. Minden tanulási folyamat konstrukció, minden tanulási folyamat jelentéskeresés és jelentésadás e szerint, és nem valamifajta jutalomjáték a tanulást követően.

10.

A nemzeti kultúra mint iskolában elsajátítandó ismeretrendszer a tárgy Orbán tanulmánya következő részének. A megállapítás: a nemzetinek tekinthető oktatási rendszernek kötelessége előmozdítani a nemzet fennmaradását, kiemelt fontosságot kell tulajdonítania a nemzeti kultúrának és értékalapon kell állást foglalni mellette (33. o.).

Mint általában, most sem kapunk közelebbi értelmezést a nemzet, a nemzeti, a nemzeti kultúra fogalmaival kapcsolatban. Tudjuk, hogy mindenféle írásokban e fogalmaknak igen változatos definíciói fogalmazódtak meg, jó lenne tudni, Orbán miről ír. Az értékalapon való állásfoglalás is megérne némi körülírást. Általában sejttem, hogy az orbáni fogalmaknak mi a tartalmuk, ebben az esetben magam is tanácstalan vagyok. Hiszen a nemzet, a nemzeti kultúra leírt előtérbe állítása eleve jelentős értékválasztás, ha tetszik „értékalapon van”, mit jelenthet vajon a kifejezés ezen túl? Vagy semmit nem jelent?

Ha Orbán azt gondolta volna, hogy a pedagógiai nézeteivel szemben állók majd tagadják ezen érték fontosságát, akkor ki kell ábrándítanom. A nemzethez való viszony (de már annak értelmezése is) az egyéni, személyes értékrendszer fontos, akár nagyon fontos eleme lehet, és a konstruktivista pedagógia nem fog belesétálni abba a csapdába, hogy szintén normatív

módon tagadja ezt a fontosságot. A nemzethez való viszony kérdésében is pontosan követi a pedagógiai normativitással szemben megfogalmazott elveit: nem kényszerít rá semmit a gyerekekre, a fiatalokra, nem teszi követelménnyé a hazafiságot, mint ahogy az ellentétét sem, de mindent megtesz azért, hogy a tanulók megkonstruálhassák saját, személyes viszonyukat a nemzethez, a nemzeti kultúrához. Differenciáltan szolgáltat lehetőségeket a nemzeti kultúra megismerésére, hogy minden tanuló a saját előzetes tudásához, személyiségének sajátosságaihoz illeszkedő módon ismerkedjék meg a nemzeti kultúra minél nagyobb részével.

11.

A tanulmány utolsó részfejezete a konzervatív pedagógia és a gyermekvédelem közötti kapcsolatot kívánja megvilágítani (36. o.).

Az elvek és a hatalom által követett gyakorlat szembenállásának problémája már-már tragikomikus formában jelenik meg a gyermekvédelem témájában. A tragikomikus jelleget természetesen a bicskei pedofil botrány okán érezhetjük igen határozottan, olyannyira, hogy a kritikusnak nincs már maradék jóindulata, amellyel érdemben fordulhatna a kérdés tárgyalása felé.

Ugyanakkor mégis muszáj mondani valamit arról, hogy Orbán Balázs egy szakmai célokat valló tanulmányban az elmúlt évek egyik legprimitívebb propaganda eszközével és témájával él, a woke és gender úgymond ideológiák iskolákban való terjesztésére építkező ördögűzéssel. Fogalmazzunk

tisztán! Ha az Orbán által kárhozott pedagógiákkal szemben propagandisztikus célokot követve lehet ilyesmiket megfogalmazni, akkor ki kell mondani legalább két dolgot: (1) Itt nem ideológiákról, hanem rendkívül fontos, a társadalomban kiszolgáltatott, elnyomott szerepben lévő csoportokról, a társadalom velük szemben tanúsított magatartásáról, mindezen kérdéseknek a tudományos analíziséről van szó, a társadalmi tudatosság formálásának rendkívül fontos részleteiről. (2) Az a nemtelen támadás, amely részben ezeket az embereket, csoportokat, részben pedig a tanulás-tanítás intézményeit érte, nem pusztán meglovagolni szándékozott bizonyos, a társadalomban meglévő sztereotípiákat, előítéleteket, ismerethiányból következő félelmeket, hanem e tendenciákat az ellenségképzés, a boszorkányüldözés módszereivel még erősebbé tette. Egyszerűen méltatlan a konzervatív pedagógiához is, ahogy Orbán ezt az ócska hatalommegtartási trükköt magasztosként bemutatott pedagógiai elvvé teszi. A pedagógiának ehhez a képmutató politikai játszmához nem szabadna, hogy köze legyen. A pedagógiának a megértést, az emberi méltóság tiszteletét, az esélyegyenlőséget, a másság elismerését kellene képviselnie, ha már képvisel bizonyos értékeket. Ezek egyébként miért nincsenek ott korábban a „Nevelés” című részfejezetben sorolt erények között?

A pedofília, valamint annak védelme pedig mind a jog, mind az emberek nagyon nagy többsége által elfogadott erkölcsi alapelvek szerint bűn, s mint ilyen a megállapított szigorú elbánást követeli meg. Aki pedig bizonyos szexuális magatartásokat ezzel a bűnnel tudatosan összemoss, az is jelentős mértékben sérti az emberek nagy többsége által elfogadott

erkölcsi elveket, még akkor is, ha egyébként más okokból e manipulációk elkövetője sokaktól felmentést is kap. Azt kell jól megérteni, hogy ilyen emberek vágják a fejünkhöz, hogy nem foglalkozunk értékekkel, kisöpörtük az iskolából az értékek átadását. Ha nem a politika színpadán történne mindez, ahol ennél nagyobb ellentmondások is előfordulnak, azt mondhatnánk: bizarr az egész helyzet. Így viszont csak azt mondjuk: nyílt politikai propaganda.

Persze egy konstruktivista még csak így sem fogalmaz. Számára feladat, hogy a társadalomban kiszolgáltatott, méltatlan támadásoknak kitett emberek és csoportok helyzetével, annak értékelésével foglalkozzék. Szeretne eljutni odáig, hogy a tanulók maguk konstruálják meg viszonyukat a legkülönbözőbb sajátosságokkal rendelkező emberekhez. Ehhez nyitottan annyi forrást, elemzési lehetőséget, tevékenységet, diskurzus alkalmat nyújt, amennyit csak a kérdés súlya megkövetel. Egy konstruktivista valószínűleg sok tanuló esetében teszi majd lehetővé, hogy megismerkedjenek a szóba jövő társadalmi csoportok tagjainak sajátosságaival (és akkor persze nemcsak az LMBTQ-emberekről és a nőkről van szó, hanem etnikai és nemzeti kisebbségekről, szegényekről, sérült, tartósan beteg emberekről stb.). Mindezekkel foglalkozva a konstruktivista pedagógus amennyire csak módja van rá, amennyire a tanulók előzetes tudása ezt lehetővé teszi, biztosítja a tudományosság elvének érvényesülését. Még azt is megteszi, hogy a kirekesztett csoportokkal szembeni tipikus negatív magatartásformákat is javasolja megismerni, így például a jelenlegi boszorkányüldözést vagy például az áldozatok hibáztatásának jelenségét. Egyszer próbálja nekem valaki megmagyarázni,

hogy mindebben mi a rossz, mi az, ami nem adaptívvá teszi az ilyen pedagógiai tevékenységet a modern társadalmakban! Nehéz dolog lesz.

Orbán úgy érvel, hogy a bírált „ideológiák” iskolában való terjesztése „a gyerekek fejlődését hátráltató, a szexualitás különböző formáit nyíltan propagáló gyakorlatot honosít meg” (36. o.). Mindenki tudja, Orbán Balázs is, hogy a szexualitás különböző formáinak propagálásáról szó sincs. Nem is kell. Nem tudom elképzelni, hogy Orbán Balázs ne lenne tisztában azzal, hogy a mai gyerekek, fiatalok korán (talán túl korán), és egy-egy civil szervezet foglalkozásvezetője vagy egy osztályfőnök, vagy társadalomismeret tanár pirulva előadott, százsorosan becsomagolt magyarázataival szemben összehasonlíthatatlanul vastkosabb szexuális tartalmú „műreemek” megnézésével növelik szexualitással kapcsolatos tudásukat. De ráadásul a fentebb jellemzett, a társadalmi viszonyokat elemző, tudományos elveken alapuló tanulási-tanítási folyamatok során nem is a szexről van szó. Olyan alpári, olyan színvonalatlan ez a magyarázkodás a boszorkányüldözés eladása érdekében, hogy ellenérvet már nem is érdemes, de talán nem is lehet túlságosan magvasat mondani, álljon hát itt egy igencsak primitív. Lehet, hogy holnap előáll valaki azzal az ötlettel, hogy a történelem tanítását be kell tiltani, mert az emberiség históriájában intézményesített, háborúnak, forradalomnak, felkelésnek minősített emberölést propagálja nyíltan? Nem is beszélve a cselszövegekről, az árulásokról, a természettudományos felfedezések és a technikai innovációk fegyverek előállítására történő felhasználásáról. Még az irodalom is bajba kerül, de Shakespeare biztosan számúzve lesz a tananyagból.

Már csak a záró gondolatok vannak hátra. A túl általános szöveg lényegében csak arról szól, hogy mi vezette a szerzőt a tanulmány írásában, új információ ebben a szövegrészben nincs. Ám a tanulmány utolsó mondata talán a legérdekesebb az egész írásművön belül. Így hangzik:

12.

„Meggyőződésünk, hogy az oktatás ügye leginkább az a téma, amelyben van helye és van értelme a nyilvános diskurzusnak, akár Magyarországon, akár az egész nyugati civilizációban. Mindemellett úgy látjuk, hogy ez a diskurzus a hasonló keretben felvázolt problémák és megoldás irányába tett javaslatok mentén, azok figyelembevételével folytatható le értelmesen” (36. o.).

Hagyjuk most azt a problémát, hogy valójában a társadalomban felvetődő kérdéseket nem kell versenyeztetni abban, hogy melyik érdemli meg inkább a nyilvános diskurzust. Az idézet első mondata, vagy azzal megegyező tartalmú megnyilatkozás egyáltalán nem volt 2010 óta egyszer sem a kormánypártok kommunikációjában. Fölugorhatnánk, és hangos hurrával üdvözölhetnénk Orbán Balázs kiállítását a nyilvános diskurzus mellett. Ha... ha az a fránya második mondat nem következne utána. Lehet jóindulatúan is értelmezni. Orbán valójában azt akarta itt mondani (mire gondolt a költő?), hogy akkor érdemes nyilvános diskurzust lefolytatni, ha a résztvevők mind a magyar oktatás fejlődésében elkötelezettek, mindannyian a gyerekek érdekeit tartják a legelőbbre valónak. Ez a jóindulatú értelmezés. Ekkor is felmerül persze,

hogy vajon hogy lehet azt eldönteni, hogy a diskurzus résztvevőinek milyen a viszonyuk ezekhez az alapkérdésekhez, egyáltalán, lehet-e valami minimális közös jellemzőkben megállapodni azzal kapcsolatban, hogy mi lenne az, ami a magyar oktatási rendszer fejlődését jelentené. De legyünk ebben is megengedők, és tegyük fel, hogy Orbán Balázs még azt is elfogadhatónak tartaná, ha a diskurzus résztvevői másban látnák e fejlődés lényegét, legfőljebb vita lenne erről is.

De azt hiszem, ez túl optimista elképzelés. Sajnos nagyobb annak az esélye, hogy a kormánypártok oktatási „filozófiájától” markánsabban eltérő nézetek ebben a diskurzusban nem kapnának szerepet. Sajnos az is alátámasztja ezt a véleményt, hogy egyáltalán megfogalmazott Orbán egy ilyen mondatot, amelyre egyáltalán nem lett volna szüksége, ha nyitott lenne nagyon széles körben az eltérő megközelítésekre.

Felhasznált irodalom részben Orbán Balázs tanulmányából átvéve

Henrekson, M. & Wennström, J. (2022). *Dumbing Down: The Crisis of Quality and Equity in a Once-Great School System – and How to Reverse the Trend*. Cham, Switzerland: Plgrave MacMillan.

Hirsch, E.D. Jr. (2006). *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*. Houghton Mifflin Company.

Horowitz, J.M. (2022). *Parents Differ Sharply by Party Over What Their K-12 Children Should Learn in School*. Pew Research Center. Interneten 2024. 02. 27-én: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2022/10/26/parents-differ-sharply-by-party-over-what-their-k-12-children-should-learn-in-school/>

- Ipsos (2023a). Americans trust teachers, but some still want parents to be the primary voices on what's taught. Ipsos. Interneten 2024. 02. 27-én: <https://www.ipsos.com/en-us/americans-trust-teachers-some-still-want-parents-be-primary-voices-whats-taught>
- Ipsos (2023b). Global Education Monitor. Ipsos. Interneten 2024. 02. 27-én: <https://www.ipsos.com/en/global-education-monitor-2023>
- Nahalka, István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Orbán Balázs (2023). Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 4. 23-36.
- Saad, L. (2023). *Historically Low Faith in U.S. Institutions Continues*. Gallup. Az Interneten 2024. 02. 27-én: <https://news.gallup.com/poll/508169/historically-low-faith-institutions-continues.aspx>

Lannert Judit

Húsvéti levél a magyar oktatásért¹

Az elmúlt egy évben az MCC égisze alatt szárnyat bontott az ún. konzervatív oktatáspolitiká. Orbán Balázs tézise szerint a progresszív oktatás feladta a konzervatív oktatás sikeres elveit és gyakorlatát, s ez az oka annak, hogy a nyugati oktatási rendszerek romló teljesítményt mutatnak a PISA-felmérésekben. A tudományos tények helyett, amelyek folyamatosan változnak, fejlődnek, szerinte az oktatásban a feltétlen igazságra van szükség. Erre a főszólamra tercelt szerényen, de emlékezetesen az MCC tanulásközpont igazgatójának, az egykori oktatáskutatónak, Setényi Jánosnak az a nyilatkozata, amelyben visszasírta a poroszos és ismeretközpontú oktatást, s vele – ahogy a sajtó szerint nyilatkozta – a tanulást mint szenvedést. Ahogy az elmúlt években a kormány illusztris tagjai által elindított vitákban már megtapasztalhattuk, itt is egy olyan narratíva látszik kibontakozni, amely a múlt század húszas-harmincas évek vitáinak szelleméhez, retorikájához röpít minket vissza. A tények pedig csak szelektáltan jutnak szerephez: ha igazolják a narratívát, akkor helyet kapnak, ha nem, akkor nyilván nem fontosak. Mi is ennek az új/régi alapvetésnek a lényege? Az, hogy egy

¹ Megjelent Lannert Judit oktatáskutató *Tanulópénz* c. blogján, 2024. 04. 03-án. Lásd: <https://koloknet.hu/tanulopenz/husveti-level-a-magyar-oktatasert>

„konzervatív” élcsapat a feltétlen igazság birtokában gondoskodik majd nemcsak gyermekeink jövőjéről, hanem a képzésük helyes irányba fordításáról is. Kihasználva a közoktatás valóban fontos aktuális problémáit, a gyors technológiai változások, a klímaváltozás, az új háborúk okozta társadalmi szorongást, az önmagát felkent élcsapat egy „másodlagos frissességű” narratívával próbálja leszedálni a jövőt rémülten fürkésző társadalmat. Az MCC Tanuláskutató központjának munkatársai pedig egy új szekta papjaiként segítik validálni ezt a narratívát, amely jól láthatóan nemcsak félresöpri az összehasonlító kutatásokból vagy a friss adatokból kiolvasható javaslatokat, trendeket, hanem a politikai célok mentén ideológiát gyártanak ahhoz, hogy a jövőben a kormány erre szánt forrásaiból sikerüljön létrehozni a kiválasztottaknak azt a csoportját, amelyik biztosítja a politikai elit hatalmi céljait, és tovább erősíti az egyre merevebb társadalmi hierarchiát Magyarországon. Azt a felülről kemény kézzel irányított világot, ahol a társadalmi mobilitás, az esélyegyenlőség nem érték, hanem politikai kockázat. S mert egy új „politikai termék” formálódik a szemünk előtt, érdemes reflektálni a főbb állításokra még akkor is, ha jól láthatóan elég ad hoc módon is születtek.

Az elmúlt hetekben nagy port kavartak Setényi János azon kijelentései, miszerint a poroszos oktatás zseniális és örök érvényű: ha valakinek olvasási nehézségei vannak, akkor gyakoroljon maga, és ne az olyan költséges segítő szakemberektől, mint a fejlesztők vagy gyógypedagógusok várja a megoldást. Szerinte Nyugat-Európában válságban a tanári tekintélyen alapuló klasszikus oktatás, ami idehaza – szerinte nyilván nem függetlenül a kormány eredményes munkájától – még tartja

magát. Setényi felvetései nemcsak a szakmai sztenderdekkel, hanem saját korábbi állításaival is szembemennek. Boldogabb országban legyinthetnénk erre mint egyéni problémára, de miután egy milliárdokkal kistafírozott intézmény Tanuláskutató Központjának igazgatójától hallhattuk mindezt, sajnos foglalkoznunk kell vele.

A szakmai konszenzus

Az oktatáskutatók és az oktatáspolitikusok sokat vitatkoznak arról, hogyan lehet az európai és a hazai oktatásban előrelépni, de a poroszos² oktatással kapcsolatban az elmúlt évtizedekben kialakult konszenzust jóformán senki sem vitatja: az a kornak megfelelő társadalmi szükségleteket elégítette ki. A 19. századi ipari forradalom igényeit kiszolgáló írástudó munkaerő tömeges előállítása nagyban segítette akkor a megkésett gazdasági fejlődést. Ugyanakkor a 21. században önmagában az írástudás már kevés, a mai kihívások idején a változásokhoz alkalmazkodni tudó, akár egész életen át tanulni képes emberekre van szükség, ezt pedig a poroszos módszerek már nem tudják biztosítani.

A legnagyobb felháborodást Setényi azon kijelentése jelentette, hogy aki nem tud olvasni, az gyakoroljon. Gyarmathy Éva mutatott rá, hogy ha még éretlen az idegrendszere a gyermeknek, akkor hiába gyakorol, ugyanis minél többet olvas, annál jobban fogja keverni a betűket és lesz bizonytalan, így súlyos fonológiai zavar alakul ki nála.³ Ennek megelőzése

² Millei Ilona interjúja Trencsényi Lászlóval. Lásd: <https://hirklikk.hu/kozelet/nem-ugy-mukodik-a-tarsadalom-ahogy-a-hatalom-megmondja/429487>

³ Lásd: Gyarmathy Éva: Jön egy múltba visszavágyó, pozíciót szerzett bohóc,

pedig fejlesztéssel és nem még több olvasással előzhető meg. A konzervatív oktatáspolitikai által elképzelt ún. normális gyerekek egy hamis illúzió, a mai gyors technológiai változások és egyéb válságjelenségek (pl. COVID) közepette a mai fiatalok mentális állapota sérülékenyebb, mondhatnánk, hogy szinte mindegyikük speciális nevelési igényű. A megváltozott környezetben a gyerekek is változnak, erre a legkevésbé adnak választ a „tantervi, tudományági, tanári tekintélyen alapuló hagyományos, klasszikus tanulási rendszerek”. A gyógypedagógusok, fejlesztők és pszichológusok terén nem az a probléma, amit kormányközeli körökből hallani, hogy viszik a pénzt, hanem az, hogy nagyon egyenlőtlen az eloszlásuk. Míg Budapesten inkább a túlhasználat a jellemző, addig Borsod és Szabolcs megyében országos átlag alatti a speciális nevelési igényű gyerekek aránya, mivel ellátórendszer hiányában sokan el sem jutnak a diagnózisig. Van tehát probléma, de ezt nem a gyógypedagógia visszanyesésével, hanem a területi egyenlőtlenségek megszüntetésével, strukturális átalakításokkal, pénzügyi ösztönzőkkel lehet megoldani.

Setényi szerint a tanulás szenvedés, az érzelmekre helyezett túlzott fókusz, a szentimentalizmus félrevisz.⁴ Ez teljes mértékben ellentmond annak, amit ma a tanulásról tudunk, bár való igaz, hogy az általa magasztalt poroszos oktatásban ez akár igaz is lehet. Setényi János többször kifejtette azt is, hogy

és még a fejlesztést is megvonná a gyerekektől, https://hvg.hu/360/20240323_gyarmathy-eva-tanulasi-nehezsegek-oktatas-sni

⁴ Koller Hanna tudósítása Setényi János szegedi előadásáról. Lásd: Zseniális volt a poroszos oktatási rendszer az MCC kutatója szerint, <https://telex.hu/belfold/2024/03/09/poroszos-oktatas-rendszer-kotelezo-olvasmany-mcc-setenyi-janos-szeged>

a tanulásról nem tudunk semmit, amit egy tanuláskutató központ igazgatójától hallani szerfelett szürreális élmény, és még nem is igaz, mert nyilvánvalóan sok mindent nem tudunk, de azért azt igen, hogy az eredményes tanulás motorja a motiváció, méghozzá leginkább a belső motiváció, ami azt is jelenti, hogy a tanulás iránt felkeltett érdeklődés, a problémamegoldás maga hajtja előre a tanulót, ezáltal is mobilizálva a tanulást segítő érzelmeit. Az érzelmek felkeltése, felismerése és kontrollálása a cél, ez nem tévesztendő össze az érzelmességgel, szentimentalizmussal. A tanulóközpontúság sem azt jelenti, hogy az lesz, amit a tanuló akar, hanem azt, hogy az oktatás-nevelés során a tanuló igényeiből, tudásából indulunk ki. A pedagógiai szakmai tudás éppen azt jelenti, hogy a gyermekekre szabottan optimálisan fejlesztünk és tanítunk. Setényi és köre ezzel szemben a tanárközpontú megközelítést preferálja, amely a tanári tekintélyre épít, és ahol a tanítás alfája és ómegája a tanár maga. Ez a nem tanulóközpontú tantervekre épülő anakronisztikus megközelítés a gyerekekre úgy tekint mint korlátlan idővel és energiával rendelkező objektumra. A diszciplína áll a közép-pontban és a cél, hogy abból minél több ismeretet adjanak át a jobbára passzív tanulóknak. Magyarországon valóban így születtek az elmúlt években azok a tantervek, ahol a tantárgyak szaporítása, az ismeretek intenzív bővítése és a nevelés kiterjesztésének égisze alatt az oktatáspolitikai elfeledkezés a valódi célról, arról, hogy a hús-vér gyerekekből a 21. század kihívásait kezelni tudó boldog és önállóan gondolkodó, a hatékony problémamegoldásra felkészült felnőttek legyenek.

Az is téves állítás, hogy a kompetenciaalapú oktatás nem ad át ismereteket, ezzel pedig csökken a tanulók tudása. A kompetencia

ugyanis az ismeretek, készségek és attitűdök összessége, ahol a lényeg, hogy az ismeretek a tanulók számára hasznos, alkalmazható tudássá váljanak. Valóban, ahogy arra már Csapó Benő is felhívta a figyelmet, ez a fogalom gyakran esik különböző divatok áldozatává, de ettől még hasznos fogalomról van szó.⁵ Setényi és Orbán rendre a fogalom egyfajta laikus értelmezésével vitatkozik, megfelelkezve arról, hogy a kompetenciának van szakmailag releváns értelmezése is. Galántai László megfogalmazása szerint: *„Kompetencia és tudás átváltása a tudományos fogalomhasználat alapján nem értelmezhető kérdés, mert a kompetencia a tudás része, szükséges, de nem elégséges feltétele”*.⁶ Ahhoz, hogy a tanuló magáévá tegye a tudást, nemcsak ismeretekre, hanem a képességei fejlesztésére is szükség van. Arra, hogy képessé váljon az ismeretek összegzésére és felhasználására. Ahogy Nahalka István fogalmaz: *„Nem az a baj, hogy sok ismeretet tanítunk, hanem hogy az ismeretek nem szerveződnek egységgé, nem kötődnek össze a valós élettel, a tanulók nem élhetik át, hogy életük során használható tudást szereznek.”*⁷ Akkor is nyitott kapukat döngtetnek az MCC véleményformálói, amikor a műveltség fontosságáról értekeznek, hiszen a szakma is fontosnak tartja a műveltséget, Csapó Benő mellett érdemes Knausz Imre írását is felidézni:

⁵ Lásd: Csapó Benő: *A tudás és a kompetenciák*, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak>

⁶ Lásd: Galántai László: *A nyelv kompetenciájától a kompetencia nyelvéig – vázlat a kompetenciadiskurzus tudományos eredetéről*, https://www.researchgate.net/publication/284349523_A_NYELV_KOMPETENCIAJATOL_A_KOMPETENCIA_NYELVEIG_VAZLAT_A_KOMPETENCIADISKURZUS_TUDOMANYOS_EREDETEROL

⁷ Lásd: Nahalka István: *Mi vagy ki az ördög, és hol van?* <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/mi-ki-ordog-hol-van>

„Kant híres formuláját parafrázálva a műveltség kompetencia nélkül vak, a kompetencia műveltség nélkül üres. Nevezzünk kompetenciának minden olyan tudást, amely a cselekvéseinket hatékonyabbá teszi! És nevezzünk műveltségnek minden olyan tudást, amely minde-nekelőtt arra szolgál, hogy behelyezzen minket egy hagyományba!”⁸

Az a feltételezés, hogy a kompetenciák fejlesztésére épülő pedagógia aláássa a tanári tekintélyt, szintén nagyon távol esik a valóságtól. A világszerte tapasztalható pedagógusi szakma presztízisének romlása mögött az is áll, hogy a pedagógusok jelenlegi tudása rohamosan leértékelődik. Ennek legijesztőbb és legújabb bizonyítéka a chatbotok, vagyis a mesterséges intelligencia megjelenése a kereső szoftverekben. Egyre inkább látszik, hogy az információgyűjtés, összegzés már gépekkel is megvalósítható. Így az a pedagógus, aki csak „leadja” az anyagot, kiadja a házi feladatot és mechanikusan értékeli, nem tud többet, mint ezek a szoftverek. A frontálisan oktató tudóstanárok mellett/helyett egy másfajta, ún. 21. századi pedagógusra van szükség, olyanra, aki az ismereteket nem pusztán átadja, hanem azok megértését és feldolgozását a tanulói aktivitáson keresztül támogatja. Arról nem is beszélve, hogy a szakma presztízisvesztését Magyarországon az Európában legalacsonyabb bérek és az alacsony autonómiaszint okozza.⁹

⁸ Lásd: Knausz Imre: *Műveltség és demokrácia – kísérletek a pedagógia bírálatá-
ra*, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.
tani-tani.info/sites/default/files/knausz_muveltség.pdf

⁹ Lásd: Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban, írta és szerkesztette: Lannert Judit, *T-Tudok*, 2021. chrome-ex-
tension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.t-tudok.hu/files/2/
kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf

Talán sikerült szemléltetnem, hogy milyen gazdag szakmai diskurzus van Magyarországon a kompetenciákról, ismeretekről és tudásról. Ezzel szemben Setényi János és köre faék egyszerűségűre redukálva ezt a gazdag területet egy hamis és teljesen laikus dilemmát helyez a középpontba, miszerint a kompetenciák helyett ismereteket kell átadni. Az alábbi táblázatban megpróbáltam szemléltetni a kétféle narratíva közötti fő különbségeket:

A múltba vezető narratíva	A jövővel megbirkózni tudó narratíva
Az a fontos, hogy a tanárnak tekintélye legyen a gyerekek előtt.	A pedagógusi szakma társadalmi presztízse a fontos, ez pedig a szakmai felkészültség mellett anyagi elismerést és magas szintű szakmai autonómiát igényel.
A tudós (férfi) tanár a modell.	A 21. századi tanár főként tervező és facilitátor szerepet tölt be.
Minél több lexikális ismeretre, memorizálásra van szükség.	A kompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök összessége, a tudás szükséges része.
A közműveltséget szembeállítja a kompetenciákkal.	A műveltség az a tudás, ami segít behelyezni minket a hagyományokba, de emellett szükség van az alkalmazható tudásra is, amihez a kompetenciaalapú oktatás segít hozzá.
Deficitszemlélet, vagyis az iskolai kudarcok felelőse a gyermek, illetve az ő szűkebb-tágabb családi-társadalmi háttere, amely sajátos kultúrája, életmódja, anyagi lehetőségei által meghatározva nem biztosít elegendő tudást.	Konstruktív pedagógiai modell, amely elfogadja, hogy minden tanuló rendelkezik előzetes tudással, amire lehet építeni. A tanulás állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése.
A kiválóság és a verseny áll a középpontban.	Az inklúzió (mindenki részvétele) és az együttműködés áll a középpontban.

A múltba vezető narratíva	A jövővel megbirkózni tudó narratíva
A tanulás olyan munka, ami nem okoz örömet, de fontos.	A tanulás örömteli élmény, az eredményes tanulás fő motorja a motiváció.
A gyerekek alapvetően egyformák és olyanok, mint mi voltunk.	A gyerekek különfélék, a mai fiatalokat pedig különösen sok stressz éri.
A társadalom hierarchiába rendeződik, ahol egy élcsapat vezeti a többséget.	Partnerségben gondolkodik.
Örökérvényű igazságra van szükség, különben szétesik a világ.	Az iskola feladata a változó világra felkészíteni a diákokat.

Mit mondanak a tények: a kevesebb néha több

Ha kicsit jobban meg akarjuk érteni, hogy mi is történik, érdemes Orbán Balázs a konzervatív oktatáspolitikáról írt indító esszéjét is figyelembe venni.¹⁰ Rögtön szembetűnő, hogy sem Setényi, sem Orbán nem támasztják alá adatokkal az érvelésüket, és gyakran Magyarországon nem létező jelenségekkel vitatkoznak. Leginkább az USA elitegyetemeire jellemző identitáspolitikai – általuk progresszívnek nevezett – világszemlélettel, amely nálunk csak elvéve bukkan fel és jóval kisebb a súlya, mint például annak a problémának, hogy a kormány rossz döntései miatt a magyar felsőoktatás épp most szakad ki az európai véráramból. Az egyetemi oktatás évszázados függetlensége, a kutatás szabadsága, amely

¹⁰ Orbán Balázs: *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez*, Lásd: <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez>

minden józan konzervatív ember számára fontos, Magyarországon az elmúlt években visszaszorult, és az egyetemi autonómia indexen már csak Oroszország teljesít rosszabbul nálunk Európában.¹¹

Amennyiben tényekre hivatkoznak, azt szelektáltan és a tudományos elvárásokkal teljesen ellentétesen csinálják. Orbán Balázs eszmefuttatását rögtön azzal indítja, hogy a PISA-eredmények szerint csökkennek a tanulói teljesítmények, aminek az az oka, hogy a „progresszív” oktatás relativizál, a kompetenciák fejlesztésére épülő pedagógia aláássa a tanári tekintélyt. Mint láttuk, nem a kompetenciára épülő pedagógia ássa alá a tanári tekintélyt, hanem az alulfizettség és társadalmi megbecsültség hiánya. Nem tudjuk pontosan, mi az a „progresszív oktatás” és így azt sem, hogy hogyan relativizál. De ha még ennek lenne is értelme, akkor is bizonyítani kellene, hogy minden PISA-eredmény csökkenés mögött ez a bírált „progresszivitás” áll. A közelmúlt tanulói eredményeinek csökkenése sajnos általános, jelzőktől független jelenség, és nem szabad elfelejtkezni arról, hogy a COVID jelentős szerepet játszott benne.

Ha tüzetesebben és tudományos elvárással vizsgáljuk a tényeket, akkor azok valójában nem ezt a múltba néző, hanem inkább a már előbb felvázolt, a jövővel megbirkózni tudó narratívát támasztják alá, még akkor is, ha az iskolák helyzete nem egyszerű. Folyamatos nyomás nehezedik rájuk, hogy lépést tartsanak a 21. században tapasztalható gyors

¹¹ Lásd: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://academic-freedom-index.net/research/Academic_Freedom_Index_Update.pdf

változásokkal, és ezzel párhuzamosan folyamatosan változnak az elképzelések arról, hogy mit kell tanítaniuk. Sajnos a politikai napirendek, ideológiák vagy szülői nyomás hatására gyakran csak az történik, hogy új tartalmakat adnak az amúgy is zsúfolt tananyaghoz. Pedig napjainkra abban erős szakmai összhang alakult ki – ahogy azt az OECD-nek a jövő oktatásával foglalkozó anyagai is kiemelik –, hogy „a tanulóknak nem többet, hanem mélyebben kellene tanulnia”. Az OECD tantervelemzése azt mutatták, hogy a tanterv állandó bővítése nemcsak azt eredményezi, hogy a rendelkezésre álló időhöz képest túlzott mennyiségű lesz a tanított tartalom, de azt is, hogy egyes tantárgyakat a tanterv más területeinek rovására részesítenek előnyben.¹²

Magyarország egyértelműen a tananyagtartalom bővítésével válaszolt a 21. századi kihívásokra, míg a nálunk eredményesebb országok nem annyira az ismeretanyag bővítését, mint inkább a fontos kompetenciák tantervbe, tananyagba beágyazását tekintik a továbblépés kulcsának. Észtország például tantárgyi területekbe ágyazza be a keresztantervi kompetenciákat. Náluk a matematika tanterv kulturális értékeket is közvetít, mikor a diákok különböző országokból és korszakokból származó matematikusok munkáit ismerhetik meg. Észtországban a keresztantervi témákat és kompetenciákat új, önálló tantárgyakkal is kombinálják, az IKT területet például ilyen holisztikus megközelítéssel kezelik.

¹² Lásd: https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-overload_3081ce-ca-en.html

2014 és 2019 között Magyarországon nőtt a legnagyobb arányban az egyéb tantárgyak aránya (és ezzel együtt a tantárgyak száma), ami leginkább a mindennapos testnevelésnek tudható be. Amennyiben a tantárgyak megoszlását nézzük, azt láthatjuk, hogy a magyar tantervben a nemzetközi arányokhoz képest a testnevelés és az ún. egyéb kategóriába sorolt tantárgyak hangsúlyosabbak, míg a kommunikációs vagy egyéb szoftt szkilliket célzottan is fejlesztő tantárgyak, mint az anyanyelv, idegennyelv vagy társadalomtudomány aránya jóval kisebb, mint az OECD-átlag (lásd 1. ábra).

	Anyanyelv	Matematika	Természettudomány	Társadalomtudomány	Idegen nyelv	Testnevelés	Művészetek	Etika	IKT	Technika	Egyéb választható
Magyarország	13	11	11	9	10	17	7	3	3	3	14
EU23-átlag	15	13	12	11	16	8	7	3	1	4	9

1. ábra: A tantárgyak aránya alsó középfokon, %, OECD-átlag és Magyarország, 2019
Egyéb vagy választható, Technika, IKT, Etika, Művészetek, Testnevelés, Idegen nyelv, Társadalomtudomány, Természettudomány, Matematika, Anyanyelv, Magyarország, EU-23 átlag 020406080100120 Forrás: EAG 2019.

A sok egyéb tantárgy miatt a matematika és természettudományos tanórák aránya is elmarad kicsit a nemzetközi átlagtól. Egy korábbi kutatás is kimutatta¹³, hogy a magyar tanulók matematikai kompetenciáinak romlása mögött az áll, hogy a sok tantárggyal és tartalommal telezsúfolt tantervben kevés tanóra jut az elvárt ismeret- és tudásmennyiségre, így nem jut idő a tanórán elmélyülten gondolkodni. A magyar tanulók legjobbjai is emiatt inkább memorizáló és ismétlő tanulási stratégiával tanulnak, szemben azzal, hogy az információk között összefüggéseket, kapcsolatokat keressenek, ami magasabb gondolkodási, tanulási folyamatokat igényelne. Ezért hiába tanulnak többet iskolán kívül a magyar diákok, mint régiós társaik, a megfelelő tanulási stratégiák elsajátítása híján a nagyobb házi feladat mennyiség csak értelmetlen ballaszt marad. Ennek eredményeképpen hosszú távon a magyar fiatalok önhatékonysága (vagyis az a meggyőződésük, hogy meg tudnak birkózni a feladatokkal) szignifikánsan leromlott a matematikai teljesítménnyel együtt. A sok tantárgy és diszciplína oltárán feláldozzuk a tanulókat, és a korszerű transzverzális kompetenciák fejlesztése helyett sok kis dobozban gyorsan romló ismereteket adunk át nekik nagy tételben. Lengyelország például más irányba tart, náluk éppen most szüntetik meg a házi feladatot.¹⁴

¹³ <https://real.mtak.hu/28317/>

¹⁴ <https://telex.hu/kulfold/2024/01/22/lengyelorszag-oktatas-hazi-feladat-be-tiltas>

	PISA Matematika 2012	Iskolai tanulási idő (perc/hét)	Házi feladat	Irányított házi feladat	Személyes tutor, külön tanár	Vállalkozás	Szülővel való tanulás	Számítógépen tanulás
Cseh Köztársaság	499	3	3	1	0	0	1	1
Szlovákia	482	3	3	1	1	0	1	2
Németország	514	3	5	0	1	1	1	1
Magyarország	477	2	6	2	1	0	1	1
Lengyelország	518	3	7	2	1	1	1	2

2. ábra: A matematika tanulással töltött idő (óra/hét) és a PISA-eredményesség öt közép-európai országban, 2012 PISA Matematika, 2012; Iskolai tanulási idő (perc/hét); Házi feladat; Irányított házi feladat; Személyes tutor, külön tanár; Vállalkozás; Szülővel való tanulás; Számítógépen tanulás; Cseh Köztársaság, Szlovákia, Németország, Magyarország, Lengyelország 0.02.55.07.510.012.515.017.520.00100200300400500600
 Forrás: Csüllög et al., 2014.

Miért veszélyes ez az új narratíva?

Azért, mert ez a narratíva alapvetően tudományellenes. Orbán Balázs szerint a tudomány fejlődése miatt megkérdőjeleződik az örökérvényű tudás, pedig meggyőződése, hogy éppen a feltétlen érvényű igazságok hiánya okozza napjaink rendkívül súlyos problémáit. Szerinte a megoldás az, hogy „a tananyag részévé tesszük az egyetemes emberi műveltségéből

kinyerhető, (...) amelyek csak értéktételezések mentén jöhetnek létre.” (...) „A nyugati világban ezen értékek és erények átadása, tehát a nevelés hagyományosan az egyházak feladata volt, s a különböző felekezetek ebbéli segítségére mindenképp érdemes számítani.”

A jelen történéseinek tükrében különösen visszatetszőnek tűnnek az írás következő sorai: *„a valódi kritikai gondolkodást leginkább konzervatív alapállásból lehet megközelíteni, mert a konzervatív nemcsak elutasítja, amit tévesnek tart, hanem elfogadja azt, ami helyes, s kritikáját nemcsak mások, hanem saját nézeteire is vonatkoztatja. Konzervatív alapállás nélkül az iskola értelme kerül veszélybe. Az oktatás pillérei a klasszikus műveltség, a nemzeti kultúra, nevelés, testnevelés és gyermekvédelem. A gyermekvédelem a legkézenfekvőbb beavatkozási pont, amit mindenképpen meg kell tenni, hogy meg kell védeni a gyermekeket a progresszív ideológiáktól. Ennek nagyon konkrét oka, hogy mára oda jutottunk, hogy az iskolai rendszer egyes, a nyugati kultúrkörhöz tartozó országokban a gender- és woke-ideológiák terjesztésének nyílt színterévé vált.”*

Az elmúlt száz évben többször megtörtént, hogy egy önmagát „élcsapat”-tá nyilvánító szűk elit az örök igazság nevében, a kultúrán és az oktatáson keresztül akarta megváltoztatni a gyerekek gondolkodását és azon keresztül a jövő társadalmát, és láthattuk hova vezetett ez. Orbán Balázs és Setényi János visszaél a konzervatív jelzővel. Az igazi konzervatívok szerint az ember könnyen hibázik, esendő, ezért különösen fontos például a fékek és ellensúlyok rendszere. A konzervatívok igyekeznek ellenállni annak a nyomásnak, hogy az állam morális kérdésekbe avatkozzon be. Nyilvánvaló, hogy Orbán Balázs konzervatív oktatáspolitikájának nincs sok köze a konzervativizmushoz, annál inkább az illiberális populizmushoz.

Radó Péter részletesen bemutatja, hogyan különböztethető meg a konzervatív az illiberálistól¹⁵. A konzervatívok számára a demokrácia, a pluralizmus, a kisebbségek jogai, az emberi jogok, az állam semlegessége és a jogállamiság alapvető értékek, míg az illiberális pártok ezeket elutasítják. (Az illiberális pártok oktatás- és kultúrpolitikájának összehasonlító elemzését lásd: Radó Péter–Bálint Mikola: *Illiberalism in Power: Educational and Cultural Policies*. 2003. *AUTHLIB Working Papers* 2.)

A címkézésnek akkor sincs sok értelme, ha az oktatáspolitikai gyakorlat felől közelítünk. Célravezetőbb eredményesebb és kevésbé eredményesebb oktatási rendszerekről beszélni, mint ahogy az egészségügy esetén is furcsa lenne konzervatív vagy liberális egészségügyről beszélni, de hatékony és kevésbé hatékony rendszerekről már érdemes lenne.

Orbán Balázs oktatáspolitikai pamfletje számomra sokkal inkább a huszadik század totalitárius államok szellemiségét idézi meg, és nem a konzervativizmusét. Nem a polgári értékek és a hagyományos morál védelmében emel szót, hanem annak a politikának keres ideológiai támaszt, amely a más politikai és gazdasági prioritások miatt nem tud és nem is akar igazán költeni a közoktatás színvonalának emelésére.

Miért lehet vonzó ez a téves és káros narratíva sokaknak?

A huszadik században megtanultuk, hogy társadalmi-gazdasági válságok idején az emberek elbizonytalanodtak, és ilyenkor a mítoszok, az összeesküvés-elméletek, a hangzatos

¹⁵ https://www.tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmeben

ideológiai érvek jobban hatnak. Nem új recept, hogy az örök igazság jegyében nyugtassuk meg az embereket, akik félnek a jövőtől. Alvin Toffler már több évtizeddel ezelőtt felhívta a figyelmet arra, hogy a technológiai változások felgyorsult üteme sokak számára ijesztő és emészthetetlen.¹⁶ Ebben a „jövősokkos állapotban” hirtelen változnak a megszokott keretek, felértékelődik a rend és a katonás fegyelem. Az eszköztelen és magára hagyott pedagógusok számára vonzó lehet az iskolaőr, osztályzás és merev szabályok, de ezek mind külső és nem belső motivációi a tanulásnak, éppen ezért kevésbé is eredményesek. A szirénhangoknak a szakma megerősítésével, modernizációjával lehet csak ellenállni. Nem gondolom, hogy Setényi vagy munkatársai jövősokkos állapotba kerültek, de azt igen, hogy kihasználják az emberek félelmét a jövőtől és ezt arra használják, hogy az oktatást politikai célokra szolgálják. Pontosan tudhatják mennyire káros ez, hiszen az MCC Tanuláskutató központjának munkatársai egykor szószólói voltak a most ostromozott kompetenciaalapú tanulóközpontú oktatásnak és a tényekre fókuszáló oktatáskutatásnak. A poroszos oktatást most dicsőítő Setényi János annak idején éppen annak szadista jellegét kritizálta¹⁷, és cége a kétezres években sorra szervezte a kompetenciaalapú pedagógus-továbbképzéseket. Halász Gábor, aki szintén az MCC Tanuláskutató központ munkatársa, korábban éveken át az OECD CERI board tagja volt, aminek a célja a tényalapú oktatáskutatás előmozdítása volt.

¹⁶ chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://epa.oszk.hu/00400/00458/00414/pdf/Korunk_EPA00458_1971_12_1877-1887.pdf

¹⁷ <https://www.orulunkvincent.hu/az-mcc-esete-a-szado-mazo-kulturaval/>

Különösen akkor válik igazán gusztustalanná a történet, amikor azt látjuk, hogy az MCC megszürt hallgatóinak egyáltalán nem poroszos oktatást szánnak, hanem ahogy arra a *Szabad Vonalzó* rámutatott: az MCC oktatási-nevelési programja¹⁸ „olyan – Setényi szavaival – »nemtudás-alapú« kitételeket tartalmaz, mint a »kiscsoportos, személyre szabott oktatási formák«, a mentoráció, az »egyéni, páros, csoportos munka, projektmunka, disputa«, a »gyakorlatalapú szemlélet«. Ahol leírják, hogy »céljuk az egyéni képességekkel legjobban harmonizáló tanítás- és tanulásmódszertani stratégiák megtalálása és alkalmazásának elősegítése a hallgatóknál«, illetve olyan kiemelten nyugatias dolgokat olvasni, mint a »képzésben részt vevő csoportok karakteréhez illeszkedő didaktikai módszerek hatékony használata.«¹⁹

Új ellennarratívára van szükség

Enyedi Zsolt hívja fel a figyelmet arra, hogy az Orbán-rendszer nemcsak az öncélú hatalomszerzésről és a korrupcióról szól, hanem sokkal inkább egy ideológia megteremtéséről és továbbadásáról, ahol a siker titkát a modernizáció és tekintélyelvűség párosításában, a kritikai gondolkodás visszaszorításában látják, és a politikai elit mögötti második vonalat ilyen szellemiségben kívánják felkészíteni. Ez az új oktatáspolitikai ideológiai térfoglalás az örök igazságokra hivatkozva pontosan a tudomány iránti szkepticizmust

¹⁸ <https://mcc.hu/oktatasi-es-nevelesi-strategia>

¹⁹ <https://www.szavon.hu/2024/03/14/a-800-milliard-kozpenzt-elnyelt-mcc-az-allami-gyogy-es-fejleszto-pedagogia-felszamolashoz-keszitheti-elo-az-ideologiai-terepet/>

erősíti, gyengíti a tudás és a tanulás becsületét és az emberi méltóság tiszteletét, pedig ez az, ami megteremtheti a közös minimumot, legyen valaki keresztény-konzervatív, liberális-konzervatív vagy szociáldemokrata gondolkodású. Egy olyan ország, ahol ezek az értékvilágok egymástól élesen elkülönülő halmazokat alkotnak, lemond nemcsak a demokrácia egyik fontos pilléréről, hanem a nemzeti egységről is. Amikor a politikusok és tollforgatóik egy szélsőséges pozícióból megpróbálják az örök igazságokra hivatkozva felértékelni az elavult oktatási módszereket, amikor negligálják a más régiós országokban jól teljesítő szakmai gyakorlatokat, nagyon rossz úton indulnak el. Teret nyitnak ugyanis a zárt gondolkodásnak, a tudományellenességnek, és a gyerekek és szülők számára hamis jövőképet teremtenek. Ennek nyomán újra felértékelődnek a személyes kapcsolatok, a szorgalom és a tehetség végképp háttérbe szorul, hiszen az „örök igazságok” mindig hivatkozási alapot jelentenek majd a kivételezésre. Ami eddig látszik a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlatból, az a centralizáció, aminek elsődleges célja a szűk elit helyzetének pozicionálása. Az, hogy ehhez elvtelesen ideológiát gyártanak a konzervativizmus és kereszténység jegyében, nem pusztán cinizmus, megkockáztatom, hogy romlottság. Az MCC eddigi megnyilvánulása alapján pedig inkább tűnik egyháznak vagy szektának, mint tudományos műhelynek.

Jól látható, hogy a pedagógusok, az oktatáskutatás és neveléstudomány minden oldalról kormányzati támadás alatt áll. A szakma legújabb ignorálása megint jó példa arra, hogy a kormány megveti a pedagógusokat és az oktatáskutatókat.

Szülők, pedagógusok, tanulók, kutatók! Lehet, hogy ebben a krízishelyzetben tanulóközpontú, alternatív 21. századi pedagógiai köröket kell létrehoznunk a központilag és ideológiailag egyre szektásabbra formált állami oktatással párhuzamosan? Ideje lenne visszafoglalni az iskoláinkat, és nem hagyni, hogy más kontrollálja azt, mi történik a gyermekeinkkel. Kreativitás ahhoz is kell, hogy el tudjuk képzelni a jövőt és annak pozitív formáját is. Az eddigi tudományos és technológiai változások éppen ezt segítették, köszönhetően annak, hogy nem akartak lecövekelni egy örök igazság mellett.

A világot érdemes úgy felfogni, mint egy folyamatos problémamegoldást, egy olyan kihívást, ahol folyamatosan rejtvényt fejtünk. Van, akinek ez nem megy könnyen, de éppen erre jó az az oktatás, ahol védett környezetben játékos módon alacsony kockázattal lehet próbálkozni, kísérletezni és akár kudarcot vallani – és abból tanulni. Itt lehet megtanulni azt, hogy ki merjünk lépni a komfortzónából, ha kell, és ne pánikoljunk a váratlan eseményektől, de legyen rá kreatív megoldásunk. Az ilyen konstruktív, élményalapú és tanulóközpontú oktatás az, amely segít abban, hogy a kihívásokban esélyt és ne veszélyt lássunk.

A szakmának erőt kell mutatnia, szelíd erőt. Bár sokan nincsenek már köztünk sajnós (Szerencsés Teréz, Sallai Éva, Szivák Judit, Nagy József, Csapó Benő), de még így is van mire és kire alapozni. Az iskolákban pedig még mindig vannak olyan pedagógusok és intézményvezetők, akik megőrizték belső autonómiájukat, és őrzik a magas szintű szakmai tudást. Ilyen mértékű megtámogatás esetén csak

az összefogás és az aktív kommunikáció segíthet. Hogy ezt hogyan is tegyük, kezdjünk el ezen gondolkodni, és beszéljünk egymással minél többet! Ezzel az írással így húsvét idején ehhez a közös gondolkodáshoz próbáltam hozzájárulni.

Radó Péter

**A konzervatív oktatástudomány
védelmében¹**

Mark Twain egyik halhatatlan mondása így hangzik: „Az egyik század radikálisa a következő század konzervatívja. A radikálisok alkotják meg a nézeteket. Amikor már elhasználták azokat, a konzervatívok átveszik őket.” Mivel én nem vagyok konzervatív, akár megtehetném, hogy visszafogott derűvel elkönyvelem az idézet mély igazságát, és minden konzervatív gondolatot gondosan felcímkézve a múzeumi tárgyakat őrző vitrin üvege mögé helyezek. Sajnálatos módon azonban látom az idézetben elrejtett csapdát, ezért kénytelen vagyok feltenni a kérdést: valóban minden besorolható a politikai konzervativizmus címkéje mögé, ami a konzervativizmus tiszteletet parancsoló áruhája mögé rejtőzik?

Az ezzel kapcsolatos kétségeket az ébresztette fel bennem, hogy az oktatásról szóló nyilvános diskurzusban a Matthias Corvinus Collegium (MCC) bőségesen áradó erőforrásainak felhasználásával gőzerővel zajlik egyfajta konzervatív térfoglalás. Ez a szellemi térfoglalás hosszú és nehezen olvasható esszékkal, konferenciákkal és előadásokkal,

¹ https://www.tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmeben

könyvkiadással, sajtónyilatkozatokkal és a köztév  valame-lyik csatornáján sz rt „szakértői” panelbesz lgetésekkel zajlik, s mindezt az MCC-n folyó „tudományos tevek nyss g” legiti- m lja. A 2010-es politikai fordulat óta zajló államkonzervat v rendszerépítés b  évtizede során először fordul elő, hogy a k z- oktatásban a kedélyeket nem elsősorban az borzolja, hogy mit csinál a pártállam, hanem az, hogy a pártállam MCC-n keresztül fizetett ideológusai mi mindent hordanak össze. Az érthető ok- b l kicsit talán hisztérikusan kritikus reakciók sokfélék, de van egy közös elem k: fenntartások nélkül elfogadják a besz l k és mondanivalójuk konzervatív  nbesorol s t. Az alábbiak- ban annak bizonyítására teszek kísérletet, hogy ez hiba.

Az MCC mögött álló hatalompolitikai szerkezet

B r ez meglepő lehet, de az első dolog, amit tisztázni érde- mes, az, hogy miért kell ezzel foglalkozni? Pusztá szakmai kötelességtudatból egy ideje olvasom az MCC szakértőinek nyilatkozatait és az el ad saikr l sz l  beszámolókat (mely utóbbiakat érdemes némi fenntartással kezelni, mert nehéz eldönteni, hogy az újságírók mennyire reprodukálják p nto- san az elhangzott szövegeket), meghallgatom a neten el rthet  st di besz lgetéseket, s t, még Orbán Balázs *Kommentár*ban megjelent nagyon hosszú és kissé zavaros oktatásról sz l  esz- sz j t² is türelmesen végigolvastam. A felháborodott reakciók ellenére jó darabig elhessegettem magamtól a gondolatot, hogy

² Orbán Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 2023/4.

reagáljak az MCC-ből áradó kommunikációs zajra, mégpedig két okból. Részben azért, mert ezen a színvonalon szinte lehetetlen értelmes szakmai diskurzust folytatni, részben pedig mert az MCC szellemi térfoglalása mögött álló hatalmi szerkezetéről szóló tudásunkhoz annak „oktatástudományi” tevékenységéről szóló reflexió nem tesz hozzá semmit – márpedig a lényeg véleményem szerint éppen ebben van. Ami miatt meggondoltam magam, az a 2022-es PISA-kutatás eredményeiről szóló első meggondolatlan pánikreakciók voltak, melyek nem feltétlenül az európai oktatási rendszerek teljesítményromlása mögötti okok időigényes és alapos feltárásáról szóltak, hanem egy az MCC által képviselt – látszólag – konzervatív megközelítéshez való visszatérés szükségességéről. Ez az érzelmi reakció nemcsak azért veszélyes, mert felerősíti az illiberális nézetekkel szembeni fogékonyságot, de azért is, mert hiteltelenítheti az elmúlt évtizedekben lezajlott oktatástudományi paradigmaváltást is. Mindezek miatt tehát mégiscsak foglalkoznom kell a dologgal.

Mindenekelőtt tehát érdemes röviden felvázolni azt a hatalompolitikai konstrukciót, ami az MCC-s térfoglalást megszülte, mert e nélkül az a látszat keletkezne, mintha valóban eszmék harcáról lenne szó. Az MCC térfoglalási kísérlete mögött a lényeg a már régóta jól ismert és jól bejáratott autokratikus hatalomgyakorlási konstrukció. Ez azon alapul, hogy napi szinten egyetlen autoriter vezető sem képes egyszerre 15-20 embernél népesebb személyes kapcsolathálózatot működtetni. Mivel az egyszemélyi uralom formális protokollok alapján működő intézményeken keresztül nehezen biztosítható, az egyszemélyi vezetőnek minden egyes terület élére

egy hozzá feltétlenül lojális, őt minden tekintetben kiszolgáló embert, egy helytartót kell állítania, akinek hatalmát megint csak nem feltétlenül formális felhatalmazások, hanem a mögötte álló egyszemélyi vezető támogatása biztosítja. Mivel az erre a szerepre aspiráló emberek folyamatosan versenyeztetve vannak, az egyszemélyi vezető kontrollja fölöttük nagyon erős. A helytartók akkor képesek eljárni a nekik szánt szerepet, ha a rájuk bízott terület kormányzati irányítása számos kormánytag között oszlik meg, tehát nincs más, aki egy szektor egészével kapcsolatban döntéseket hozhatna. (Ebből a szempontból mindegy, hogy a helytartó maga is tagja-e a kormánynak, vagy sem.) Ez egy egyszerű, a korai feudalizmus erős királyi kíséretének működési logikájában gyökeredző megoldás, melynek segítségével az egyre komplexebbé váló modern társadalmakat már nagyon régóta, nagyjából a 16. század óta nem lehet hatékonyan kormányozni. Autokraták körében azonban mégis népszerű eljárás, mert ez biztosítja a hatalmukat. A gazdaságpolitika de facto irányítója, Nagy Márton például azért cselekvőképes, mert a gazdaságirányítást hét egymással versengő miniszter között szórták szét.

A jelek szerint a kormányban három részre szakított oktatásirányítás új helytartója az egyszemélyi vezető politikai igazgatója, Orbán Balázs lett, vagy legalábbis ezt erősen ambicionálja. Nem tudható pontosan, hogy a politikai igazgató felhatalmazása milyen területekre terjed ki, de egyre valószínűbb, hogy az oktatás már az övé, és ez véget vethet Pintér Sándor önálló, a „teljesítményértékelésen” alapuló bérdifferentiáláshoz hasonló önálló kezdeményezései rövid időszakának. A hatalomgyakorlási szerkezeten belüli térfoglalást mindig

kommunikációs hadjárat vezet be, ami részben „mihez tartás végett” jellegű hatalmi üzenetek gyűjteménye, melyeket lojális iskolaigazgatók beleszóhatnak tanévnyitó beszédekbe, részben pedig a „másképp gondolkodók” kirekesztésének/kiszorításának eszköze. Valódi – és talán ez a legfontosabb – funkciója azonban az „intellektuális” erőfitogtatás, amelyet az állampárton belüli pozícióharcok során vezető szerepre szóló igénybejelentésként lehet dekódolni. Amennyire én látom, nincs többről szó, mint hogy a miniszterelnök politikai igazgatója, aki egyúttal az MCC kuratóriumának elnöke, az MCC erre a célra felépített kapacitásait mozgósítja annak érdekében, hogy oktatáspolitikai „erőközpontként” pozicionálja saját magát. Azt sokakkal ellentétben nem gondolom, hogy az MCC-ből kikerülő nyilatkozatok eldöntött oktatáspolitikai beavatkozások kommunikációs előkészítését szolgálják, azt azonban igen, hogy az önjáróvá váló kommunikáció előbb-utóbb kormányzati beavatkozásokat szül majd.

Az illiberális és centrista konzervatív oktatáspolitikai szétválaszthatósága

A politikai-kormányzati kontextusról szóló rövid jelzés után rátérhetünk írásom alapkérdésére, mégpedig arra a dilemmára, hogy tényleg konzervatív-e mindenki, aki annak láttatja magát? Esetünkben egy konzervatív illiberális és populista párt ideológusainak megnyilvánulásairól van szó, tehát kézenfekvő első lépés a politikai ideológiák és értékvilágok elemzése. Ez tűnik az egyszerűbb vállalkozásnak. A politikai elemzők nagy magabiztossággal képesek különbséget tenni

a centrista konzervatív és az illiberális populista politikai pártok között az általuk kibocsájtott dokumentumok és nyilatkozatok értékhatárának elemzése alapján, ugyanis vannak olyan, a centrista konzervatív pártok által elismert és képviselt értékek, melyeket az illiberális pártok elutasítanak. Ezek egy része euro-atlanti civilizációs alapérték, mint például a demokrácia, a pluralizmus, a kisebbségek jogai, az emberi jogok, az állam semlegessége és a jogállamiság. Ezeken kívül vannak olyan telivér hagyományos konzervatív értékek, melyekkel az illiberálisok – hol nyíltan, hol nem bevallott módon – szintén szembefordulnak. Ezek közé tartozik a tulajdon – részben morális alapú – védelme, az adóztatás észszerű mértékben alacsony szintre korlátozása, a teljesítményen alapuló elszámoltathatóság és az intézmények stabilitása által biztosított fékek.

Ez a gyakorlatban is jól alkalmazható, a politikai értékeken alapuló metódus azonban elveszíti az érvényességét, ha az oktatáspolitikai (általában: közpolitikai) gyakorlat felől kísérjük meg a kétféle politikai irányzat szétválasztását. Ennek oka az, hogy az oktatáspolitikai-alkotás egy nagyon komplex térben zajlik, s ez nem teszi lehetővé az értékek és a konkrét kormányzati beavatkozások közötti kapcsolat rövidre zárását. Vannak ugyan általában politikai irányzatokhoz lazán köthető szakmapolitikai irányultságok, de nem sok. Ezek egyike például az, hogy a konzervatív kormányok általában jobban kedvelik a tanulói teljesítmények mérésén alapuló beavatkozásokat, mint a baloldali pártok, de ez sem törvényszerű. Az első és eddig egyetlen olyan magyarországi kísérlet például, amely következményeket kapcsolt az iskolaszintű kompetenciamérési eredményekhez, egy szocialista vezetésű kormányhoz

kapcsolódik. A konkrét oktatáspolitikai beavatkozások döntő többsége ideológiai értelemben semleges, bármikor felbukkanhatnak szinte bármilyen ideológiai háttérű kormányzat tevékenységében. Mindezt egy példával illusztrálva: 2010 után a Fidesz egyik első változtatása a kötelező beiskolázás időpontjának hatéves életkorra való rögzítése volt, amely szakított a korábbi kormányok ezzel kapcsolatos rugalmas szabályozásával, s ami jelentős felháborodást szült az oktatás szereplőinek nagy része körében. Ezzel szemben a nem kevésbé illiberális lengyel Jog és Igazság Párt (PiS) 2015-ös hatalomra kerülése után a korábbi kormányok által hatéves korban megállapított kötelező beiskolázást hétéves korra tolta ki – természetesen jelentős felháborodást szülve az oktatás szereplőinek nagy része körében. Vannak ugyan „indikatív” oktatáspolitikai kezdeményezések, melyek kimondottan az illiberális pártok repertoárjába tartoznak (mint például a „genderideológiák” és az „LMBTQ-propaganda” kiszorítása az oktatásból), de ezek is nagyon ritkák.

Van azonban egy lehetséges, a politikai ideológiákat és a konkrét oktatáspolitikai beavatkozásokat összekapcsoló köztes megközelítés is. Amikor nemrégiben a CEU DI által vezetett nemzetközi kutatás keretében Mikola Bálinttal írt tanulmányunkban³ az illiberális pártok oktatás- és kultúrpolitikáját vizsgáltuk, összehasonlító elemzést végeztünk az akkor hatalmon lévő két illiberális párt, a Fidesz és a PiS nyilvános és rejtett oktatáspolitikai és kultúrpolitikai napirendjeiről, az

³ Radó, Péter–Bálint Mikola: *Illiberalism in Power: Educational and Cultural Policies*.

általuk kezdeményezett és/vagy gyakorlatba átültetett konkrét beavatkozásokról. Azt találtuk, hogy a Fidesz oktatáspolitikai napirendjét 2010 óta folyamatosan és egészen elképesztő mértékben a politikai hatalom koncentrációját szolgáló változtatások uralják. Ezekhez képest a valódi (tényekkel jól dokumentált) problémák megoldását szolgáló, az ideológiai célokat közvetlenül érvényesítő és a „populista” (a korábbi kormányok népszerűtlen intézkedéseitől való elhatárolódást szolgáló) változtatások erős kisebbségben voltak. Lengyelországgal kapcsolatban ez a módszer hatékonyabbnak bizonyult, ugyanis a hajlamait tekintve nem kevésbé autokratikus PiS jóval kisebb politikai mozgásteret miatt az oktatáspolitikai napirendjében sokkal nagyobb volt az ideológiai célokat közvetlenül szolgáló kezdeményezések aránya.

Ez is azt bizonyítja, hogy az illiberális értékvilág oktatáspolitikai érvényesíthetősége merőben kontextuális kérdés, a politikai ideológiáktól független tényezőktől függ. A Fidesz kétharmados országgyűlési többsége birtokában és a csekély társadalmi ellenállásnak köszönhetően gátlástalanul a közvetlen politikai kontrollt szolgáló adminisztratív centralizáció jegyében szervezhette át a közoktatást, ami utat nyitott a demokratikus játékszabályok, a pluralizmus és a jogállamiság tagadásán alapuló illiberális politikai értékrend számára. Ez az, ami egy centrista konzervatív párt kormányzása alatt elképzelhetetlen lenne, ugyanis a demokratikus és jogállami játékszabályok tisztelete és betartása miatt érvényesülne az értékek, érdekek és szakmapolitikai meggyőződések pluralitása, s az intézmények stabilitása sokkal erőteljesebb szempont lenne, mint a politikai hatalom koncentrációja.

Eddigi mondanivalóm az illiberális konzervatív populizmus és a tradicionális (centrista) konzervatívizmus szétválasztásán és szembeállításán alapszik. Meg kell azonban engedni azt a lehetőséget, hogy eszmetörténeti értelemben a lehatárolás nem, vagy egyre kevésbé létezik, mert maga a politikai konzervatívizmus, illetve annak fősodra válik egyre illiberálisabbá és populistábbá. Ennek eldöntése minden bizonnyal pompás feladvány egy konzervatív eszmetörténettel foglalkozó kutató számára. A jelen kihívásaira adható lehetséges problémamegoldó válaszok szempontjából – tehát közpolitikai perspektívából nézve – ez a dilemma alapvetően értelmetlen; amíg alapvetően konzervatív értékeket valló és nem illiberális kutatók és szakértők sokasága dolgozik a közoktatás minőségének javításán és alkalmazkodóképességének erősítésén, addig ez nem is lenne igazságos. Magyarországtól eltekintve Európában az illiberális oktatáspolitikai diskurzus még marginális pozícióban van.

Az illiberális oktatáspolitikai diskurzus

És ezzel el is érkeztünk ahhoz a kérdéshez, hogy miben különbözik az MCC által egyre gazdagabb példatárral felszerelt illiberális oktatáspolitikai diskurzus a hagyományos konzervatív oktatáspolitikai diskurzustól. Elsősorban ezeket a különbségeket kell szisztematikusan feltérképeznünk, ugyanis az illiberális oktatáspolitikai narratívák – megtévesztő módon – bőségesen merítenek a tradicionális konzervatív értékvilág hívószavaiból, mint például a család, a tradíció, a nemzeti közösség vagy – főleg Kelet-Európában – a keresztény vallási értékek.

Véleményem szerint ami megkülönbözteti az MCC képviselői által – legalábbis nyelvi értelemben – meglehetősen koherens módon képviselt oktatáspolitikai narratívát a hagyományos konzervatív narratívától, az alapvetően a populizmus és mindaz, ami ebből következik: (1) a „progresszívnek” nevezett fősodor oktatási diskurzussal való szembe fordulás (melyben összemosódnak a konzervatív, liberális és baloldali megközelítések); (2) a nemzetközi fősodor diskurzust informáló, illetve azt részben konstruáló oktatástudománytól való elfordulás; (3) az „establishmenttel” (a hagyományos oktatáskutatói elittel és az oktatáspolitikai szervezett érdekcsoportjaival) való szembe fordulás; (4) az oktatásról szóló narratíva apologetikus, az autokratikus hatalomkoncentrációt és ideológiai indoktrinációt hitelesítő funkciója; (5) a felelősség alól való felmentéssel (felelősségáthárítással) szerzett népszerűség. Vegyük sorra ezeket!

A nemzetközi fősodorról való szembe fordulás

A populista politikai pártok oktatáspolitikai narratíváinak megkülönböztető sajátossága, hogy kilépnek a saját országukban zajló oktatáspolitikai diskurzusból, mondanivalójukat bizonyos esetekben képzelt összeesküvésekkel, máskor a valószínű nemzetközi fősodorról szemben fogalmazzák meg, s hazai politikai ellenfeleiket a nemzetközi fősodort megjelenítő intézményeket kiszolgáló ágensekként jelenítik meg. Ezzel két legyet ütnek egy csapásra: egyrészt felébresztik a fenyegetettség érzését, mely lehetőséget biztosít arra, hogy (képzelt) külső fenyegetésekkel szemben kínáljanak védelmet, másrészt

politikai ellenfeleiket kirekesztik a nemzeti célokat szolgáló politikai körből anélkül, hogy különösebben szakpolitikai vitába kellene szállniuk velük. Egyfajta párhuzamos diskurzust teremtenek tehát, amely a hazai politikai mezőn kívülre helyezett referenciákkal szemben konstruált narratívákkal operál.

Az MCC kommunikációjában ez a külső ellenség a „progresszív oktatásfilozófia”, amelyet elegánsan ki lehet terjeszteni minden centrista konzervatív, liberális vagy baloldali oktatáspolitikai diskurzusra, amely nemzetközi referenciákat alkalmaz. A „progresszió” címkéje alá kényelmesen be lehet sorolni mindenféle képzelt ellenségeket is, mint például a „gender ideológiák”, a „woke” vagy az amerikai szélsőjobbos republikánusok éppen aktuális mumusa, a „Critical Race Theory”, melyek segítségével a „progresszívek be akarják vinni a politikát az iskolákba”. Ez azért sem nehéz feladvány, mert az oktatástudomány az elmúlt évtizedek során – különösen az OECD, az EU, a Világbank, a Világgazdasági Fórum és az ENSZ szervezetek tevékenységének köszönhetően – oly mértékben vált nemzetközivé, hogy az illiberális populistáktól eltekintve mindenki nemzetközi referenciákra hivatkozva konstruálja az oktatással kapcsolatos mondanivalóját. Amennyiben az illiberális populisták pozitív nemzetközi példákra hivatkoznak, azok általában az európai kontextustól kulturálisan nagyon messze állnak. E példák gyakran összekapcsolódnak a „nyugat hanyatlásáról” szóló téveszmékkel, melyek a nyugat értékeivel való szembefordulást hivatottak igazolni. A nemzetközi fősodorról való szembefordulás nem pusztán diszkurzív célokat szolgál, egyúttal az oktatáspolitikakalkotás liberális demokráciákra és jogállamokra jellemző

intézményi keretek elutasítását is megjeleníti. Mondanom sem kell, hogy az ezen a logikán alapuló oktatáspolitikai narratívák csak elutasítást tartalmaznak, s mint arról még lesz szó, valóságos problémák megoldását szolgáló pozitív szakmai program alapjaként használhatatlanok.

Az oktatástudománytól való elfordulás

Az illiberális populista oktatási diskurzus a „tények utáni” („post-truth”) mintázatot követi. Az illiberális oktatási narratívák a kognitív torzítások („cognitive bias”) orvosi lovai, egy gondosan szelektált és félreértelmezett tényekből, különböző összeesküvés-elméletekből és széles körben osztott populáris téveszmékből álló egyveleg. A Facebook-kommentelők és az MCC beszélő fejeinek kommunikációja között van azonban egy nagy különbség: az előbbiek tipikusan tagadják a tudomány tekintélyét („jogom van a véleményemhez”), az utóbbiak tudománynak álcázzák a mondanivalójukat. Mindezt azonban képesek oly módon tenni, hogy mindenki számára jól dekódolható ideológiai és politikai üzenetek kedvéért ordítóan tudománytalan kijelentéseket tesznek. Illusztráció gyanánt érdemes felidézni az MCC összes beszélőjének mondanivalójában felbukkanó motívumot, a nevelésre és a műveltség átadására irányuló oktatás és a kompetenciafejlesztésre orientált oktatás szembeállítását. Oktatástudománnyal komolyan foglalkozó ember ilyen kommunikációs trükköt nem enged meg magának, mert a kompetenciákat (az alkalmazható tudást) a kezdetektől ismeretek, az azok alkalmazását lehetővé tevő készségek és attitűdök együttesének tekintjük.

A kompetenciák fejlesztésének van tehát ismeretek elsajátítását szolgáló, a készségek fejlesztését szolgáló és az attitűdök formálását (ha úgy tetszik: nevelést) szolgáló tartalma egyaránt. Vannak persze, akik e hármason belül inkább az ismeretekre teszik a hangsúlyt, a fősodor oktatástudomány azonban ma már a készségeket hangsúlyozza és az ismereteket nem a tanulás céljának, hanem nyersanyagának tekinti. Az erről szóló szakmai viták izgalmas és termékenyek beszélgetések. Egy valódi konzervatív oktatáskutató bár fontosnak tartaná a műveltség kulcselemeinek rögzítését az elsajátítandó ismeretek között, a kompetenciafogalom összetevőinek kiragadását és szembefordítását viszont egyszerűen értelmetlennek találná. Ez csak akkor történhet meg, ha a tudományos referenciákat ideológiai referenciákkal helyettesítjük.

Az MCC-ből kikerülő kommunikációs termékek minden egyes kritikus a szakmaiságot, ezen belül a tudományos megalapozottságot kéri számon. Teljes joggal, még egy politikusnak sem lenne szabad ezen a színvonalon oktatásról beszélnie. Azt azonban látnunk kell, hogy ennek a kommunikációnak nem célja, hogy tényeken alapuló oktatási víziókat ajánljon a közönsége számára. Ez abból derül ki egyértelműen, hogy – az Orbán Balázs-íráshoz hasonlóan – a beszélők kizárólag nevelési és kultúraátadási célok alapján gondolkodnak az oktatásról. Az, hogy milyen „romboló hatású” (disruptive) változások zajlanak az iskolák társadalmi, gazdasági, technológiai, ökológiai és demográfiai környezetében, teljesen kimarad a látókörükből. Mindennek az alapvető oka az, hogy a beszélők számára az oktatás csak ürügy, valójában azonban egyszerű ideológiai üzenetek sulykolása a szándékuk.

Érdeemes felidézni Orbán Balázs írásának első két mondatát: *„Az oktatás konzervatív műfaj. Az a feladata, hogy a generációkon keresztül felhalmozott, érvényes tudást átadja a következő nemzedéknek, akik így többre vihetik a szüleiknél.”*

Két baj van ezzel. Az első az, hogy ha az oktatás csak régi generációk „érvényes” tudását teszi hozzáférhetővé, akkor a gyerekek garantáltan nem viszik többre a szüleiknél, egészen egyszerűen azért, mert a világ változik, s a régen érvényes tudások ma már jelentős részben nem azok. A másik baj az, hogy az oktatás kimondottan nem „konzervatív” műfaj, mert a jövőre kell felkészítenie az oktatásból a jövőben kilépő gyerekeket. Ha Orbán Balázs azt írta volna, hogy az oktatási rendszereknek hosszú történelme van, s az ezzel kapcsolatos útfüggéseket és tehetetlenséget figyelembe kell vennünk, sőt arra nem csupán akadályként gondolhatunk, azt korrekt konzervatív megközelítésnek tekinteném, s bizonyos – a mindenkori kontextusra vonatkozó – korlátozásokkal még egyet is értenék vele.

De nem ezt írja. Ehelyett a szélsőjobbos konzervativizmus ikonikus filozófusát, Roger Scrutont idézi, aki a hagyományos klasszikus műveltségen alapuló elitoktatás hasznosságáról értekezett. Scruton azonban nem konzervatív oktatási programon törte a fejét, hanem csak siratta az eltűnőben lévő konzervatív Britanniát. Az nem konzervatív oktatási program, hogy egy nekrológ szövege alapján újra alkotunk valami halott dolgot. Tudományos referenciákkal megtámogatott mondanivaló helyett tehát csak ideologikus fecsegést kapunk a „feltétlen igazságok” képviseléről, ami nem jelent mást, mint az értékpluralizmus tagadását és egyfajta morális magaslati pozíció elfoglalását. Ebben az Orbán Balázs által megírt narratívában

a tudomány által használt kategóriák teljesen elvesztik a jelentésüket, s olyan intellektuális bűvészműtávként martalékká válnak, mint hogy „...a biztonságos tér az önfejlesztés halála”, vagy hogy „a kritikai gondolkodás alapja a tárgyi tudás”.

Ha az oktatásról szóló illiberális populista narratívák lényegét próbálom megragadni a szélsőséges redukcionizmushoz jutok el, ami funkcióját tekintve pont arra alkalmas, amire a szintén bőségesen áradó összeesküvés elméletek is: az MCC egyszerű, mindenki számára érthető világmagyarázatot kínál a Fidesz híveinek és az erre fogékony közönségnek. Az elmúlt évtizedben az oktatásról szóló nemzetközi tudományos diskurzus egyik legfontosabb témája az oktatási rendszerek növekvő komplexitása, illetve a komplexitáshoz való alkalmazkodás kérdése lett.⁴ Nem az a probléma, hogy a politikai konzervativizmus képtelen mit kezdeni a növekvő komplexitással, hanem az, hogy azok, akik nem tudnak mit kezdeni a komplexitással, hajlamosak szélsőségesen tradicionalista konzervatív álláspontot elfogadni. Az MCC „tudósai” nekik beszélnek.

Az establishmenttel való autokratikus szembe fordulás

Az illiberális populista oktatás- és kultúrpolitika egyik pillére az elitcserére, egy ideológiai és politikai értelemben elkötelezett elit kinevelésére, illetve helyzetbe hozására való törekvés, amit mind közönségesen kultúrharcnak nevezünk. Ennek

⁴ Erről lásd: Radó Péter: *Az oktatáskormányzás jövője*. Budapest, 2003. Tea Kiadó.

működési módját az elmúlt bő évtized során követett kultúrpolitikai gyakorlat formálta, melyet az MCC éppen napjainkban kezd el alkalmazni az oktatásban. E közpolitikai eszköztár legfontosabb eleme a kialakult intézményi – és ehhez kapcsolódó finanszírozási – keretek megváltoztatása: meglévő intézmények megszállása vagy lepusztítása, új, a Veritas Intézethez hasonló párhuzamos intézmények létrehozása. Egy terület élére állított új helytartó megjelenése természetesen azonnali intézményi változtatásokat von maga után. Az Orbán Balázs személyéhez köthető oktatási térfoglalás ugyanezt a mintázatot követi: előbb az MCC illiberális utánpótlás-képzővé és agytrösztté alakítása, újabban pedig a Nemzeti Közszerológati Egyetemen (NKE) létrehozandó pedagógusképzési kar és fejlesztő központ terve. (Orbán Balázs az NKE Tanácsadó Testületének is tagja.) Az oktatáskutatás korábbi intézményeinek lepusztítása, illetve felszámolása, valamint szakmai kommunikációs csatornáinak szinte teljes politikai kontroll alá helyezése már korábban megtörtént. A kultúrharcol eszköztára azonban az oktatásban az MCC belépéséig meglehetősen korlátozott volt, kimerült a Takaró Mihály nevével fémjelzett, indoktrinációs célú egybites tantervi és tankönyvi pepecselésben.

Ahogy a kulturális vagy tudománypolitikai szférákban is, az elitcserére irányuló törekvések tudományos és szakmai teljesítmények tekintetében az oktatásban is kudarcra vannak ítélve, de az erre irányuló befektetések igazi funkciója nem is feltétlenül ez, hanem a hatalmi szerkezet intézményi megerősítése és utánpótlásának biztosítása. Ennek érdekében a kultúrharcolnak nem is minőséget teremteni képes

intézményekre és szakértőkre van szüksége; éppen ellenkezőleg, a kultúrharc egyik legfontosabb eszköze éppen a szakmai tekintély erodálása. Az elmúlt bő évtized során az oktatáskutatás és fejlesztés korábban kiterjedt, független, nemzetközi hálózatokba integrált és hazai szakmai nyilvánosságot működtető intézményrendszerének lepusztítása, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet bedarálása és az üzleti és nonprofit szakmai szolgáltatók kiszorítása teremtette meg azt az intellektuális légüres teret, amelyben az MCC „oktatástudományi” kibocsátása sok emberhez juthat el anélkül, hogy annak valódi szakmai diskurzusban kellene formálódnia. A kép teljességéhez tartozik, hogy a 2011 és 2015 közötti teljes rendszerátalakítás nem csupán az oktatással kapcsolatos szakmai (tudományos és szakértői) tevékenységek „kínálati oldalát” számolta fel, de az erre irányuló keresletet is; az oktatáspolitikai döntésekből teljesen kiszorították a különböző érdekcsoportokat, az oktatásirányításból kiszorították az önkormányzatokat, s felszámolták az oktatásfejlesztés alapvető keretét biztosító iskolai intézményi autonómiát. Csak állami bürokráciák maradtak, melyek adminisztratív működésének tudásigénye gyakorlatilag nulla.

Apologetikus funkció

Ha a magyar közoktatás kormányzásának módjára és az iskolákra kényszerített működési kultúrára tekintünk, azt látjuk, hogy ha a szélsőjobbos populista diskurzust némi fantáziával mégiscsak oktatáspolitikai programnak tekintjük, annak minden lehetséges eleme már rég megvalósult.

A szociális szelekció mértékének minden korábbinál nagyobbra növelésével, egy közoktatási kasztrendszer létrehozásával már teljesen elválasztották az elitek és az alacsonyabb státuszú csoportok gyermekeinek oktatását. Ahogy Szikra Dorottya írja egy tanulmányában:⁵ az illiberális pártok szociálpolitikája az „érdemesek” és „érdemtelenek” szétválasztásán alapul, s Orbán Balázs elitoktatásról szóló fejtegetései is ezen a társadalomfilozófián alapulnak. Mindemellett a politikai kontroll alatt gyakorolt indoktrináció egyentantervei és egyentankönyvei segítségével, valamint a tanulók és pedagógusok ezzel párosított brutális túlterhelésével az iskolákra és a pedagógusokra kényszerítettek egy olyan oktatási gyakorlatot, amiben nincs másnak tere, mint az „előírt műveltség” körébe tartozó ismeretanyag sulykolásának. (Ahogy azt pedagógusok és oktatásirányítók mondani szokták: „haladni kell a tananyaggal”.) Az egyre inkább a „klasszikus műveltség” lexikális tudását számonkérő érettségi vizsga már az elithez való tartozás beavatási szertartásává vált, mert a hátrányos helyzetű tanulókat nagy hatékonysággal kiszorították a minőségi gimnáziumi oktatásból, ezért ők a felsőoktatásból is kiszorultak.

Ahogy azt *Közoktatás és politika* című könyvemben⁶ részletesen megírtam, 2010-ben a Fidesznek semmilyen oktatáspolitikai stratégiája nem volt, a „köznevelési” törvény tartalma vadul burjánzó ötletrohamok során és a Jobbik programjának gátlástalan lopkodása révén állt össze. E tekintetben

⁵ Szikra Dorottya: *Illiberalism and Social Policy: A four-country Comparison*. 2024. *AUTHLIB Working Papers* 3.

⁶ Radó Péter: *Közoktatás és politika*. Magyarország 2010-2022. Budapest, 2022. Noran Libro Kiadó

a helyzet azóta sem változott, mint említettem, az MCC sem kínál semmilyen programot. Tartalmukat tekintve az MCC-s nyilatkozatoknak és eszmefuttatásuknak az a közös jellemzője, hogy azok oktatási gyakorlatba való átültetéséhez a kormánynak már az égegyadta világon semmit sem kell tennie, már mindent megcsinált, ami ehhez szükséges. Ez azt jelzi, hogy az MCC nem irányt mutat, hanem utólag legitimálja az elmúlt bő másfél évtized során már lebonyolított rendszerátalakítást. Másképpen fogalmazva: nem stratégiai gondolkodással, hanem apologetikus funkciót gyakorló propagandával állunk szemben.

Felelősségáthárítás

Némi leegyszerűsítéssel: noha a nemzetközi oktatáspolitikai fősodor és a modern oktatáskormányzási rendszerek az „egész iskola megközelítésen” alapulnak, a konzervatív oktatáspolitikai gondolkodás tipikusan változatlanul erősen pedagógusközpontú. Ugyanakkor egy komoly konzervatív oktatáskutató arról ismerszik meg, hogy magas minőségi és etikai elvárásokat támaszt a pedagógusokkal szemben, még ha ez általában nem is teszi őt népszerűvé ebben a körben. Az MCC számos képviselője által elmondott szövegek éppen ennek ellenkezőjét teszik: jó populista módjára a felelősség alól való felmentést szolgáló felszabadító üzeneteket közvetítenek, melyek lényege, hogy a pedagógusok ne hagyják magukat „progresszív” szakmai elvárásokkal nyomasztani, minden úgy jó, ahogy évtizedek óta csinálják. Ha pedig kudarcot vallanak, a kudarc oka nem a pedagógus, hanem vagy a gyerek, aki nem

dolgozik elég keményen, vagy a szülő, aki nem támogatja kellő intenzitással az iskola munkáját.

Talán éppen ez a legveszélyesebb és legtöbb kárt okozó eleme az illiberális populista diskurzusnak, ugyanis a magyar közoktatásban hagyományosan hatalmas kereslet van a felelősségáthárításra. Ez egy bizonyos mértékig érthető. Minden lelkiismeretes pedagógust nyomaszt a vele szemben támasztott elvárások tömege, s jelentős részben ez áll a 2002 és 2010 közötti intenzíven modernizáló oktatáspolitikai növekvő népszerűtlensége, végső soron a 2011-es közoktatási rendszerváltással szembeni csekély ellenállás mögött is. A pedagógusokkal szembeni elvárások torlódása részben abból fakad, hogy hajlamosak vagyunk úgy tekinteni az iskolákra és pedagógusokra, mint amelyek és akik minden egyes társadalmi, egészségügyi, gazdasági, technológiai, környezeti és politikai problémánk megoldásának végső eszközei. Ezt a frusztrációt erősíti sokakban a neveléstudományi elit is, amely a készségfejlesztésre, ezt szolgáló differenciált és személyre szabott tanítási gyakorlatra buzdít, de az ebbe az irányba történő elmozduláshoz a pedagógusok kevés, egy ideje pedig semmilyen támogatást nem kapnak. Az MCC üzenetei tehát csakugyan megnyugtatóak; ha a kanonizált műveltség részét képező lexikális ismeretek „átadása” a cél, az megerősíti a pedagógusok megroggyant tekintélyét mint a „tudás forrását”, s újra elfogadhatóvá teszi az ismeretátadást szolgáló úgynevezett frontális pedagógiai gyakorlatot. Ez különösen könnyű, ha a PISA-eredményekre hivatkozva elő lehet állítani azt a hamis látszatot, mintha a „progresszív kompetenciaalapú oktatás” éppen „megbukott” volna. Nem

egyszerűen arról van tehát szó, hogy az illiberális populisták a pedagógusok rosszabbik énjére építve tesznek szert népszerűsége, de arról is, hogy megpróbálják kiölni belőlük a még megmaradt változtatás iránti igényt is.

Miről ismerszik meg az illiberális populista?

Másképpen fogalmazva: miből tudhatjuk, hogy egy nyúl-üregbe tévedtünk? Az iránytűnk e tekintetben azokon a nyelvi megoldásokon alapszik, melyek segítségével a politikai szereplők keretezik az oktatáspolitikai diskurzust. Ez a keretezés megfelelő hívószavak segítségével történik. E hívószavak egyszerű kommunikációs referenciákat hoznak létre annak érdekében, hogy megerősítsék az azonos értékeket valló és/vagy azonos politikai törzshöz tartozó emberek közötti érzelmi köteléket, vagy eszközöket adjanak azok számára, akik lojalitásukat szeretnék kifejezni. E hívószavak értelme szinte sohasem pontosan definiált, az egyenesen kontraproduktív lenne. Mégis, tökéletesen alkalmasak arra, hogy jelezzék egy oktatásról szóló narratíva értéktartalmát. Az ezzel kapcsolatos probléma forrása az, hogy mint arról már volt szó, az illiberális szélsőjobb oldali oktatási narratívák régi, a konzervatív gondolkodás megkülönböztető jegyeinek mindegyikét felvonultató hívószavakra épülnek, mint például a műveltség, a tudomány által szentesített ismeretekből álló tantárgyi tudás, a nevelés, a patriotizmus és a nemzeti kulturális hagyomány folytonosságának biztosítása, és mások. Ha valakit eltérő (baloldali vagy liberális) értékvilága immunissá tesz a konzervatív oktatási pozíciókkal szemben, akkor valószínűleg reflexszerűen

elutasítja az ezeken alapuló narratívákat. Ha azonban valaki a saját értékrendjéhez illeszkedő hívószavak mindegyikét felfedezni véli az illiberális narratívákban, vagy esetleg kiforrotlan és reflektálatlan értékvilággal rendelkezik ugyan, de egyszerűen csak tart a változásoktól és nehezen emészti meg saját korábbi munkájának leértékelődését, azt ezek a hívószavak könnyen azonosulásra készíthetik. Nyelvi értelemben a legfontosabb tünet a ma tudományossága által használt nyelvezet helyett egy archaikus nyelvezethez való visszatérés. Ha azt halljuk, hogy valaki tanulás helyett folyamatosan tanításról beszél, ha szinte soha nem beszél készségekről és kompetenciákról, de sokat tudásról és műveltségről, ha fejlesztés helyett nevelésről beszél és kizárólag a nemzeti kulturális referenciát említi meg, akkor jó eséllyel egy sötét nyúlüregben vagyunk, ugyanis egy igazi konzervatív oktatáskutató mindezt fontosnak tartja, de sohasem kizárólagosnak.

Fábry Béla

Mitől konzervatív a konzervatív pedagógia?¹

Joggal vetődik fel a kérdés, mi az oka annak, hogy most hirtelen, miközben a magyar nevelési-oktatási rendszer ezer sebből vérzik, előkerült a konzervatív pedagógia MCC-értelmezése?

Constantinovits Milán, a Matthias Corvinus Collegium szakmai főigazgató-helyettese hosszú véleménycikkben érvelt a konzervatív pedagógia létjogosultsága, tartalma mellett.² Nincs ezzel baj. Nyilván válaszkészítésre kapott instrukciót, hiszen munkatársa, Setényi János megnyilatkozásait élénk kritika kísérte. Olyannyira, hogy a jeles szerző legutóbbi interjújában némiképpen visszakozott is – szakmai becsületét védendő.³ Nem reflektálta Constantinovits ugyanakkor

¹ https://www.tani-tani.info/mitol_konzervativ_a_konzervativ_pedagogia

² Constantinovits M.: *Így ne értsük félre a konzervatív oktatást*, G7, 2024. április 5. <https://g7.hu/kozelet/20240405/igy-ne-ertsuk-felre-a-konzervativ-oktatast/>

³ Konzervnyitó – az MCC kutatójának válasza a Telex cikkére, <https://index.hu/velemeney/2024/04/06/setenyi-janos-mcc-telex-szegeder-valasz-kutatas-oktatas/>

Orbán Balázs „programadó esszéjét”⁴ megszólalásában, mely szakmai felületessége miatt kapott kritikákat.

Azzal már inkább baj van, hogy ez a diskurzus nem a mai magyar köznevelés megannyi problémájáról szól, arról, mit kellene tenni, hogy egy XXI. századi nevelési-oktatási rendszer adja meg minden gyereknek(!) a neki megfelelő nevelést-oktatást.⁵ Ne feledjük: a mai óvodások-iskolások századunk végén, 2070-90 környékén is még munkavállalók lesznek. S ahogy nem tudtuk az ezredfordulón, hogy mit fog hozni a 20-as évek közepe, úgy azt végképp nem tudjuk, a század vége mit fog hozni a mai óvodások-iskolások életében. Ebben az összefüggésben a konzervatív pedagógiáról vitázni olyan, mint amikor a gőzhajók megjelenésekor a vitorlás hajók nagyszerűségéről elmélkedtek a tengeri kereskedelem szakemberei.

De azért nézzük csak meg ezt a „konzervatív pedagógiát”. Constantinovits Milán az alábbiakban foglalja össze e pedagógiai felfogás lényegét.

„Mindezeket összegezve a konzervatív oktatás a klasszikus tudásalapra épít, fontosnak tartja a pedagógus személyiségének csoport- és szemléletformáló hatását, illetve a nevelőmunkát és értékközvetítést

⁴ Orbán B.: *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez*, <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez>

⁵ Az Orbán-kormány oktatáspolitikájának „konzervatív fordulata” 2010–2011-re tehető, legitimációja a 2011. évi köznevelési törvénnyel történt. Lásd erről Nahalka István írását itt: <https://hirklikk.hu/kozelet/nahalka-istvan-a-magyar-oktataspolitika-mar-2010-ben-konzervativ-fordulatot-vett/426509> Azóta számos intézkedés, módosítás, korrekció e folyamatot erősítette. Ennek volt egyik fontos mérföldköve Orbán Baláznak, a miniszterelnök politikai igazgatójának 2023-ban megjelent dolgozata. (Lásd a 94. sz. jegyzetet.)

az oktatás elválaszthatatlan részének tekinti, és a közösségben megélt tanulás élményszerűségében hisz.”⁶

Ha ezt úgy harminc évvel korábban Setényi János, aki ma az MCC Tanuláskutató Intézetének vezetője mint a liberális pedagógia lényegét írta volna – ...a liberális pedagógia a klasszikus tudásalapra épít... –, nem töprengene senki mondanivalójának tartalmán. Mondhatnék más pedagógus teoretikust is. Constantinovits összegzése a progresszív pedagógia fundamentuma is. Sőt, még azt is mondhatom, hogy a létezett szocializmus pedagógus teoretikusai sem mondtak mást, csak ezt másként. Összegezve azt állítom, hogy minden történelmi kor pedagógiája az intézményes nevelés kialakulásától kezdve megfelel a Constantinovits-tételeknek. Lehet, hogy ez egy kicsit elnagyolt állítás, de vajon cáfolható-e, hogy minden pedagógia az adott történelmi korban klasszikusnak értelmezett tudásalapra épített? Vajon cáfolható-e, hogy minden pedagógia a történelem során fontosnak tartotta a pedagógus személyiségének csoport- és szemléletformáló hatását? Vajon cáfolható-e, hogy minden pedagógiai rendszerben szervesen összekapcsolódik a nevelőmunka és az érték közvetítés? Vajon cáfolható-e, hogy a történelmi korok pedagógiai rendszereiben minden esetben megjelenik a közösségben megélt tanulás élményszerűsége? Természetesen a történelmi korokban e jelenségek a kor nyelvezetének megfelelően, esetenként a tételek közötti hangsúlykülönbségekkel jelentek meg, de minden kor minden pedagógiájában jelen voltak. Constantinovits szövegére most nem kívánok részletes

⁶ Lásd a G7 idézett írását.

neveléstörténeti példatárat felvonultatni. Mert az igazi kérdés az, és most ezzel kívánok foglalkozni, hogy akkor mitől is konzervatív a konzervatív pedagógia?

E kérdés kibontása előtt egy kis nevelésfilozófiai kitérőt kell tennünk. Jelesül azt a kérdést kell körüljárnunk, hogy mi is a nevelés-oktatás, a pedagógiai gyakorlat fundamentuma. Egyetemi hallgatók, gyakorló pedagógusok is kerek szemmel hallgatják ezt a kérdést. Szeretet – mondják rendre. S nem jut eszükbe, hogy pedagógusként szinte percről-percre gyakorlatukban a lét alapvető kérdései alapján – az életkori sajátosságoknak megfelelően – a gyermeki viselkedésre, magatartásra, a gyermekeknek a világban – világukban – való cselekvéseire, az őket ért környezeti hatásokra adott válaszaikra reflektálnak. Mi a jó? Mi a helyes? Mi az érték, mi az értékes? Mi az igaz, és mi a hamis? Mi az erkölcs, mi az erkölcsös, mi az erkölcstelen? Mi az ember? Mi a társadalom? Mi az ember helye, szerepe a társadalomban? Mi a társadalomnak a helye, szerepe az emberben? Tudom, nem pörögnek le a pedagógusok tudatában, a mindennapokban minden esetben e kérdések és válaszok, amikor a pedagógus reflektál a gyermeki akcióra. De minden pedagógus fejében van egy kép az emberről, a társadalomról, a társadalmilag helyesről, az értékről és érték-telenről, az igazról és a hamisról. Ez a kép, nevezzük nevén, ez a világnézet az, ami iránytűként szolgál, ami alapján a pedagógus a reflexióival gazdagítja a kibontakozó, kiteljesedő embert.

Ezen a ponton jutottunk el a konzervatív pedagógia tartalmához. Nem a klasszikus tudásalap elfogadása vagy el nem fogadása a lényeg, hanem az, mit tételez az adott pedagógiai

nézetrendszer az emberről, a társadalomról, az ember és a társadalom viszonyáról, az emberek csoportjairól és e csoportoknak a társadalomban való szerepéről, mit gondol az emberek, különösen a kibontakozó emberek, a gyerekek jogairól, minden gyerek jogáról és a jogok érvényesítéséről, a jogegyenlőségről és annak érvényesítéséről. Hosszasan lehetne sorolni azokat a lényeges tartalmi elemeket, amiket a konzervatív pedagógiáról szóló diskurzus eddig nem érintett. Röviden és egyszerűen a konzervatív pedagógia lényege a konzervatív filozófiai tételek megjelenése a pedagógiai praxisban.

Mielőtt e tételeket megnézzük, egy újabb kitérőt kell tennünk. Ma sokan használják ezt a kifejezést: konzervatív. S ahogy általában a teóriák világában, e kifejezés is több rétegű. Edmund Burke-től⁷ Michael Oakeshottig⁸ számos kiváló gondolkodó foglalkozott a politikai konzervativizmus kérdésével. Már a kezdetektől megfigyelhető volt, de különösen a szociálpszichológiai kutatások második világháborút követő fellendülésével jelent meg a konzervativizmus egy másik rétege mint az egyéni viselkedést meghatározó tudatforma. E rétegektől élesen meg kell különböztetnünk azokat a hétköznapi politikai gyakorlati hivatkozásokat, amik a hatalom megszerzése és megtartása érdekében minden érdemi összefüggés nélkül a konzervativizmust mint ideológiai zászlót lobogtatják. Ilyen a mai magyar kormány gyakorlata is.

⁷ Az eszmetörténeti szakirodalom a konzervativizmus első teoretikusának Edmund Burke-öt tartja, aki a *Töprengések a francia forradalomról* c. művében fogalmazta meg a konzervatív filozófia alapvetéseit. Lásd: E. Burke: *Töprengések a francia forradalomról*, Budapest, 1990, Atlantisz Kiadó.

⁸ Lásd: Michael Oakeshott: *Politikai racionalizmus* (szerk. Molnár Attila Károly). Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2001.

Nekik semmi közük a konzervatív gondolkodáshoz, de ezzel a zászlóval jól leplezhető a maffiaállam gyakorlata. Mi a továbbiakban nem e vulgárkonzervativizmusnak sem nevezhető jelenséggel foglalkozunk, hanem a konzervativizmus tartalmát jelentő kérdéseket vizsgáljuk.

Vajon az egykoron kialakult értékek, értékvilág örökkön való? A tradíciók, a hagyományok, a történelmi időben kialakult vallási, politikai, kulturális szokások és intézmények megváltoztathatatlan módon szabályozzák az emberek, a társadalmak életét? Vajon az emberek alapvetően nem egyenlőek fizikai és szellemi képességeikben, lehetőségeikben? Vajon a társadalmi hierarchia létezése egyszerre szükségszerű, egyben törvényszerű és megváltoztathatatlan? Vajon szükség van uralkodó elitre, és ennek következtében fogadjuk el, hogy vannak emberek, társadalmi csoportok, akiknek, amelyeknek a sorsa az elithez képest a társadalom periferiája? Vajon a tekintély az emberek közötti kapcsolat, az emberi magatartás vezérelve? Ezek azok a kérdések, amelyekre a konzervatív filozófia válasza konzekvensen igen. Igen a meg nem változtatható tradíciókra és az ebből levezethető intézményekre, igen az emberek egyenlőtlenségére, igen a társadalmi hierarchia örökkön valóságára, igen az elitizmusra és a „cselédsorsú népségre”, igen a tekintélyvezérelt emberi kapcsolatokra. Biztos árnyaltabb ez a kép is, ahogy a politikai konzervativizmus XIX. századi tradicionális értelmezése, a liberális konzervativizmus és a neokonzervativizmus között is vannak árnyalatnyi különbségek. De a lényeg e nézetekben azonos. A politikai-gazdasági-társadalmi status quo fenntartása. Ez az alapvető törekvés jelenik meg az élet minden területén,

minden közpolitikai intézkedésben. Hogy ezzel mi a baj? A reneszánszsal kezdődött a minden emberi érték modern értelmezése, majd a felvilágosodással a társadalomnak, az embernek, az ember és a társadalom viszonyának kopernikuszi fordulata.⁹ E két kulturális paradigmaváltásnak a hatása és mindaz, ami e fordulatból következett, a mai napig határozza meg a humanista-demokratikus életfelfogást, politikai és társadalmi gyakorlatot, az erre épülő, egyébként színes világot jelentő közgondolkodást. Kiváltképp igaz ez a XXI. századi posztmodern világra. Ma különösen avíttnak értékelhető a konzervativizmusnak „az igaz világ, a helyes élet” megközelítése, a tradíció-elit/cselédvilág-tekintély szentháromsága. A mezőn megannyi színes virág van, minden virágnak létjogosultsága van a mezőn, és „a virágnak megtiltani nem lehet, hogy nyíljék, ha jön a szép a kikelet”.

Első olvasatra a fenti bekezdésben taglalt kérdések látszólag messze vannak a mindennapi pedagógiai gyakorlattól. De csak elsőre és látszólag. Mert az ezekre a kérdésekre adott válaszok ott vannak a köznevelési törvényben, a pedagógusok etikai kódexében, az óvodák és iskolák pedagógiai programjában, a szervezeti és működési szabályzatokban, házirendben, a diákönkormányzat működésében, a tankönyvekben, az osztálytermi folyamatokban(!), minden egyes óvodapedagógus, tanító és tanár mindennapi nevelési-tanítási gyakorlatában.

⁹ Ezt a fordulatot fejezi ki a francia forradalom deklarációjának első tétele: „Minden ember szabadnak és jogokban egyenlőnek születik és marad; a társadalmi különbségek csakis a közösség szempontjából való hasznoságon alapulnak. Minden politikai társulás célja az ember természetes és elvülhetetlen jogainak megőrzése.” Lásd: Emberi és polgári jogok nyilatkozata. <https://mek.oszk.hu/00000/00056/html/228.htm>

Ez természetesen messze nem azt jelenti, hogy minden pedagógus konzervatív. De azt igen, hogy a filozófia, a világról kialakított nézeteink rendszere, tudva vagy tudatlanul, működik. Nem tételezem, hogy minden pedagógus definiált világnézeti megalapozottsággal végzi munkáját. De azt igen, hogy a pedagógusoknak – és más, a gyermekekkel interakcióban lévő embereknek – a gyermeki akciókra adott reakciói, reflexiói a gyermekekben világnézetté állnak össze. Azt viszont nem állítom, hogy a filozófiai értelemben vett konzervatív pedagógia minden esetben a formálódó gyermeki tudatban konzervatív világnézetté áll össze. De ez már egy másik téma.

Joggal vetődik fel a kérdés, mi az oka annak, hogy most hirtelen, miközben a magyar nevelési-oktatási rendszer ezer sebből vérzik, előkerült a konzervatív pedagógia MCC-értelmezése? Ahogy a tudomány világára reflexió az áltudományok térnyerése, úgy a XX. századi liberalizmusra válasz a XXI. századi konzervativizmus térnyerése.¹⁰ Ez figyelhető meg az Orbán-kormány minden politikai, társadalompolitikai intézkedésében is. Nem a Burke nevével fémjelvezhető klasszikus politikai konzervativizmus, hanem a politikai-gazdasági elit és az e körből kirekesztettek helyzetét konzerváló hatalomtechnikai manipuláció.¹¹ A konzervatív pedagógiai

¹⁰ Lásd: Gózon Ákos: *A konzervativizmus százada következhet*. Interjú Hörcher Ferenc professzorral. <https://www.ludovika.hu/magazin/konyvtar/2020/05/14/a-konzervativizmus-szazada-kovetkezheth/>

¹¹ Az oktatáspolitikára vonatkoztatva sarkosan-pontosan fogalmazza ezt meg Trencsényi László. „Vagyis a konzervatív oktatás lényege Trencsényi László oktatáskutató, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke szerint, hogy a konzervatív oktatást preferálók a nagyra becsült „magas kultúrát” a „társadalom leendő vezetőinek”, az elitnek szánják. Pedig a modern empirikus szociológia már a XX. században igazolta, hogy az „általános műveltség”

frazeológia megjelenése egyszerűbb esetben azt jelenti, hogy az Orbán–Hoffmann–Pintér-féle retrográd nevelési-oktatási rendszerhez kívánnak filozófiai háttérrel biggyeszteni¹², rosszabb esetben a rendszer egy újabb ódivatú fordulatát, esetleg egy további(!) ideológiai indoktrinációs lépést készítenek elő.¹³

Akárhogy is, a Constantinovits-tételekkel nincs baj. A konzervatív filozófiának a pedagógiában való megjelenésével annál több.

gyanánt jelzett, „fehér, középosztályi és férfias” tudás az iskolában egyetlen dologra jó: az elit, felső középosztály hegemóniáját megőrző szelekciós szűrő gyanánt hatásos. A többinek a cselédsors jut. Ennyi lenne a konzervatív pedagógia.” Lásd itt: <https://pecsistop.hu/kozelet/valora-valt-orban-viktor-ohaja-sajat-elitjenek-tudas-a-tobbinek-cseledsors-jar/527212>, Trencsényi véleményét bővebben lásd itt: <https://hirklikk.hu/kozelet/nem-ugy-mukodik-a-tarsadalom-ahogy-a-hatalom-megmondja/429487>

¹² Ezt fogalmazza meg Lannert Judit: „Ahogy az elmúlt években a kormány illusztris tagjai által elindított vitákban már megtapasztalhattuk, itt is egy olyan narratíva látszik kibontakozni, amely a múlt század húszas-harmincas évek vitáinak szelleméhez, retorikájához röpit minket vissza.” Lannert Judit: Húsvéti levél a magyar oktatásért. *Tanulópénz*, Lannert Judit oktatáskutató blogja. <https://koloknet.hu/tanulopenz/2024/04>

¹³ Ezt az értelmezést bontja ki Radó Péter tanulmánya. Alapos argumentációval kibontott véleménye szerint az MCC oktatáspolitikai konzervativizmusa a Fidesz-buborékban élőknak szánt illiberális-populista oktatáspolitikai narratíva. Lásd itt: https://www.tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmeben

Trencsényi László

Progresszív? Konzervatív? – Esszé az alternatívákról

Az ún. „konzervatív pedagógia” gyarapodó hazai szakirodalmát tanulmányozva értem meg rendre, hogy mennyire és miért fáj nekik a – szerintük nélkülözhetetlen – valláshoz fűződő viszony – az egyszerűség kedvéért mondva – szekularizációja; s hasonlóképp fájlalják a „nemzettudat” kialakításának feladata elmaradását a „modern pedagógiákat” okolva mindezért. S ezzel összefüggésben a „kultúrát” jelentő, nemzedékeken túli, nemzedékek között hidat teremtő „általános műveltségnek” az iskolából való kiszorulását panaszolják. Egyébként már-már paradox módon a tudás gyakorlatiasítása (szakmai nyelven a „releváns tudás” előretörése) mögött – miközben azt a „moderneket” számlájára írják – a globális gazdaságot kiszolgáló állam polgárait kisajátító ármánykodását látják. Megjegyzem néhány évtizede hasonlóképpen állította szembe a progresszív „permanens nevelés-művelődés” teóriáját a manipulatívnek értékelt „lifelong learning” ideológiájával jeles kortársam, Csoma Gyula.

A klasszikusok közül J-J. Rousseau és John Dewey a „mumus” ebben a modernizmus ellenes – konzervatív – narratívában. Az „ermenonville-i remete” a felvilágosodás

korában a gyerekkor tiszteletéért emelt szót az Emilben. Nem egyszerűen a megváltó kiseded eljövételének metaforájaként gondolt a gyerekekre, hanem konkrét felnövekedő vagy éppen korai torokgyíkban, tüdővészben elpusztuló valódi Jeanokra, Émile-ekre és François-kra. Az ő konkrét – és földi, evilági – boldogságuk mellett szállt síkra. Mint ahogy a múlt század elején a reformpedagógiák pionírja, az amerikai filozófus-pedagógus, John Dewey sem egy nagyobb (akár absztrakt módon tételezett) entitás iránti elkötelezettségével tűnt ki, hanem a mindennapi társadalmi praxis eleven környezetében való alkotó eligazodás normájával és módszertanával.

Míndezen valóban egymáshoz képest alternatív paradigmák.

Az emberi élet értékének két, alternatív felfogása. A konzervatív szemléletben (nota bene: szocialista-kommunista frazeológiával is megjelenhetett ez a nézet) az egyén élete, életünk általában alárendelődik a nagyobb, jobbra transzcendensként meghatározott identitásnak, mondhatni az egyéni emberi élet célja az emberiség történetének hosszú folyamataiban – boldogsággal övezve vagy megtöretéssel kikényszerítve – a közösség, az eszme, a „magasabb rendű lény” odaadó, önfeladó szolgálata.

A „moderneket”, bár nem tagadják, hogy az egyén fizikai és szellemi életben maradásához bizony gyakorta szüksége van, lehet ilyen odaadó vállalásokra, ilyen identitásban való feloldódásra: de fókuszban mégiscsak a szabad, felszabadult egyén, személy egyszeri, megismételhetetlen, mondhatni „halandó” élete, s halandó életének tartalmas kitöltése áll.

Ennek alapján ez utóbbi alapján véve felelősségetika, az előbbi pedig a heteronóm erkölcs etikája. Mely morál aztán

a mindennapi társas viszonyokra – munkahely, közélet, család – is kisugárzik akkor is, ha ez önkéntes odaadás, szolgálat (alávetés) vagy kényszer kegyetlen szocializációjának eredménye.

Az autonómia mellett kiállók hősideálja, nevelési célja nem a magányos ember (se nem magányos hős, se nem elveszett, elkallódott „*lisnij cselovek*”). Társas lény ő is, társak közt csetlő-botló, a mindenkori emberi törvényeket elfogadó vagy azokhoz képes lázadó. Ám tekintetét nem az égi csillagokra veti (még ha a költői utópia, József Attiláé azokat „művelhetőnek” is titulálta), hanem számolva az elkerülhetetlen véggel: az élet, a mindenkori jelen viszonyai közt szeretne helytállni.

Legalábbis a „modernekek” szeretnék, hogy e helytállás elvárásaira felkészült legyen nevelkedése során. Akárhol is nevelkedik.

Térjünk vissza a konzervativizmust hirdető olvasmányokra. Nicholas Tate vaskos tanulmánykötete – *Konzervatív iskola* – tartalmazza a mai könyvpiacra „pompájában” e nézeteket. Az MCC Press adta ki 2023-ban.

Kritika éri az esélyegyenlőség megteremtésébe vetett hitet; a nemzeti érzés helyett a „világpolgári identitás” pedagógiai célját (ez utóbbit nevezte a filozófia korábban kevesebb rosszindulattal „nembeli lényeknek”, akár a múltó történelmi időben „örök emberinek”); az „objektív értékek” objektivitásában való kételkedést, s ez utóbbival összefüggésben a kulturális antropológia tudománya által jól feltárt „multikulturalizmus” legitimációját. A progresszívek a „konzervatív” kritikában a társadalmi csoportok közötti kulturális különbségeket „máságként” írják le ahelyett, hogy kulturált és kulturálatlan („domesztikálendő”) rétegekre osztanák a társadalmakat.

A „lóláb mindig kilóg”. Szerzőink az általuk nagyra becsült „magas kultúrát” a „társadalom leendő vezetőinek” (sic!), elitjének szánják. Ellentmondás csak ott van, hogy ezenközben a „progresszívek” relevánstudás-normáit is kárhóztatják. Nem esik róla szó, de a modern empirikus szociológia a XX. században (Bourdieu, Ferge Zsuzsa, Loránd Ferenc és mások) éppen azt igazolta, hogy az „általános műveltség” gyanánt jelzett, „fehér, középosztályi és férfias” tudás az iskolában egyetlen dologra jó: az elit, felső középosztály hegemóniáját megőrző szelekciós szűrő gyanánt hatásos.

De hát a „konzervatívok” szerint emez is – a szelekció tagadása, fékezéseinek követelése – a progresszív ármány huncutsága. Mint ahogy az iskolázás fejlesztésével esélyegyenlőséget teremteni merő, fölösleges erőforrásokat, költségvetési tételeket pazarló fantazmagória.

S a progresszívek?

Sokat dohogtam annak idején (kevés eredménnyel ugyan, bár némely szakmai „jóakarót” szerezve) amiatt, hogy a rendszerváltás ideológiai-tudományos kánonrendező tülekedésében a pedagógia progresszív, baloldali hagyományai – jóformán kritikai elemzések nélkül – szemétdombra kerültek, vagy ami még rosszabb: a feledés homályába tűntek. Valami neofita konzervativizmus és távolságtartás jellemezte az ebben az időben keletkezett neveléstörténeti, neveléseméleti munkák jelentős részét. „Mentségére legyen mondva”, hogy megannyi új – nyugati – tájékozódási és tájékoztatási kedv csakugyan árnyalta, gazdagította a kánont. Ide sorolom például a XX. századi reformpedagógiák szellemi forrásvidékéhez csatolt „életreform”-mozgalmakat, azok valóban új fényben

tűntek fel, megannyi pedagógiai hitvallás és praxis érvényes magyarázatához járultak hozzá. Akkor is, ha – ismétlem – megannyi jelenség (így főként a társadalom egészét átalakítani kívánó politikai mozgalmakkal alakult kapcsolatuk, megengedem: sokszor illúzióik, megcsúfolt hiteik, az elnyomott társadalmi csoportokkal kinyilvánított szolidaritásuk) az elemzésekből rendre elmaradt.

Tudomásul vettem. A rendszerváltás az legyen rendszerváltás. A „létezett szocializmusban” kompromittálódott eszmék és szerzők így szinte történelmi igazságtétel gyanánt sorolódtak hátrébb, lényegtelenedtek el a kialakuló új kánonban.

De hogy a hazai radikális újbaloldali mozgalmak pedagógiai énképéből is kimaradnak? Nos, ez már fájó észlelés.

500 oldalas kötetet adott ki a Közélet Iskolája *A felszabadítás pedagógiája – A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata* címmel. Tény, hogy e kötet a „kritikai pedagógia” első nagyszabású, nagy ívű összefoglalása, bemutatása hazánkban, így nyilván jelentősége túlelmelkedik alkotóik közvetlen szándékain. A szerkesztők közül kiemelkedik a közéleti mozgalmak különösen tiszteletreméltó aktivistája, Udvarhelyi Tessza. A vaskos kötet egyben tankönyv is – mondhatni egy új, legalábbis alternatív kánon alapja. A Közélet Iskolájában – ez a szabad felnőttoktatás nagy hagyományokat folytató, kiemelkedő fóruma ma hazánkban, a társadalomátalakító, demokratikus mozgalmak aktivistáinak képzőhelye – e tankönyv alapján dolgozzák fel a témát. Azt is tudni: hatnapos hétvégi kurzusokban. Hiszen e mozgalmi-közösségi aktivisták eszközrendszerében nélkülözhetetlen elem mind a kritika, mind a felszabadítás eszmevilága és a pedagógiának nevezett nevelői ethosz is

(elsősorban Paolo Freire tanításai nyomán). Ez idáig rendben is volna. Ám a gondosan válogatott, jó szerkezetű szöveggyűjteménybe foglalt történeti előzmények, szereplők közül szinte ugyanazok maradnak ki, akik a „kincstári” neveléstudomány kánonjából.

Szó esik ugyan Augusto Boalról, Freire társáról, a „felszabadítás színházának” megfogalmazójáról, ám a hazai szövetbe a hetvenes években beépülő, keletkezéstörténetében igazolhatóan – talán nem is mindig tudatosan követett minták nyomán – kritikai pedagógiai, felszabadítási indulatokkal színre lépő drámapedagógia kimarad (nem esik szó sem Gabnai Katalin történelmi jelentőségű *Aki bújt, aki nem* című felforgató, műfajteremtő élet-játékáról 1979-ből, s nem esik szó Schilling és a Káva ároktői és szomolyai fórumszínház projektjeiről 2010-ből).

Nem kerül az előzmények között említésre a szovjet-ország-ukrán-lengyel XX. századelő pedagógiai forrongása. Tudom, a – javarészt halála után – ráhúzott sztálini zubbony miatt Anton Makarenko poltavai társadalmi kísérlete nem „szalonképes”, de nem kerül szóba a moszkvai settlementet alapító Sackij sem. S elmarad a történelmi tárból az antifasiszta ellenállás tragédiáiban felmutatott megannyi érték: elsősorban Janusz Korczak emléke, de a hazai Sztehlo-projekt (a Gaudiopolisz), s a debreceni karácsonyisták vállalkozása, az ebesi Fiúkfalva sem.

Igaz, a NÉKOSZ kapott egy önálló fejezetet, de a tanulmány szerzője beleszorult a népi kollégiumok történetét kísérő politikai hálókba, kevesebb hangsúlyt kap a koronatanú, Pataki Ferenc által pontosan megrajzolt pedagógiai rendszer,

a bázisközösségek és a nagytársadalmi mozgások egybekapcsolásának elve.

Hogy a hatvanas évekre térjünk: ugyan miért nem esik szó Loránd Ferencről, Gáspár Lászlóról? Vagy a teoretikus Mihály Ottóról, aki az iskolátlanítás mozgalmaival is számolva fogalmazott, magyarázott a radikális alternatívákról Nevelésfilozófiájában, s a „négy nevelési modellel” való számvetése során – tagadhatatlanul, némi kritikával – pontos rajzot készített a „forradalmi iskoláról” is.

S azt már végképp nem értettem, hogy hogyan maradhattak ki a kötetből (még lábjegyzetté, irodalmi hivatkozássá szelídülve sem jelennek meg) azok a kortársak, akik a „kritikai pedagógia” hazai implementációjában pedig igazán sokat tettek. Mészáros Györgyre, Tóth Tamás Májusra és műveikre gondolok. Aggódnék, ha a Közélet Iskolája köré csoportosuló értelmiségi kör szektává válna. Ennél nagyobb küldetés vár rájuk.

És egy másik alternatíva?

Az alternatív pedagógiákról (így többes számban), s elődeikről, a reformpedagógiákról annyit biztosan tudunk, hogy a XX. század elején, majd később is több jellegzetes hullámban – megannyi kritikai indulattal fűtötten, optimista jövőképpel – jelentek meg a nevelési intézmények világában. Vajon tudtak-e egymásról a nagy iskolateremtők? Keresték-e közös vonásaikat, vagy éppenséggel versenyeztek egymással (is) az elterjedésre törekedve? Van példa az öntudatos szuverenítésra, van példa – különböző történeti időkben – laza nemzetközi

hálózatosodásra is (ez utóbbit hol serkentette, hol pedig éppenséggel akár erőszakkal is korlátozta bizonyos – nem is mindig egy tőről fakadó – politikai akarat).

Milyen társadalmi kihívásokra válaszul jöttek létre? A modernitás – de a modernitás önfelelt igénylése (mint a művészetben a futurizmus) – vagy a modernizációnak már-már a posztmodern előhívó korai kritikája, mint az életreform-exodusokban?

Válságjelek: a társadalom, benne a nevelési intézményrendszer diszfunkcióira adott válaszok vagy a progresszió diadalútja? (Hogy diadalmenet volt-e terjedésük, vagy mégsem, e kérdést most tegyük félre.)

Más írásaiban a reformpedagógiák társadalom- és emberképét elemezve két „narratívát” vázoltam fel. Az egyikben – fentiek szerint – a „kivonulás” (pedagógiai szigetek, mondhatni kommunák) a jelenség lényegi motívuma, a másokban pedig éppenséggel a „bevonulás”; az iskola és a társadalom organikus integrációjának helyreállítása vagy éppen új módon való megszervezése.

Milyen társadalmi csoportok szükségletei dajkálták a reformpedagógiákat/alternatív pedagógiákat?

A modern kapitalizmus új elitje szabadult volna a tömegoktatás bilincseiből, vagy éppenséggel a tömegoktatás viszonyai között valójában hiába bukácsoló, a szegénység demotivációját cipelő kortársaktól? (Csak emlékeztetek: ez utóbbi volt a '36-os szovjet s a '48-as magyar, pedagógiát betiltó határozatok ideológiai bázisa.)

Vagy éppen ez utóbbi páriák iskolai sikerei. A szóbanforgó kötetben említést ugyan nem kapott Paolo Freire-vel szólva:

felszabadításuk érdekében születtek új pedagógiák? A nem kis részt pszichológiai szempontokra tekintő adaptivitás, a szociokulturális különbségek előnyt is hordozó potenciáljára figyelő új tevékenységek, új tudások legitimációja jutott szóhoz e pedagógiákban (legalábbis karakteres részükben, Kerschsteinertől Freinet-n át Makarenkóig – a kényesebb ízlésűeknek utóbbi helyett Blonszkijig – vagy éppen a nép dalait tananyaggá szervező Kodályig)?

Vagy a modernizálódó, urbanizálódó, szekularizálódó világban versenyképességre törő, mobilitásra igyekvő középosztály keresett, követelt s talált magának új iskolát?

Vagy mégse járható út az elemzésben ez az „osztályharcos”, szociologikus értelmezési kísérlet?

Inkább a gyermek jogainak egyre markánsabb megfogalmazása nyomán formálódtak az új pedagógiák? A tolsztojánus orosz Ventcel, majd Freinet, végül a kollektív szakmai emlékezetünkéből sajnálatosan annyira hiányzó Janusz Korczak követeléseire gondolok.

Vagy egyszerűen az a közös a reformpedagógia/alternatív pedagógia jelenségvilágában, hogy a „körmös”, a „tintaleves-papírgaluska”, a „magolás-puskázás” pedagógiáját egyre több nebuló utasította vissza – olykor meglehetősen harsányan – a mindennapok iskoláiban, s a tanítók, tanárok egy része az iskolai boldoguláshoz, nyugalomhoz, az „iskolabékéhez” új technikákat keresett?

Tudjuk be az egészet a „szakma” szinte egyenes vonalú fejlődésének, a gyermekről, tanulásról, tudásról keletkezett s elterjedt új tudományos eredmények nyomán keletkezett csaknem normális evolúciónak? Ahogyan a XX. század új,

egyre inkább empirikus tudományainak (pszichológia, szociológia, némi késéssel a kulturális antropológia, egy ideig integrált névén: gyermektanulmány) eredményei, ha nem is zökkenőmentesen, erőszakos vagy spontán visszarendeződésekkel, de behatoltak a mindennapi óvodai, iskolai, kollégiumi, nevelőotthoni praxisba s átalakították a pedagógiai kultúrát, vagy előbb-utóbb normává váltak, vagy éppen a legitimáció levegőjéhez jutó kisebbségi nekibuzdulások érvrendszerét gyarapították.

A Szabad Iskoláért Alapítvány csapata alighanem ez utóbbi paradigmát választotta identitása kifejezésére. Kik is a csapat tagjai? A rendszerváltással meg-/újraindult hazai „iskolameg-újító” műhelyek (eleinte a kísérleti intézmények védjegyét megszerző, később magukat alternatívnak nevező) nevelőintézmények alkotó kedvű és gyermekszerető munkatársai – az új demokrácia újrafényesedő szellőitől erőre kapva új iskolákat teremtettek. Jobbára akkor fiatal emberek (a kontinuitás jelképes személyiségei között tán néhai – a Sorbonne-on tanult, ám a Vörös Hadsereg egyenruhájában hazatérő, a NÉKOSZ élére álló – Mérei Ferencet, az antropozófus Török Sándort, a „karácsonyista” művészetpedagógus Székácsné Vida Máriát, a Györffy-kollégista drámapedagógus Mezei Évát – lánya ma is a Burattino Iskola vezetője –, s a szerencsénkre még köztünk élő, alkotó, hajdan a Nagy László/Domokosné-féle Új Iskolában tanult, majd Leveleki Eszter Pipecandjában felserdült, az egész napos iskola úttörőjeként ismert Kereszty Zsuzsát emlegethetjük. Számomra öröm, hogy szóba kerül az elődök közt a kisednevelés nagy (mostanában vitatott) innovátora, Pikler Emmi is.

De a kérdés ettől még kérdés: a rendszerváltásban felnőtte váló innovátorok keresték-e történelmi előzményeiket vagy nem? Ha a legitimációhoz nemzetközi presztízsrre (netán támogatásra) volt szükség, akkor keresték e hivatkozásokat – ezen a kapcsolaton erősödött meg a Waldorf-mozgalom, a több buktató kísérté Montessori- vagy Freinet-adaptáció.

Mások a '85-ös törvényt követő pezsgésben nagy tájékozódási kedvvel összegyűjtött innovációk elemeiből saját ötvözet, eredeti konstrukció összeállítására törekedtek – emlékeim szerint hol féltve őrizve, hol boldogan megosztva „jó gyakorlataikat” (bár akkor ezt a fogalmat még nem ismertük). Karakteres entitás lett például a Lauder, a Belvárosi Tanoda, a Gyermek Ház, az AKG, a Közgazdasági Politechnikum, a Novus, a Burattino, a Kedvesház, a Montessori Oktatási Centrum, az Edelényi Munkaiskola, a Kürt, az Életfa, a Kincskereső, a Zöld Kakas, majd az Ámbédkar. S ne feledjük a személyközpontú pedagógiák ideológusára is rátalált Rogers Iskolát sem.

A '93-as oktatási törvénybe foglalt ún. „kétszintű tartalom-szabályozás” voltaképpen olyan iskolarendszert vizionált, melyben a mainstream, hagyományos, tömegiskola (lám erre sincs egzak, jó szavunk) fogalma is értelmét veszítette volna, hiszen saját – egyediként tételezett – pedagógiai programjával, valóban helyi tantervével minden iskola lényegében az összes többi alternatívája lehetett – „marketingjében” az egyediség, a valóságos helyi szükségletek és helyi tradíciók hangsúlyra kaphatott szerepet. A Magyar Bálint nevéhez kötődő irányított innovációtámogatás idején – legalábbis így tűnt – az „alternatívok” pedagógiai kultúrája is érzékelhetően (ha nem is

fenntartások nélkül, és a nem mindig sikeres implementációs technikák miatt akadozva) terjedt az intézmények világában.

Aztán (komplex okainak feltárása nem e dolgozat tárgya) az „új” fényes szelekre korai fagyok jöttek. Az „alternatívok” szekértáboraikba vonultak vissza, némelyeknek az állami figyelem és támogatás elapadása miatt komoly fenntartási válsággal is kellett küzdeniük. Másutt a klientúra összetétele – vagy éppen „megrendelése” – változott.

Ez a sajátos helyzet készítette a SZIA Műhely hűséges aktivistáit, hogy összefoglalják, rendszerezék e – gyakran spontán szerveződő – pedagógiai kultúra elemeit, egységes elméletet teremtsenek e jelenségvilág köré. Ehhez a rendszerezési kísérlethez szolgált alapul az a teória, mely a rogersi tanítások hazai interpretációját (nem kis részt a Klein Sándor nevéhez köthető „Rogers-kultusz” útmutatásait, de alapvetően Bányai Éva és Varga Katalin *Affektív pszichológia* című könyvének tanulságait) jelenítette meg, s melyet pedagógiára alkalmazva Czike Bernadett foglalt össze a kötet bevezető tanulmányában¹. Tehát a megtalált elmélet elnyerte a „humanista” nevet.

E nemes jelző jelentése értelmezést kíván. A „humanista” terminust ókori tradíciók nyomán (csak emlékeztetek Terentius közismert mottójára: „...semmi sem idegen tőlem, ami emberi”) a reneszánsz gondolkodói használták. Témánk szempontjából is fontos megidézni Dante híres sorát a Színjátékban Odüsszeusz hitvallásáról. Most ne a babitsi fordításra gondoljunk, hanem az eredeti olasz szöveg tartalmát kövessük:

¹ Humanista Pedagógia. Szerk.: Czike Bernadett. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2023.

„gondolatok a belétek vetett magra” – írta a költő, kifejezendő, hogy az odüsszeuszi kíváncsiság és vakmerőség eredendően humán – emberi – vonás. A jelző később az újkorban (elemzők szerint némi jelentéstorzulással) a klasszikus gimnáziumok (tradicionális tartalmak) jellemzője lett. Még később a marxizmus emberképében, utópiájában is meglelhetjük a szó jelentését: ez az emberi lényeg kibontakoztatása. Nevelési célként, eszményként is megjelent. Ezúttal nem feladatunk az eszmények és a praxis feszültségének elemzése.

De az emberi lényeg kereséséről szólni kell. A maslow-i szükségletpiramis magasabb rendű stációira figyelő motivációrendszerben azok az elemek nyernek hangsúlyt, melyek jellegzetesen humánspecifikusak – az élővilág más fajainál nem fordulnak elő. S az új pedagógiát ezen ismérvek alapján rendezik csokorba: affiliáció és intimitás; autonómia; önmegvalósítás; teljesítménymotiváció; kompetenciamotívum; transzcendencia.

A fogalmak értelmezésétől, leírásától eltekintek. Annyit azért jelzek, hogy a „humanista” értékrendben emberi mivoltunkhoz, nembeli lényegünkhöz csupa a pozitív értéktartományban található motívum jelenik meg. Mintha a teóriaalkotók a híres szophoklészi kardal nevezetes sorából („Sok van, mi...”) továbbra is a „csodálatos” jelzőt olvasnák ki, azt a szót, melyet a frissebb fordítások inkább „szörnyűségesnek” értelmeznek.

A bemutatott műhelytanulmányok hangsúlyjaiból kitűnik, hogy az egyes műhelyek a „humánspecifikus motívumrendszer” egy-egy elemét karakterisztikusabban viselik, mint a másikat (pl. a transzcendencia-motívum jóformán csak

a Waldorf-iskola sajátja). Most arról nem is beszélek, hogy ez utóbbi motívum keretei közt értelmezhető, hangsúlyosan evilági, a személyes partikularitáson túlemelkedő, akár lokál-patrióta, akár nemzeti, akár európai, akár globális identitások fel sem merülnek.

Nincs ezzel bajom. Az „alternatívok” egymáshoz képest is alternatívok – a motivációrendszer 6 eleme nem kipipálandó „checklist”, inkább a sarkcsillaghoz vezető Göncölszekér egy-egy csillaga.

S más csillagképek ezen a horizonton?

Ezúttal is fájdalmasan hiányolom – igaz, nem sorolódtak a SZIA-műhelyhez – azokat a hagyományos értelemben vett humanista innovációkat (Mihály Ottó az „iskola humanizálása” név alatt róluk is szólt pedig meghatározó egykori tanulmányában), melyek „említése” egy-egy lábjegyzet erejéig odaférhetett volna: a Gáspár László–Loránd Ferenc-féle kísérleteket a „szocialista nevelőiskola” égisze alatt, vagy a nyitott iskola (open education), közösségi iskola, nevelési központ törekvéseit – Pécestől Sármelléken, Csepelen át, mondjuk, Mezőhegyesig.

Igaz, ez utóbbiak szekértáborai már „elestek” a nagy viszsza rendeződésben. Tapasztalataik immár történetiek.

Mindezzel együtt korszakos, fontos mű a *Humanista Pedagógia*. Jelentős kísérlet az „alternatív pedagógia” átfogó identitásának megfogalmazására – igényes pszichológiai alapokon.

A szociologisztikus narratíva megfogalmazását majd elvégzik mások.

Már csak az a kérdés: lesz-e módjuk és idejük.

Végül egy optimista koncepcióról

A TÁMOP-programok sorában lezajlott kutatás-fejlesztés (innováció) eredményeiről jelent meg kötet másfél évtizede, mely az iskolai innováció új megközelítéseiről adott számot.² A pályázati feladatban az innovatív intézmények hálózatosodására vonatkozó elem volt a döntő, a szerzők olyan iskolák körében figyelték meg a valóságot, melyek különböző utakra léptek, s a kutatás lezártaig mérhető-értékelhető (a szerzők szóhasználatával szólva: reflektálható) „kalandokat” éltek meg, de az önmeghatározás és az önállóan választott fejlődés-fejlesztés útja teremtett közöttük közösséget. A kutatókat – a kutatási folyamat közben eszükbe nem jutott, hogy az innovációra enyhén szólva kevésbé fogékony korszakban zárják majd a „művet” – ezenközben a „reflexiók reflexiója” érdekelte. Jó posztmodern gondolkodók lévén, a folyamatok izgatták őket inkább, mint a tételezett célok, diagnózisok, jövőképek, „outputok”, hatáselemzések. Mondani sem kell, hogy az empiria kvantitatív kifejezésétől végképp tudatosan tartózkodtak. Mi történik belül – az innovativitást vállaló (magukról gondoló) – önfejlesztő intézményvezetők „lelkében”? E folyamatok leírását tekintették a legfontosabbnak.

A szóban forgó mű is fontos hozzájárulás a pedagógiai progresszió kontinuitásának, egyben új kihívásainak reprezentálásához.

² Gaskó Krisztina–Kálmán Orsolya–Mészáros György–Rapos Nóra: *Az adaptív-elfogadó iskola*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011.

Talán itt van mégis az első korosztályi különbség, alapvetően két generáció reprezentánsaként határoztam meg magunkat. Magamat modernistának neveztem. Végigéltem a 60-as évek végétől indult modernizációs folyamatokat. Jelképes adatok: 1967-ben kaphatott a reformpedagógiák kétszeri csaknem sikeres lefejezése után – igaz, haláluk okán egy-egy nekrológban – nyilvánosságot Célestin Freinet és a magyar Új Iskola alapítója, Domokos Lászlóné. Aztán jöttek sorra a változásokat jelző események és terminusok. Kísérlet? Engedélyezett kivétel – kisebbségi tény? Alternatív program? Akciókutatás? Korallzátonyokból korallszirtté válás, majd félsziget, majd kontinens metaforája az organikus fejlődés utópiájában? Majd az egyediség mítosza – a „mindenki mindenkihez képest alternatív” oktatáspolitikája?

TQM-minőségbiztosítás, az önismeretre és a PDCA-ciklusra épülő folyamatos fejlesztés? Aztán kiemelt prioritások, a megengedőből cél szerint válogató türelmetlen oktatáspolitiká (IKT, IPR stb.)? Majd mindennek befagyasztása: a radikális (keresztény) konzervatív, „középosztályi” ellenreform? Engem az is izgat: miképp lehet megoldani azt a diszkrepanciát, mely a relevánsan ábrázolt történelmi „nagy folyamat”, már-már „nagy elbeszélés” és a konkrét pannóniai-hunniai talajon, a „Magyar ugaron” zajló restauráció között feszül.

Nem kevésbé érdekes, ha az imént „modernizációs” nevezett korszaknak tartalmaira is figyelünk. Mikor, miért neveztük – az Ivan Illich-i iskolátlantatási horizontra hol figyelve, hol nem – „humanizációnak”, „demokratizálásnak”, („szocialista”) „nevelőiskolának”, „képességfejlesztésnek”, „képességfejlesztésnek és érték közvetítésnek” a programot,

személyközpontúnak, gyermekközpontúnak, „nyitottnak”, „bővítettnek”, „közösséginek” („communitynak”), „komprehenzívnek” a megálmodott iskolát. (Az igazságnak tartozom azzal, hogy ebbe a többé-kevésbé egy irányba mozduló modernizációs áramlatba én a „tehetséggondozó” iskolát nem szoktam besorolni: e szép jelige mögött mindig a szegregáló-diszkrimináló – a többségről lemondó – iskolamodell elősettenkedését láttam és láttattam.)

A munka segíti a hasonló diskurzusok hasonlóságainak és különbségtételeinek értelmezését is. Számomra különösen rokonszenves éppen a „kategóriákon való” felülemelkedés ideológiája miatt az „adaptív” jelző. Úgy látom: ebben a jelzőben megtalálták a jól megragadható lényegét – a különböző irányzatok releváns megnevezését. *„Az eredeti tervben konkrét kategóriákhoz kötődik az adaptív iskola gondolata (SNI, hátrányos helyzet), a mai koncepcióban igyekszünk eltávolodni az ilyen kategóriák mentén történő megfogalmazástól. A tanulókra nem különbségeik szerint tekintünk, hanem egyediségükben szemléljük őket, ebből következően tiszteletben tartva, elfogadva mindenki másságát...”* Ez kulcsmondat: a kategóriátlanítás (még hátrányos helyzetű és etnikus kategóriák annullálása is) az „egyéni fejlődési utak támogatása” jegyében. Ez tehát a kötet kulcsmondata, kulcskategóriája, ennek nagyobb súlyt kell adni! Még jobban értelmezni: egy nem home schooling, hanem a szó eredeti értelmében csoportos, sőt közösségi „public school”-os iskola-képben ez reális alternatíva-e.

Az „elfogadó” jelző pedagógiai jelentése különös. Akkor illik használni, ha az adott kontextusból kiderül az értelme. Az „elfogadás” megannyi – főként Rogerstől eredeztetett –

pedagógia vezérszava, egyben a „szereteté” (ld. Korczák). De Ancsel Éva mutatott rá még a hetvenes években, hogy a nevelés a gyerekek pillanatnyi érdeke – mondjuk így: aktuális személyisége, még egyszerűbben: jelene (ld. Claparède-Horn ebihal-metaforáját) – és a jövője közti termékeny feszültség. (Ezt aztán mint feloldhatatlan paradoxont fogalmazta keserűen Mihály Ottó utolsó publikált írásában.) Az elfogadás, a feltétel nélküli – Lázár Ervintől tanult – szeretet szerintem is alapvonása minden nevelési alapviszonynak, de ugyanakkor ebben a viszonyban maradni kizárja a nevelés típusú fejlesztést. Ezt a paradoxont fel kell oldani.

Következő általános dilemmám „modernistaként”: miről is van szó? Az adaptív-elfogadó iskola új modell-e vagy új szemlélete modelleknek, vagy egy eklektikus integrált modell? Egy innováció során a koncepcióalkotásra visszaható élmények strukturált leírása – valójában iskolaelmélet-alkotás. Pontosabban az iskolaelmélet-leírás (konstruálás) folyamatos önreflexiója.

Az iskolafejlesztések terjesztéséről írottakhoz „öreg modernistaként” ismét hozzátennék valamit. Nem lehet úgy tenni, mintha nem lettek volna a hálózatosodás jegyében haladó innovációk, hogy a legfontosabbakat (bár különböző utakon járókat) említsem a tanulságos 80-as évekből: Zsolnai – Modern Magyar Iskoláért Egyesület, ÉKP-központ, Gáspár-Békési Iskolatársulás, Kemény Gábor Iskolaszövetség, az ÁMK-k – ezek jól feltárt valóságok. S a 90-es évek: a Soros-Horn-féle Önfelkészítők, de az egész AME struktúrája, ill. Loránd-féle „Iskolatársulás 12-je”, de más is lehetne: Kolping-család, Waldorf-szövetség, montessorisok, végül a Wesley-háló stb.

Nem szabad róluk megfeledkezni... Akkor sem, ha egy időre a kemény történelmi téiben befagynak a folyók és a tavak, melyekre kivethető lenne bármilyen „háló” is.

Az Ady-versszak folytatásával zárom. Mégis.

*„Az olvasztó Tüzet küldi a hamu
S láng-óhaját, hogy ne csüggedjete el:
Március van s határtalan az Élet.”*

Fábry Béla

Slampos nevelélmélet – maradi nevelési gyakorlat¹

Konzervatív pedagógia, pedagógiai konzervativizmus

Az újkeletű antidemokratikus centralizmus felépítményét szorgos csinovnyikok igyekeznek ideológiai pillérekkel alátámasztani, hogy úgy tűnjön, a törvényhozással lopásra optimalizált maffiaállam² egy szilárd építmény lenne. A centrális erőtér meghirdetése, a demokratikus viszonyok keretei között a diktatúrákra emlékeztető rendszer kialakításának víziója egy pragmatikus politikai gyakorlat „elmélete” volt.³ Később jelent meg a polgári állam eszméje, melyről hamar kiderült, csak

¹ https://www.tani-tani.info/slampos_neveleselmelet

² E kifejezés az Orbán-rendszer működésnek természetére vonatkozik. Magyar Bálint alapos elemzése után jutott arra a következtetésre, hogy a 2010 utáni Magyarország egy posztkommunista maffiaállam. Lásd: Magyar Bálint: *A magyar maffiaállam anatómiája*, Noran Libro Kft., 2015.

³ A centrális erőtér fogalmát, az ezt tartalmazó politikai elméletet és az ebből következő gyakorlatot Orbán Viktor 2009. szeptember 5-én Kötcsén hirdette meg. E szöveg szerkesztett változata jelent meg a miniszterelnöki honlapon itt: https://20102015.miniszterelnok.hu/cikk/megorizni_a_letezes_magyar_minoseget

egy ócska politikai termék.⁴ Politikai-filozófiai hivatkozásként emlegették a kereszténydemokráciát is, de erről meg hamar kiderült, annyi benne a kereszténység, mint a koffeinmentes kávéban a koffein, és annyi benne a demokrácia, mint az alkoholmentes sörben az alkohol.⁵ Napjainkban ilyen pillérnek szánják a konzervatív eszmerendszert, ennek is egy konkrét megjelenési formáját, a konzervatív pedagógiát.⁶

Radó Péter elemzése világossá tette, hogy ennek a szóösszetételnek a jelentősége nem több, mint a Fidesz-burokban önfeledten, időnként a vezér kinyilatkoztatásaitól önkívületi állapotba kerülő emberek lelkiismeretének megnyugtatását szolgáló hazugság.⁷ A konzervatív pedagógiának mondott valami alaptételeiről hamar kiderült, hogy azok minden pedagógiai praxis alaptételei.⁸ A konzervatív filozófia messze

⁴ „A jobboldali értelmiségiek közül sokan vannak abban a tévedésben, hogy a »polgári Magyarország« hívószót politikai realitásnak gondolják, pedig az természetese szerint politikai termék volt. Ők még ma is azt gondolják, hogy az 1998 és 2002 közötti Magyarország valóban polgári Magyarország volt. Ez óriási tévedés” – nyilatkozta G. Fodor Gábor. Lásd: <https://magyarnarancs.hu/villamnarancs/g-fodor-gabor-atombombaja-a-fidesz-oszodi-beszede-vad-visszhangok-jobbrol-az-interjunkra-93859>

⁵ Orbán kereszténydemokrácia-értelmezéséről írt vitriolos kritikát Gábor György itt: https://www.facebook.com/profile/100002038264412/search/?q=kereszt%C3%A9nydemokr%C3%A1cia&locale=hu_HU Lásd e témáról még itt: Fábry Béla: *A politikai termékekről*, https://nepszava.hu/3216418_a-politikai-termekekrol

⁶ Orbán Balázs: *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez*, <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez>, továbbá Szakos Enikő: *Konzervatív oktatási vízió*, <https://www.ludovika.hu/blogok/tanari-szoba/2024/05/23/konzervativ-oktatasi-vizio/>

⁷ Lásd: Radó Péter: *A konzervatív oktatástudomány védelmében*, https://www.tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmeben

⁸ Lásd: Fábry Béla: *Mitől konzervatív a konzervatív pedagógia?*, https://www.tani-tani.info/mitol_konzervativ_a_konzervativ_pedagogia

van az MCC konzervatívpedagógia-értelmezésétől, mutatott rá tanulmányában Knausz Imre.⁹ A programadó szövegek nyomán megjelent kritikák alapján nem nagy bátorság kimondani: konzervatív pedagógia márpedig nincs. Van viszont pedagógiai konzervativizmus.

Nézzük, mi a két fogalom között a lényegi különbség.

A pedagógiai praxis, az iskolai-osztálytermi folyamatok gyakorlata és mindaz, ami ezt keretbe foglalja a jogi szabályozástól a pedagógiai munkát meghatározó dokumentumokon át – tantervek, pedagógiai programok és egyéb dokumentumok –, a pedagógiai kultúra minden elemét ide számítva, filozófiai meghatározottságú. Ez még akkor is így van, ha ennek tudatossága, tudatvezérelt meghatározottsága a napi gyakorlatban látens módon hat. A dokumentumok tartalomelemzése, a pedagógiai gyakorlatban megjelenő döntések az iskolafenntartástól a gyermeki jogok érvényesítésén, a tantervi szabályozáson, az ellenőrzési rendszeren át a teljes tanügyigazgatásig, továbbá a gyermeki akciókra adott pedagógusi reakciók elemzése alapján viszont egyértelműen kimutatható a dokumentumkészítők, a pedagógusok reakcióinak háttérben meglévő emberkép, társadalomkép, az emberi együttélésről, együttműködésről kialakított felfogás. Nem látszik, nem igazolható tárgyszerűen, hogy a rendszer elemeit a döntéshozók a konzervatív filozófia fundamentumára építve alakították, viszont a rendszer elemeinek

⁹ Lásd: Knausz Imre: *Progresszív-e vagy? A pedagógiai ideológiák nyomorúságáról Nicholas Tate könyve ürügyén*, <https://katafora.hu/knausz-imre-progressziv-e-vagy/>

elemzése a konzervatív filozófia mozaikjait mutatják.¹⁰ Természetesen nem zárható ki az a lehetőség, hogy a konzervatív filozófia alapjain egy egységes, a pedagógiai gyakorlat minden elemét meghatározó pedagógiai rendszer jöjjön létre. Ez nem egy egyszerű művelet, e pedagógiai rendszernek, a rendszer minden elemének egy koherens konstrukcióvá kell összeállnia. Ahogy például teszi ezt az antropozófia szellemi alapjaira építve a Waldorf-pedagógia.¹¹

Ehhez képest a pedagógiai konzervativizmus a mai magyar pedagógia valóságának leírására alkalmas fogalom. A fogalomban megjelenő konzervativizmusnak csak nyelvi alakjában – a betűk azonos elrendezésében – van köze a filozófiai értelemben használt konzervativizmushoz. Kifejezőbb e gyakorlatot a régies, a maradi, a múlt századi jelzőkkel leírni. E jelenség tartalma szerint a pedagógusok gyakorlatában nem jelennek meg a neveléstudomány, a társ- és rokontudományok kutatásainak eredményei, a XXI. századi elméleti-technikai-tárgyi fejlődés követelményeinek való megfelelés, a ma és a holnap(!) elvárásaihoz igazított nevelő-oktató munka.

¹⁰ 2010-ben Hoffmann Rózsa tett kísérletet arra, hogy körvonalazzon egy konzervatív pedagógiai fordulatot. Lásd: Hoffmann Rózsa: Iskola – erkölcs – tudás, *Mester és tanítvány* – konzervatív oktatáspolitikai folyóirat 25. szám, 2010. február, 20–35. oldal. Radó Péter szerint 2015 után „az oktatáspolitikai-alkotás helyébe a problémák elfedését szolgáló politikai kommunikáció, valamint egyes elszigetelt és marginális ügyekben részletszabályozási rögzítések léptek.” Lásd: Radó Péter: *A rendszerszabályozási eszköztár és a NAT*, https://www.tani-tani.info/a_rendszer-szabalyozasi_eszkozta_r_es_a_nat

¹¹ Lásd: Takáts Péter: *Kell-e az antropozófia?* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://100.waldorf.hu/wp-content/uploads/2019/02/Takats-P.-Kell-e-az-antropozofia.pdf>, továbbá: <https://zalaiwaldorf.hu/waldorf-pedagogia-es-mukodes/>

Fontos kiegészítés, hogy ez a maradiság nemcsak a pedagógiai gyakorlatot jellemzi, hanem a nevelési-oktatási rendszer minden elemét. Nem hibázunk, ha azt mondjuk, hogy a mai magyar köznevelési rendszer minden eleme a XIX. század régen meghaladott pedagógiája, köznevelési rendszere elemeit jeleníti meg. Ráadásul e rendszerelemeket sem egy egységes, hanem egy konfúzus keretben. Ennek alapján e szöveg címében megjelenített „konzervatív pedagógia” a mai magyar pedagógiai valóság egy szépen hangzó megjelenítése. E valósággal, a pedagógiai praxissal az a legfőbb baj, hogy nincs szinkronban azzal a valósággal, az életviszonyok-folyamatok praxisával, amelybe beágyazódik. Pontosabban, a mai magyar politikát, életviszonyokat-folyamatokat meghatározó hatalom szándékaival, gyakorlatával szinkronban van, hisz e hatalom teremtette a maga képére formálva. Viszont a hazai gyakorlat akár európai, akár a világ más, fejlődésben előttünk járó országok nevelési-oktatási rendszereivel nem vethető össze.¹² Azok a nemzeti hagyományokat is figyelembe véve reflektálnak a XXI. századi kihívásokra. Ez meg is látszik ezen országok

¹² A leggyakrabban e témában megszólalók a finn példát hozzák fel. A magyar viszonyokhoz hasonló helyzetű Portugália példáját viszont érdekesebb tanulmányozni. Az ezredfordulón Portugáliában a lakosság 9%-a analfabéta volt, a felsőfokú végzettségűek aránya is csak 9% volt, a korai iskolaelhagyók aránya 43,6% volt. Egy szigorú és következetes oktatás-politikai fejlesztés eredményeként ez a szám 2015-re 13,7%-ra csökkent. Az ezredfordulóhoz képest 2018-ra a PISA mindhárom vizsgált területén a portugál adatok lényeges növekedést mutattak (matematika +38 pont, természettudomány +33 pont, szövegértés +22 pont), addig a magyar adatok csökkenést mutattak (matematika -7 pont, természettudomány -15 pont, szövegértés -4 pont). A részleteket lásd: <https://telex.hu/kulfold/2022/10/23/portugalia-magyarorszag-oktatas-reform-fejlodes-pisa>

fejlettségi mutatóiban.¹³ Az iskolafenntartás-finanszírozás, az iskolarendszer, a tartalmi szabályozás, az oktatási tartalmak meghatározása, a tudásközvetítés-tanulástámogatás technológiája, a kimeneti követelményrendszer, a nevelés-oktatás területén dolgozók – pedagógusok és a pedagógiai munkát segítő munkatársak – anyagi és erkölcsi megbecsülése, a pedagógusképzés, a pedagógusok és a pedagógiai rendszer szervezeti kultúrája – számos egyéb területen azonosíthatók a lényegi különbségek. És e különbségeknek messzemenő gazdasági következményei vannak!¹⁴

Akkor, itt és most mi mit kezdünk a konzervatív pedagógiával, és mit kezdhetünk a pedagógiai konzervativizmussal?

A konzervatív pedagógia egyszerűbb eset. Két megközelítése is van e tételnek.

¹³ „A 2022-es PISA-teszten a legjobban Szingapúr szerepelt Japán, Dél-Korea, Észtország és Svájc előtt.” Lásd: https://eduline.hu/kozoktatasi/20231205_PISA_teszt_felmeres_2022_eredmenyek. Az országok 2023. évi GDP szerinti listája alapján Szingapúr a 32., Japán a 4., Dél-Korea a 13., Svájc a 20., Magyarország az 57. 2019-hez képest Szingapúr 3 helyet javított (35. volt), Dél-Korea 1 helyet rontott (12. volt), Svájc őrizte helyét (20. volt), Magyarország 5 helyet rontott (52. volt). Lásd: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Orsz%C3%A1gok_GDP_szerinti_list%C3%A1ja_\(nomin%C3%A1lis\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Orsz%C3%A1gok_GDP_szerinti_list%C3%A1ja_(nomin%C3%A1lis))

¹⁴ „A megfelelően elköltött oktatási kiadásokra egyértelműen megtérülő befektetésként tekinthetünk. Többek között Hanushek és Woessmann (2009) IEA- és PISA-adatfelvételekre támaszkodó elemzése bizonyítja, hogy a gazdasági növekedés erősödött azokban az országokban, amelyekben a tanulók teljesítménye fejlődött. Az OECD (2010c) PISA-eredményeket felhasználó becslése szerint, ha Magyarország húsz év múlva elérné Finnország jelenlegi teljesítményét, az a most született generáció élete során nagyjából akkora többletet eredményezne, mint az éves nemzeti jövedelmünk ötszöröse-hat-szorosa.” Lásd: Csapó Benő–Fejes József Balázs–Kinyó László–Tóth Edit: *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>

Az egyik megközelítésünk abból a helyzetből indul ki, hogy nevelésfilozófiai értelemben olyan, mint konzervatív pedagógia, nincs. Legalábbis nincs olyan koherens, a konzervatív filozófiára¹⁵ épülő pedagógiai rendszer, amit akár elméleti konstrukcióként, akár e nevelési rendszer elemeit és a gyakorlati tapasztalatait meg lehetne ismerni, elemezni lehetne.

A másik megközelítésünk induljon ki abból a helyzetből, hogy létezhetne konzervatív pedagógia. Miért ne létezhetne? Ha létezhet – miért ne létezhetne?! – Waldorf-pedagógia, sok még egyéb pedagógiai rendszer, akkor természetesen létezhet konzervatív pedagógia, konzervatív pedagógiai rendszer is. Aki pedig szülő, úgy gondolja, hogy gyermeke jövője szempontjából, gyermeke számára egy konzervatív iskola és nevelési-oktatási rendszer a kívánatos, ám válassza ezt a pedagógiai rendszert, nevelési intézményt. Ahogy szülőként választhat gyermekének mindenki ma is a különböző világnézetű alapállású óvodák-iskolák közül olyat, amiről azt

¹⁵ Konzervatív filozófia alaptétele szerint az emberek alapvetően nem egyenlők fizikai és szellemi képességeikben, lehetőségeikben. Az eszme szerint társadalmi hierarchia létezése egyszerre szükségszerű, illetve törvényszerű. Ennek megfelelően szükség van az úgynevezett uralkodó elitre. A történelmileg kialakult elitek hatalmi helyzete törvényszerű, a természettől fogva adott, és az elitből kiesettek csak tehetségtelenségük miatt szorultak ki onnan. A konzervativizmus további fundamentális eleme a tradicionalizmus, amely a meglévő – történelmileg kialakult – vallási, politikai, kulturális szokások és intézmények uralmát, megváltoztathatatlanágát jelenti. Eszerint az intézmények hosszú idő alatt formálódnak, és a konzervatívok szerint az így kialakult objektívációk – beleértve a hagyományokat, szokásokat és előítéleteket is – jobban irányítják a társadalmat, mint a racionalitásra hivatkozva a társadalmat absztrakt elméletekbe gyömöszölő egyéb ideológiák. E két tételre épülő pedagógiai rendszer Magyarországon ismereteink szerint nincs.

gondolja, gyermekének az a legjobb. Természetesen vannak óvodák, iskolák, elsősorban felekezeti fenntartású köznevelési intézmények, amelyek működésükben megjelenítik a konzervatív filozófia alaptételeit, de egyik ilyen intézmény sem hirdeti, hogy az emberek alapvetően nem egyenlőek fizikai és szellemi képességeikben, lehetőségeikben. Mint ahogy azt sem mondják, nekik csak a társadalmi elit gyermekei számítanak, hozzájuk a társadalom periferiájáról, még a félperiferiáról se(!) jöjjen gyerekek. Nem mondják, csak e szerint működnek.¹⁶

Más a helyzet a pedagógiai konzervativizmussal.

A magyar közoktatásban a múlt század végén, még a rendszerváltást megelőzően egy maratoni reform kezdődött.¹⁷ Hosszú ideig úgy látszott, ennek lesz eredménye. Lépésről-lépésre, vagy kifejezőbb, ha azt mondjuk, téglánként változtak a rendszer elemei.¹⁸ A hatalomban egymást váltó politikai tényezők között létezett egy ki nem mondott, de működő konszenzus a nevelési-oktatási rendszer

¹⁶ Lásd pl. a jászladányi iskola ügyét, https://magyarnarancs.hu/belpol/jaszladany_iskola_a_tureshataron-62584 vagy a gyöngyöspatai iskola ügyét, <https://24.hu/belfold/2019/09/18/gyongyospata-karterites-roma-tanulok/>

¹⁷ Lásd: Báthory Zoltán: A maratoni reform, *Iskolakultúra*, 2000. 10. és 11. szám, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.epa.hu/00000/00011/00043/pdf/t200011.pdf>

¹⁸ Ilyen elem volt a tantervi szabályozás változása, a Nemzeti alaptanterv kidolgozása és bevezetése, az intézményi pedagógiai programok kidolgozásának követelménye, a minőségügyi gondolkodás, a minőségfejlesztési rendszer bevezetése a köznevelési intézményekben, a kompetenciaalapú érettségi követelményrendszerének bevezetése, az általános iskola kezdő szakaszában az osztályozás nélküli értékelés bevezetése...

modernizációjáról.¹⁹ Majd e folyamat 2010-ben megtört.²⁰ Lépésről-lépésre, vagy most is kifejezőbb használni, téglánként változott a rendszer, visszatértek a régen meghaladott pedagógiai gyakorlat elemei. Ennek eredményét látjuk ma. E rendszer a comeniusi–herbarti pedagógiai rendszer elemeit tartalmazza.

Comenius a tömegoktatás kialakulásának hajnalán – a tőkés gazdaság kibontakozása idején – olyan didaktikai újításokat kezdeményezett és valósított meg – ma azt mondanánk, modernizálta a tanítás gyakorlatát, innovációkat kezdeményezett –, amik az adott kor, a XVII. század követelményei által megfogalmazott kérdésekre adtak választ.²¹ Herbart, akit a neveléstörténet a neveléstudomány olyan teoretikus-pedagógusának tart, aki a modern értelemben vett, tudományos igényű nevelési rendszer kidolgozója, a XVIII. század vége, a korai XIX. század tudományos eredményeire építette

¹⁹ E konszenzus képviselői a miniszteri bársonyszékben a rendszerváltás utáni, eltérő politikai alapállású miniszterek, Andrásfalvy Bertalan, Mádl Ferenc, Fodor Gábor, Hiller István, Magyar Bálint, Pálinkás József, Görgey Gábor, Bozóky András, Pokorni Zoltán voltak.

²⁰ 2010 decemberében tették közzé az Orbán-kormány köznevelési államtitkára – a rendszerváltás előtt volt MSZMP-tag minisztériumi hivatalnokból kereszténydemokratává változott – Hoffmann Rózsa nevével fémjelvezhető köznevelési törvény koncepcióját. Az országgyűlés 2011 decemberében fogadta el a törvényt. Pokorni Zoltán, az első Orbán-kormány oktatási minisztere a betervezett törvénytervezet ügyében nemmel szavazott. Lásd: https://hvg.hu/karrier/20111220_elfogadta_orzaggyules_a_kozoktatasi_torv

²¹ „Comenius olyan didaktikai és metodikai alapelveket állapított meg, melyek azóta az iskolai gyakorlat szerves részévé váltak. Alapelvei a következők: a szemléletesség, a tudatosság, a rendszeresség, a következtetesség és a tananyag koncentrikus bővítésének elve.” Lásd: Pukánszky–Németh: *Neveléstörténet*, <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/06.htm#Heading2>

rendszerét.²² Mindkettőjük munkássága évszázados hatásúnak bizonyult. A tudományok fejlődése, a nevelés-oktatás elmélete és gyakorlata szempontjából kiemelten az ember-tudományok fejlődése a két kiemelkedő pedagógus munkásságát, munkásságukra épülő pedagógiai gyakorlatot meghaladta.

Mégis, mind a herbarti nevelésfilozófia és az erre épülő nevelési rendszer elemei, mind a comeniusi didaktika strukturális elemei megfigyelhetők a mai magyar nevelési-oktatási rendszer gyakorlatában. Ez nem azt jelenti, hogy a gyakorlatban az emberről, az emberi fejlődés törvényszerűségéről való legújabb kori tudásunk elemei, erre épülve a nevelés gyakorlatának elemei, a tanulás elméletéről szóló legújabb kori tudásunk elemei és az ennek alapján megjelent oktatási módszerek gyakorlati elemei ne lennének jelen a mai magyar nevelésben-oktatásban. Ilyen értelemben, rendszerelméleti megközelítésben e gyakorlatot zavaros rendszerűnek, ha finoman akarunk fogalmazni, vegyes rendszerűnek nevezhetjük.

²² „A nevelés célja Herbart szerint az erkölcsös magatartás kialakítása, az erkölcsi eszmék megvalósítása. Így válhat a növendék teljes emberré, nem pedig a konkrét hivatásra, szakmára való előkészítés útján. A cél tehát az etikus ember, olyan erkölcsös ember, aki a praktikus polgári erények birtokában jól megtalálja helyét a társadalomban. ... A nevelésnek három szakaszát különíti el: a kormányzást, az oktatást és a vezetést. A kormányzás szakaszának legfőbb feladata az, hogy törje meg a gyermek akaratosságát, „szilaj heveskedését”. Az oktatás már a jövőre, az erkölcsi fejlődésre irányul. Herbart vezette be a pedagógiába a „nevelő-oktatás” fogalmát. „Az igazi nevelés legfőbb eszköze az oktatás a legtágabb értelemben. A vezetés az oktatással párhuzamosan futó tevékenység, amivel a nevelés teljessé válik. Az oktatással karöltve alakítja ki a gyermekben az erkölcsi belátást, az etikai meggyőződést.” Lásd: <https://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/08.04.html>

Alapjait illetően e nevelési rendszer a herbarti mintát, oktatáselméletében a comeniusi mintát követi. Ennek alapján értékelhetjük ezt a gyakorlatot pedagógiai konzervatívizmusnak.

Ez a konzervatívizmus mélyen gyökerezik a magyar pedagógiában. Az még érthető, hogy a kialakuló magyar neveléstudomány, a kialakuló rendszerszerű iskolai nevelési-oktatás a XIX. század második felében-végén Comenius és Herbart munkásságára épült. A két világháború meghatározó pedagógusai – Kármán Mór²³, Weszely Ödön²⁴, Fináczy Ernő²⁵ – is ennek az „iskolának” a képviselői voltak. A második világháborút követő nevelésügyi fordulat, az iskolák államosítása és a politikai hatalomváltás után az oktatási-nevelési rendszer csak ideológiájában változott. Ennek alapján értékelte ezt a „fordulatot” Szebenyi Péter „vörösre festett herbartizmusnak”²⁶.

Ha ezt a terminológiai megközelítést alkalmazzuk a mai gyakorlatra, akkor a mai magyar nevelési-oktatási rendszert

²³ A pedagógia első haladó szellemű polgári elmélkedője Magyarországon, bár az általa elfogadott és részben korszerűsített herbarti elméletnek negatívumai is voltak (formalizmus, a régi nemesi latinos-retorikus műveltség továbbéltetése stb.). Gimnáziumi tanterve (1879) és módszertani munkái több évtizeden át meghatározták a magyarországi középfokú iskolák munkáját. Lásd: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/k-760F2/karman-mor-7620A/>

²⁴ Eklektikus irányú pedagógiája a hagyományos nevelési célrendszert próbálta egybehangolni a polgári reformpedagógia mérsékelt irányainak eszközrendszerével. Lásd: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/w-7870D/weszely-odon-787B2/>

²⁵ Lásd: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/f-7547C/finaczy-erno-7566F/>

²⁶ Trencsényi László közlése alapján.

„slampos herbartizmus”-nak nevezhetjük. Az egész köznevelési rendszer egy slamperáj,²⁷ ahol a rendszer minden elemét, a rendszer működést az ember- és társadalomképtől az iskolai szervezeti és működési szabályzatokig, és azon túl is, az osztálytermi folyamatokat is beleértve, a tudományos megalapozottság helyett a hatalomban lévők hatalomtechnikai-szavazatmaximalizálási érdekei határozzák meg. Ez szükségszerűen kaotikus rendszert alkot, mert a hatalomtechnikai és a tudományos szempontok szerves rendszert alkotva nem illeszthetők össze. „Őrülség, de van benne rendszer”²⁸. Őrülség a neveléstudomány, a pedagógia elmélete és gyakorlata felől nézve, rendszerszerű a politika, a hatalomban lévők akaratának érvényesítése felől nézve.

Na, és akkor most...? Van-e dolgunk a konzervatív pedagógiával? Meghaladja-e a pedagógiai konzervativizmust a XXI. század húszas-harmincas éveiben a magyar köznevelés?

²⁷ A minősítés a köznevelési rendszerre értendő. Noha rendszernek része a pedagógus társadalom is, a minősítés, a jelző e foglalkozási csoportra mint egészre, és az egyes pedagógusokra nem vonatkozik. A pedagógusok döntő többsége a rendszer keretein belül(!), a comeniusi-herbarti pedagógiai kultúrán szocializálódva tisztességesen, becsületesen és szakszerűen végzi munkáját.

²⁸ Shakespeare *Hamlet a dán királyfi* c. drámájában (második felvonás, második szín) Polonius mondata, reflektálva Hamlet szavaira, eredeti formában: „Őrült beszéd, örült beszéd, de van benne rendszer.” A közbeszédbe e mondat az „örülség, de van benne rendszer” formulába ment át. Lásd: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/ShakespeareMagyar-william-shakespeare-osszes-muvei-1/tragoediai-4/hamlet-dan-kiralyfi-1524/masodik-felvonas-1645/ii-szin-166E/>

Ha a konzervatív pedagógia rendszere kialakul mint rendszerszerűen közfinanszírozott, állami-önkormányzati nevelési-oktatási rendszer, azaz ha a törvény erejével kötelező gyakorlat lesz, akkor lesz ezzel dolgunk. A sunnyogó konzervatív pedagógiával, az elitizmussal, a tudás egyenlőtlen elosztását rendszerbe foglaló iskolákkal ma is van dolgunk. Nem hagyhatjuk szó nélkül a kibontakozó, emberek – gyerekek – rendszer szerinti megkülönböztetését, az életesélyek egyenlőtlenségét konzerváló pedagógiai gyakorlatot. Ahogy szót kell emelnünk a konzervativizmus rendszerszerű megjelenése ügyében is. Ezt tenni kötelességünk akkor is, ha a konzervativizmusra épülő nevelés-oktatás ma még mint totális rendszer nem jelenik meg. A világnézeti – és minden más identitáselem szerint – egymástól lényegesen különböző állampolgárok közössége által, adóikból fenntartott közösségi óvodákban és iskolákban ugyanis ma csak a tudományosság-humanizmus-demokratizmus hármassága alapján lehet a nevelés-oktatás gyakorlatát kialakítani, megszervezni. Ez a XXI. századi modern polgári államokban érvényesülő követelmény.²⁹ E követelmény nem jelent ideológiai semlegességet, de mindenképpen jelenti az ideológiai indoktrináció-mentességet, azt, hogy a közösséget, minden polgárt(!) képviselő hatalom nem kényszerítheti polgáraitra az általa helyesnek vélt világnézetet, a nevelés-oktatás rendszerének megszervezése, működtetésének gyakorlata nem történhet az általa helyesnek vélt világnézeti

²⁹ És akkor még nem szóltunk egy szót sem arról a technológiai forradalomról és annak a nevelésügyre-oktatásügyre gyakorolt hatásáról, amit az informatikai eszközök és az internet világa jelent.

alapon.³⁰ Természetesen – ahogy erre korábban már utaltunk – lehetnek világnézetileg elkötelezett köznevelési intézmények, vannak is. Ez rendben van. Létezik az iskolaalapítási és -fenntartási szabadság, a szülőknek meg joguk van gyermekeik köznevelési intézményét megválasztani. Ez is rendben van.

Eljutottunk ezen a ponton viszont arra a határra, ahol még teoretikus fejtegetéseinkkel is meg kell állnunk. Az állampolgárok közössége ugyanis a választások alkalmával dönt a politikai hatalom ügyében, és döntéseiben, ez hosszú időszak tapasztalata, a nevelés-oktatás mikéntje mellékes kérdés. Viszont amíg a mindenkori politikai hatalom dönt a köznevelési rendszer kereteiről, elemeiről, és a döntésekben a hatalomtechnikai szempontok dominálnak, addig a nevelési rendszerekről folytatott diskurzus csak a szakkönyvtári szakirodalmi katalógusokat gazdagítja, e szövegekkel csak a tudománymetria foglalkozik.³¹

Más a helyzet a pedagógiai konzervativizmussal. Az osztálytermi folyamatoknak van egy viszonylagos „önélete”. A pedagógus – óvónőtől az egyetemi tanárig – legfontosabb munkaeszköze saját személyisége. Az osztálytermi folyamatoknak mind tartalmi, mind szervezeti értelemben ő, a pedagógus a meghatározója. Az ő pedagógiai kultúrája, noha

³⁰ A XXI. századi gondolkodására jellemző, hogy megkérdőjeleződnek az abszolút érvényű világmagyarázó elvek. Pontosabban megszűnt az uniformizált világra jellemző „a helyes világmagyarázat”, „a helyes élet” elmélete. Ma számos világmagyarázat, számos helyes életfelfogás létezik egymás mellett. Ez nem kérdőjelezi meg, nem teszi zárójelbe a világ jelenségeinek tudományos magyarázatát, de ehhez képest minden ember azt gondol/hat a világról, amit ő helyesnek tart. E tekintetben azért vannak korlátok, amiket az írott és az emberek tudatában lévő szabályok – a jog, az erkölcs – keretez.

³¹ Lásd: <https://konyvtar.uni-pannon.hu/index.php/tudmet-mi-a-tud>

azt keretbe foglalja a rendszer pedagógiai kultúrája³², viszonylagos szabadsággal ugyan, de tud érvényesülni. E pedagógiai kultúrában kell, hogy megjelenjenek mind a tudományosság, mind a humanizmus, mind a demokratizmus elemei. Természetesen az életkori sajátosságok, a pedagógiai szituáció, a nevelés-oktatás aktuális folyamatainak sajátosságai mind olyan tényezők, amik minden pedagógust az in situ cselekvés felelősségével terhelik. Nincsenek receptek a pedagógiai helyzetekre, a megoldandó feladatokra. Szakmai felkészültség van, ha van, olyan, amilyen, pedagógiai kultúra van, ha van, olyan, amilyen, aminek birtokában kell reflektálni a pedagógiai valóságra. S e reflexió lehet a pedagógiai régmúltat idéző és lehet a mai kor követelményeinek megfelelő.³³ Természetesen, ha a rendszer által meghatározott pedagógiai kultúra a konzervatív válaszokat tartja elfogadhatónak, követendőnek, a pedagógusok értékelésben e válaszokat értékelik helyesnek,

³² A nevelési-oktatási rendszer „pedagógiai kultúráját” a köznevelési törvény, a Nemzeti alaptanterv, a kimeneti szabályozás egyéb elemei (értékelési rendszer, értettségi vizsga), az egyes köznevelési intézmények sajátosságai és még számos egyéb elem határozza meg. E keretben érvényesül/het a pedagógus pedagógiai kultúrája. Lásd: Knausz Imre: *A pedagógiai kultúráról*, https://www.tani-tani.info/a_pedagogiai_kulturarol

³³ Jellegetes e tárgyban a mobil eszközök (pl. okostelefonok) kitiltása az iskolákból. Meg sem kísérli az oktatáskormányzat ezen eszközök megjelenésére a szakmai (pedagógiai) válasz kidolgozását. Hisz ezek az eszközök ma már a modern didaktikának részei lehetnek. Ha megvan az alkalmazáshoz, használathoz a megfelelő szaktudás. Természetesen adódhatnak az eszközök használatából problémák is. De a totális tiltás, az adminisztratív válasz – álláspontom szerint – rossz válasz. Ahogy az iskolaóri rendszer is rossz, nem szakmai, hanem adminisztratív válasz bizonyos iskolai jelenségekre. A mobil eszközökre vonatkozóan lásd: <https://techworld.hu/2024/07/20/iskola-telefon-mobil-kitiltas/>, az iskolaőrökre vonatkozóan lásd: https://eduline.hu/kozoktatasi/20200703_iskolaorseg_szavazas

akkor nehezebben érvényesül a pedagógus személyiségéből adódó önállóság, szabadság.³⁴ E ponton viszont megint a határig jutottunk. Mert ahhoz, hogy a pedagógus szakmai önállósága, szabadsága érvényesülni tudjon, a rendszer pedagógiai kultúráját kell olyanná formálni – a jelenlegihez képest megváltoztatni –, hogy a szakmai önállóság érvényesülése ne deviancia, hanem követelmény legyen. Ez viszont nem szakmai, hanem politikai döntés kérdése. Amíg a politikai döntésekben a jelen politikai kurzus, a maffiaállam hatalomtechnikai-szavazatmaximalizáló érdekei érvényesülnek, marad a slampos konzervativizmus nevelési-oktatási rendszere, és addig az osztálytermi folyamatok mindennapi gyakorlatában marad a pedagógiai maradiság is.

³⁴ Jól érzékeltetik ezt az ellentmondásos helyzetet a 2020-as évek, különösen a 2022/23-as tanév eseményei, a pedagógusok demonstrációi, a diákok és szülők megmozdulásai és a kormány, az oktatási kormányzat reakciói. Lásd: Fábry Béla: *A fordulat éve*, https://nepszava.hu/3179400_a-fordulat-eve és Fábry Béla: *Miért teszik ezt az iskolával?* https://nepszava.hu/3181422_miert-teszik-ezt-az-iskolaval és Fábry Béla: *Bosszútörvény után rabszolgasors*, https://nepszava.hu/3191567_bosszutorveny-utan-rabszolgasors

Knausz Imre

Progresszív-e vagy?¹

A pedagógiai ideológiák nyomorúságáról Nicholas Tate
könyve ürügyén

1.

Hegel az *Előadások a filozófia történetéről* bevezetőjében volta-
képpen minden ideológiai harc éles kritikáját fogalmazza meg.
*„A második meghatározás, amely az eddigiekből következik, az – fej-
tegeti –, hogy minden filozófia szükségszerű volt, s most is az, tehát
egyik sem merült el, hanem valamennyien egy egész mozzanataiként
affirmatíván fennmaradtak a filozófiában. Különbséget kell azonban
tennünk e filozófia különös elve mint különös elv s ennek az elvnek
az egész világnézet által való kivitele között. Az elvek fennmaradtak,
a legújabb filozófia valamennyi előző elv eredménye; így egyetlen
filozófiát sem cáfoltak meg. Amit megcáfoltak, az nem a filozófia elve,
hanem csak az, hogy ez az elv a végső, az abszolút meghatározás.
[...] Egy filozófia iránti magatartásunknak tehát egy afirmatív és
egy negatív mozzanatot kell tartalmaznia; csak akkor szolgáltatunk
igazságot egy filozófiának. Az afirmatívot később ismerjük meg, az
életben is, a tudományban is; cáfolni tehát könnyebb, mint igazolni.”²*

¹ Katafora blog. <https://katafora.hu/knausz-imre-progressziv-e-vagy/>

² Hegel: *Előadások a filozófia történetéről* I. köt., Ford.: Szemere Samu. Aka-
démiai Kiadó, Budapest, 1977, 47–48.

Cáfolni könnyebb, mint igazolni, és az ideológiai harc mindig ezt a könnyebb utat választja. Lecsapunk egymás gyenge pontjaira, bebizonyítjuk, hogy az ellenfél gondolatmenete téves, és megveregetjük a saját vállunkat. Mi ezzel a baj? Csak annyi, hogy ideológiai ellenfelünknek nemcsak gyengeségei, hanem erősségei is vannak, amelyeket sokkal nehezebb, sőt talán nem is szükséges cáfolni. Ellenfeleink erős gondolatait nem megcáfolni, hanem megtanulni kell annak érdekében, hogy átfogó megoldást találjunk a valóság feszítő ellentmondásaira. Ha ehelyett elmerülünk a kardozásban, ezzel a fejlődés lehetőségéről is lemondunk. Az ideológiai csatározások bölcs és ironikus kezelésére maradandó példát adott Leszek Kołakowski, akinek briliáns esszéje 1992-ben jelent meg magyarul.³ Ebben lényegében azt mutatta ki, hogy lehetünk egyszerre konzervatívok, liberálisok és szocialisták, mert ezeknek a politikai irányzatoknak az alapeszméi nem mondanak ellent egymásnak, sőt igazából hibát követünk el, ha egyetlen ideológia mellett cövekelünk le.

Hogy rögtön a közepébe vágjak, ez az alapvető bajom Tate egyébként rendkívül tanulságos és izgalmas könyvével. *A Konzervatív iskola nem kritikailag elemzi a pedagógiai konzervativizmust, hanem azt mintegy meg akarja konstruálni a pedagógiai progresszivizmus ellenpontjaként.* Ehhez négy nagyon különböző gondolkodó munkásságát tekinti át keresve az életművekben a pedagógiailag releváns eszméket. A konstrukciós szándékból következik a kötet rendkívül aránytalan felépítése is: Tate az egyes szerzők munkásságát olyan mélységben tekinti át,

³ Leszek Kołakowski: *Hogyan legyünk konzervatív liberális szocialisták?* *Magyar Lettre Internationale*, 1992. tavasz (4. szám), 25.

amilyen mértékben azt használhatónak gondolja saját épületének megtervezéséhez. Eközben számos más, a saját gondolatmenetét alátámasztó szerzőre is hivatkozik, de feltűnően kerüli az ún. progresszivisták irányzat közvetlen (ahogy mifelénk egyidőben mondták: immanens) elemzését. Még Dewey munkái sem szerepelnek az irodalomjegyzékben.

A legnagyobb terjedelmet T. S. Eliot, az amerikai-angol költő, drámaíró és konzervatív társadalomkritikus kapja, a szöveg mintegy fele vele foglalkozik. Ez érthető is, hiszen a hatalmas életműben mintegy elszórtan jelennek meg a pedagógiára – különösen az oktatás céljaira – vonatkozó gondolatok. Ezek részletes feltárása és rendszerezése szép munka, amely elismerést érdemel. Hasonlóan járt el Tate Michael Oakeshott-tal, a brit konzervatív politikai filozófussal, aki azonban már jóval kisebb – bár a fennmaradó két szerzőhöz képest még így is tekintélyes – terjedelmet kapott a könyvben. A harmadik elemzett szerző – némileg meglepő módon – a konzervatív gondolkodónak aligha nevezhető Hannah Arendt. Arendt úgy került be a „Tate-kanonba”, hogy egy 1955-ös – megítélésem szerint időtálló és meghatározó jelentőségű – esszéjében⁴ olyan kritikáját nyújtja az amerikai oktatásnak, amely nagyon is jól illeszkedik Tate építményéhez. Végül röviden foglalkozik a könyv E. D. Hirsch-sel, aki filológusból valódi neveléstudós lett, a szakma egyik amerikai sztárja. Ennek a négy nagyon különböző embernek a gondolataiból konstruálja meg Tate a pedagógiai konzervativizmust. Lássuk, hogyan!

⁴ Arendt, Hannah: Az oktatás válsága. In: *Múlt és jövő között*. Ford.: Módos Magdolna, Osiris Kiadó – Readers International, Budapest, 1995.

2.

Kezdjük – Hegel szellemében – „affirmatíván”! Egy recenziótól elvárható, hogy olvasásra ajánlja vagy ne ajánlja a szóban forgó könyvet. Nos, ami engem illet, melegen ajánlom „progresszivistá”/„liberális” barátainknak a *Konzervatív iskolát*. Egyrészt azért, mert – mintegy kézikönyvként – kitűnő bevezetést nyújt az említett négy teoretikus (pedagógiailag releváns) munkásságába. Másrészt viszont azért is, mert a konzervativizmus jegyében olyan pedagógiai eszmékre hívja fel a figyelmet, amelyeket eminens fontosságuk ellenére a „másik oldal” szisztematikusan elhanyagol. Az alábbiakban ezek közül szeretném sorra venni a szerintem legfontosabbakat.

(*Tárgyi tudás*) Tate szerint – és minden elemzett gondolkodó szerint – a tárgyi tudás (Arendt értelmezésében: a világismeret) elhanyagolhatatlan, fontos szerepet kell játszék az oktatásban. Erre persze mondhatjuk azt, hogy ezt mindenki tudja, nincs itt semmi látnivaló, a kompetencia fogalmát egyetlen komoly kutató sem értelmezte úgy, hogy abban ne játszanának konstitutív szerepet az ismeretek, azaz a tárgyi tudás.⁵ Magyarországon különösen az igen kevés konzervatív Nahalka István tett sokat azért, hogy a konstruktivista

⁵ Ezt hangsúlyozza is a hazai (ál)konzervatív offenzíva kritikájaként Radó Péter (A konzervatív oktatástudomány védelmében. *Tani-tani Online*, 2024. március 31. https://tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmeben), valamint Lannert Judit (Az egyre szektásodó oktatási rendszer a sötét múltba vezeti Magyarországot. *Qubit*, 2024. április 6. <https://qubit.hu/2024/04/06/az-egyre-szektasodo-oktatasi-rendszer-a-sotet-multba-vezeti-magyarorszagot>)

oktatásszemléletet pedagógiai gondolkodásunk alapjává tegye hangsúlyozva egyebek mellett, hogy a képesség és az ismeret „azonos anyagból van gyúrva”, ahhoz, hogy képesek legyünk valamire, nagyon is sok tudásra (ismeretre) van szükségünk, ezért van az, hogy képességeink egy jelentős része tudásterület-specifikus.⁶ De 15 éve magam is közzétettem egy javaslatot a kompetencia strukturális értelmezésére, amelyben amellet érveltem, hogy minden kompetencia szerves és nélkülözhetetlen része az ismeret.⁷ Ez tehát lerágott csont? Nem egészen. A progresszivista diskurzusban mind a mai napig nagyon erősen jelen van az a felfogás, hogy a képességek „fontosabbak”, mint az ismeretek, amelyek hozzájuk képest csak eszközi szerepet játszanak.⁸ Ez mindenképpen tévedés, és ezzel a nézettel szemben a konzervativizmusnak kétségkívül *igaza van*.

(*Hagyomány és a tekintély*) Hannah Arendt gondolkodásának középpontjában a születés áll: az a tény, hogy mindig újabb nemzedékek lépnek be a világba, és a „korábban születettek” letagadhatatlan felelőssége, hogy az új nemzedékeket megtanítsák arra, hogy mi veszi őket körül. Ez a felelősség és többlettudás ruhazza fel tekintéllyel az idősebbeket – köztük a pedagógusokat – és magát a múltból örökölt tudást, a műveltséget is, azét a műveltségét, amely a világban való eligazodást

⁶ Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002, 28-31.

⁷ Knausz Imre: A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 2009. 19(7-8), 71–83.

⁸ Radó idézett írásában például így fogalmaz: „a fősodor oktatástudomány azonban ma már a készségeket hangsúlyozza, és az ismereteket nem a tanulás céljának, hanem nyersanyagának tekinti.”

segítő legfőbb gondolkodási struktúrákat tartalmazza. „Ennek első gyakorlati következménye az a nyilvánvaló felismerés volna, hogy az iskola feladata megtanítani a gyermekeknek azt, hogy milyen a világ, s nem életművészetre képezni őket. Mivel a világ öreg, mindig öregebb náluk, a tanulás elkerülhetetlenül a múlt felé fordul, tekintet nélkül az élet jelenben eltöltött idejére.”⁹ Tate – Eliot nyomán – ugyancsak meggyőzően érvel amellett, hogy a hagyományok elsajátítása – azaz a műveltség megszerzése – a kreativitásnak is nélkülözhetetlen feltétele.¹⁰ Úgy gondolom, ebben is igaza van, ahogy abban is, hogy egy ilyen szerep betöltéséhez nélkülözhetetlen a pedagógus tekintélye. Attól kezdve, hogy – több mint húsz éve – pedagógiai gondolkodásom középpontjába a műveltség került¹¹, liberális barátaim újra és újra elcsodálkoztak: miért foglalkozom ilyen konzervatív dologgal, vagy legalábbis miért használom ezt a nagyon terhelt és lejáratott szót. Számomra ez tette nyilvánvalóvá, hogy nem mindenki gondolkodik így a hagyományról, ennek az összefüggésnek a hangsúlyozása tehát nagyon is helyénvaló és aktuális.

(*Nemzet és homogenitás*) Világos, hogy a heterogenitás (azaz a kulturális sokszínűség) mellett a társadalmi együttélés, integráció feltétele bizonyos fokú kulturális homogenitás is, és a Tate által javasolt konzervativizmus ezen az egyensúlyon belül a homogenitásra helyezi a hangsúlyt.¹² Ez egy nagyon

⁹ Hannah Arendt: Az oktatás válsága. In: Uő.: *Múlt és jövő között*. Osiris Kiadó – Readers International, Budapest, 1995, 202.

¹⁰ Nicholas Tate: *Konzervatív iskola. Eliot, Oakeshott, Arendt és Hirsch az oktatásról*. Ford.: Beke Ádám. MCC Press. Budapest, 2023, 211–216.

¹¹ Knausz Imre: Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 2002, 12(9), 87–102.

¹² Tate: I. m., 48–57.

fontos szempont. Részben a kölcsönös megértés lehetőségéről van szó, amely a közös nyelven (és a nyelvtudáson – teszem hozzá) túl az utalások feloldását, az érvelés logikájának kövését lehetővé tevő közös tudást is tartalmazza, és ez a közös műveltség egyik további funkciója az előző pontban tárgyaltak mellett. A nemzeti kultúra hangsúlyozása ebben a vonatkoztatási rendszerben *teljesen helyénvaló*, más kérdés, hogy a mai világban aligha képzelhető el olyan homogén nemzeti kultúra, amely nem a multikulturalizmuson alapul. Részben – némileg mélyebben – kétségkívül nélkülözhetetlenek a közös értékek is: annak tisztázása és kölcsönös elfogadása, hogy mely etikai szabályok kötelezőek mindenkire, a mindenkibe beleértve a jogalkotókat is. Magam úgy látom – úgy tűnik, Tate-től eltérően¹³ –, hogy egy ilyen kötelező etikai alap megteremtésére mindenekelőtt a filozófiailag megalapozott emberi jogok alkalmasak.

(Az igazság szeretete) Tate többször visszatér az intellektuális erények arisztotelészi fogalmára mint olyan eszményre, amely elsősorban lehet az oktatás célja. Oakeshott nyomán ezeket így foglalja össze: *„Ezek közé tartozik az önzetlen kíváncsiság, a türelem, az intellektuális őszinteség, az alaposság, a szorgalom, az összpontosítás, a kételkedés, az »apró különbségek iránti érzékenység«, az »intellektuális elegancia« felismerésének képessége, »a cáfolat iránti alázat« és »az igazság és az igazságosság szeretete«.*”¹⁴

¹³ Tate a kérdést Oakeshott kapcsán elemzi, közbevetett megjegyzésem elsősorban arra a részre vonatkozik, amelyben Chantal Delsol nézeteit interpretálja. Tate: I. m., 293–299.

¹⁴ I. m., 249.

Oakeshott – és Tate – szenvedélyesen vitatja, hogy az iskolának társadalmi célokat kellene szolgálnia, vagy hogy be kellene illeszkednie az adott társadalom viszonyai közé. Ellenkezőleg azt hirdetik, hogy az iskolának – mint egy kolostornak – ki kell szakítania a fiatalokat „a hétköznapi élet itt és mostjából”. Ez az attitűd kétségkívül szembemegy a progresszív pedagógia főáramával, mindamelllett *nagyon is érthető követelés*. Az idézett felsorolásból személyes érdeklődésem okán az igazság szeretetét emelem ki, és azt állítom, hogy az – érdekektől független – igazság iránti elkötelezettséget súlyosan fenyegeti a mindennapi élet irracionálizmusa, és azzal szemben fellépni nem a hétköznapiokba való beilleszkedéssel lehet, hanem csak azzal, ha az iskola az intellektuális ellenállás színterévé válik. A részletes érvelés helyett engedtessek meg, hogy itt saját közleményemre hivatkozzam, amelyben éppenséggel baloldali érveléssel próbáltam ezt a gondolatot kifejteni.¹⁵

3.

Ha a továbbiakban megkíséreljük Tate eszméinek kritikai elemzését, azt látjuk, hogy nagyon hasonló jelenségről van szó, mint amit Geertz már 1984-es esszéjében elég pontosan leírt. Hogy ti. nem az a baj a konzervatív gondolkodókkal, hogy nem fogadják el a „minden elmegy” elvét, mert hát persze, hogy nem „megy el” minden. Sokkal inkább arról van szó, hogy a valóságos problémák elemzése helyett az „új” eszméket

¹⁵ Knausz Imre: Igazság és homályos tudat. *Tani-tani Online*, 2023. augusztus 10. https://www.tani-tani.info/igazasag_es_homalyos_tudat

(Geertznél az antropológusok relativizmusát) és azok képviselőit hibáztatják. Geertz így írt: „*Nem a relativizmus — a Szex, a Dialektika és Az Isten Halála — intézte el az abszolút mozgást, az euklidészi teret és az univerzális okozatiságot. A kiszámíthatatlan jelenségekkel, a hullámnyalábokkal és az orbitális ugrásokkal szemben voltak tehetetlenek. A karteziánus cogitót, a whig történelemszemléletet és »az Eliot, Arnold és Emerson számára oly szent morális nézőpontot« sem a Relativizmus intézte el (már amennyiben egyáltalán elintézték). A furcsa helyzetek — a gyermekjegyeségek, a nem illuzionista festmények — hozták zavarba ezeket a kategóriákat.*”¹⁶

Arra ne nagyon vesztegessünk szót, hogy mintegy mellékesen, „említés szinten” sorra előkerülnek könyvében a modern szélsőjobb (az ún. *alt right*) kedvenc gondolatai: hogy az ember nem választhatja meg szabadon a nemi identitását¹⁷, hogy „az emberi jogok kölcsönös tisztelete” puszta absztrakció¹⁸, hogy a politikai korrektség, a gyűlöletbeszéd tilalma „*a mondotokra és azok adott esetben tabudöntő voltára tereli a figyelmet a tettek helyett*”¹⁹, illetve hogy Tate szívesen idézi fel azokat a veszélyeket, amelyekkel a migráció, különösen az iszlám nyugat-európai jelenléte fenyegeti „kultúránkat”. Ennek kapcsán visszatérő referenciapont nála a „great replacement” apostola, a migrációellenes szélsőjobb kedvence, Renaud Camus. Ezek ugyan politikai viszolygást keltenek a középre húzó olvasóban is, az igazi probléma azonban az, hogy Tate ezek

¹⁶ Clifford Geertz: *Anti-antirelativizmus*. Ford.: Andor Eszter. In: Uő: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 369.

¹⁷ Tate: I. m., 86.

¹⁸ I. m., 120.

¹⁹ I. m., 163.

kapcsán nem „megoldásokban utazik”, hanem hibáztatásban, az új társadalmi kihívások nem kihívásokként jelennek meg, hanem elkerülhető anomáliákként.

Ami mármost a közoktatást illeti, két dologról szeretnék itt írni. Az egyik *a tananyagot előíró tantervekbe vetett bizalom*. Ez Tate-nél nem is tűnik egy következtetés eredményének, inkább úgy jelenik meg, mint valami egészen magától értetődő dolog: ha tárgyi tudást és hagyományt akarunk közvetíteni az oktatással, ha azt akarjuk, hogy közös nemzeti tudás legyen, akkor szükség van tantervekre, amelyek ezt a közös tudást tartalmazzák. Igazából ez, *a műveltség és a kötött tanterv lényegi azonosítása* teszi indokolttá Hirsch szerepeltetését a kötetben, aki ezzel vált népszerűvé konzervatív körökben a „több intelligencia” elméletét kidolgozó, és így a tananyaggal szemben a gyerekek diszpozícióira fókuszáló Howard Gardnerrel vitázva. Csakhogy Tate itt egész egyszerűen eltekint attól a tényről, hogy a kötött tantervek nem működnek. A problémával való szembenézés ez lenne: műveltséget akarunk közvetíteni, de az előíró tantervek ezt láthatóan nem biztosítják – most mi legyen? Egy ilyen kérdésfelvetés megkövetelne néhány további kérdést, például azt, hogy miért nem működnek. Hogy mégis mi történt a tömegkultúrában az elmúlt évtizedekben. Hogy a Tate és elvbarátai számára annyira kedves intellektuális erények felmorzsolódása hogyan függ össze az „igazság utáni” korban szocializálódó ifjúság sajátos világával. És hát a végső kérdés persze az, hogy milyen hatást gyakorolnak a tananyag-checklisteket tartalmazó tantervek az oktatás eredményességére. Ezekről a kérdésekről itt egyáltalán nincs szó, és ez az attitűd sajnos pontosan az, amiről Vágó Márta ír József

Attiláról szóló emlékezésében. „...a múltkor mondtad – idézi a költő szavait –, hogy egyik legnagyobb baj a rövid gondolatmenetek, hogy nem gondolnak végig egy gondolatmenetet. Én úgy hiszem inkább, hogy automatizmusokban dolgoznak, még rosszabb.”²⁰ A „rövid gondolatmenetekből” lett aztán „a meg nem gondolt gondolat” József Attila egyik legfontosabb antifasiszta versében (*Ős patkány terjeszt kórt...*). Ha azt mondjuk, hogy szép eszményeink megvalósulásának nem strukturális okai vannak – amelyek elemzése és megváltoztatása valódi elméleti és politikai feladat lenne –, hanem bizonyos emberek (a progresszivisták, a liberálisok) felelősek érte, akkor olyan gondolati és politikai rövidzárlatot hozunk létre, amely a problémát nem megoldja, hanem elmélyíti. József Attila egyébként versében mintegy a „meg nem gondolt gondolat” „ős patkányából” vezeti le a nyomort és a háborút, miközben komolyan gondolkodóba ejtette, hogy tényleg csak ezen múlik-e.²¹ Szerencsére engedett a költői intuíciónak.

Hogy milyen következményei vannak a kötött tantervnek, azt mi Magyarországon nagyon tisztán láthatjuk – ha van szemünk a látásra. És ez a másik dolog, amiről Tate kritikai elemzése kapcsán írni szeretnék. Arról van ugyanis szó, hogy az előíró tantervek közvetlen következménye az *iskolarendszer szelektivitása*, és Tate többé-kevésbé nyíltan vállalja, hogy – Eliot szavaival – különbség kell legyen a Sokak és a Kevesek oktatása között.²² Itt azonban megint egy életveszélyes rövidzárlat képződik, mert Tate nem teszi fel a kérdést: milyen társadalmi

²⁰ Vágó Márta: *József Attila*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1975, 289.

²¹ U.o.

²² Tate: I. m., 92-94.

következményekkel jár, ha a (túlnyomó) többség nem jut hozzá a műveltséghez? Ez nem a jövőre vonatkozó elméleti kérdés, egyszerűen körül kell nézni, mert ez a feltétel folyamatosan megvalósul Nagy-Britanniában éppúgy, mint Magyarországon. Szép dolog a magaskultúrát birtokló (irányító) elit, de tud-e valamit kezdeni a kulturálatlan tömegekkel? A kérdés elemzése helyett legyen elég itt erről ennyi: demokráciát így biztosan nem lehet csinálni.²³

4.

1968-ban jelentette meg a Kossuth Könyvkiadó Louis Althusser *Marx – az elmélet forradalma* című könyvét²⁴, amelynek tanulmányait a szerző kifejezetten a magyar kiadás számára válogatta. Az írásokat Gerő Ernő fordította (igen, az a Gerő Ernő), és a kötet megjelenése nem érthető meg a hazai kontextus nélkül. Althusser nagy formátumú gondolkodó volt, aki a marxizmus „antihumanista” irányzatát képviselte, és sokak szemében alkalmas lehetett a magyar marxista filozófia elsősorban Lukács Györgyhez és a Lukács-iskolához köthető „humanista”, „antropológiai”, a társadalmi gyakorlatot középpontba állító irányzatának ellensúlyozására.²⁵

²³ Az olvasó figyelmébe ajánlom a kérdést boncolgató írásom: Knausz Imre: „...minden ház ablakán”. Lemondhatunk-e a műveltség demokratizálásáról? In: Földes György, Antal Attila (szerk.): *Igazságosság – demokrácia – fenntarthatóság. Társadalomelméleti tanulmányok*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2022.

²⁴ Louis Althusser: *Marx – az elmélet forradalma*. Ford.: Gerő Ernő. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1968.

²⁵ Takács Ádám: Szerkesztői előszó. In: Louis Althusser et al.: *Olvasni A tőkét*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2018, 15.

Az analógia – mert annak szántam – sántít, elsősorban azért, mert Tate gondolkodói jelentősége meg sem közelíti Althusserét. Arra azonban jó, hogy figyelmeztessen: az elemzés során nem tekinthetünk el a magyar kiadás hazai kontextusától.

Hogy ez a kontextus némileg más, mint az eredeti brit, arra a könyv eredeti alcíme figyelmeztet: *Against the Current*, azaz *Szemben az árral*. Meglehet, ez túlzás, de az kétségkívül igaz, hogy Tate konzervativizmusa szemben áll a brit Konzervatív Párt oktatáspolitikájával is (akárcsak Elioté jóval korábban). A magyar kiadás alcíme ezzel szemben talán *Hátszélben* lehetett volna, hiszen a kiadó MCC Press mögött álló Matthias Corvinus Collegium a kormányzat erős szellemi és anyagi támogatását élvezi, és akkor nagyon enyhén fogalmaztam. A kiadás egy valódi áramlásba, szinte szökőárba illeszkedik, nehéz nem észlelni az utóbbi hónapokban felerősödő szélsőjobboldali nyomulást, amely szívesen nevezi magát konzervatívnak. Ezt a szökőárt táplálhatja a maga szubtilis eszközeivel Tate könyve.²⁶ A helyzet persze paradox. Minden komoly olvasónak fel kell, hogy tűnjön: a konzervatív pedagógia fő eszményei nemhogy nem valósulnak meg a magyar közoktatásban, de nem is látunk komoly kezdeményezéseket ezek megvalósítására.²⁷ (A NER első szakaszában, Hoffmann Rózsa idején még nyomokban észlelhető volt némi oktatáspolitikai konzervativizmus, legalábbis a retorika szintjén, de

²⁶ Nicholas Tate: *Konzervatív iskola*. Eliot, Oakeshott, Arendt és Hirsch az oktatásról. Ford.: Beke Ádám. MCC Press, Budapest, 2023.

²⁷ Ezért nem egészen értek egyet Radó Péterrel, aki szerint „...ha a szélsőjobbos populista diskurzust némi fantáziával mégiscsak oktatáspolitikai programnak tekintjük, annak minden lehetséges eleme már rég megvalósult.” Radó: I. m.

ennek már rég vége, komoly oktatáspolitikus sincs a láthatáron.) Ugyanakkor eléggé világos, hogy mire használható a *Konzervatív iskola*: a kötött tanterv és az iskolai szelekció apológiájára. Erre annál is inkább szükség van, mert a leendő tanárokat képző elméleti pedagógusok (és pszichológusok, szociológusok stb.) körében valóban domináns szerepet játszik a pedagógiai progresszivizmus, amely kifejezetten kritikus a fenti jelenségekkel szemben, és ez kétségkívül kényelmetlenül disszonáns. A kormányzat érezhetően kulturális hegemoniára tör, és ezt a progresszivizmus hiteltelenítése útján kívánja elérni. Nincs itt szó konzervativizmusról, csak nyers hatalmi érdekekről, az oktatás kivéreztetése elleni kritikák, vagy éppen a nagyon is progresszivistá pedagógusmozgalom háttérbe szorításáról.²⁸

Meglehet vannak a konzervatív pedagógia hazai propagátorai között olyan értelmiségiek, akik őszintén hisznek egy ilyen pedagógia alapelveiben, és azért támogatják a (poszt) fasiszta kormányt, mert tőle remélik ezek megvalósítását. Csatlakozni fognak. A mindenkori hatalom mindig azt mondja a hozzá csatlakozó értelmiséginek, amit Sonny mondott Tom Hagennek: *„És ne adj tanácsokat nekem, inkább segíts győzni!”*

²⁸ A konzervatív nyomulás funkcióit részletesen és meggyőzően elemzi Radó idézett írásában.

B. Parkinson-Murphy széljegyzetei¹

1.

Jegyzetek Orbán Balázs: *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez* című tanulmányához

„A nyugati civilizáció bármely országára is tekintünk, azt látjuk, hogy problémák vannak az oktatással.”

B. Parkinson-Murphy (B. P-M): Kár, hogy nem 1989-ben kutatták ilyen élesen a Nyugatot azon a politikai térfélen.

„...mi végre vannak az iskolák?”

B. P-M: Nem lenne jobb: „Lenni vagy nem lenni?”

„Egészen a közelmúltig mindezt az iskola... meg is tette.”

B. P-M: Mi ez a közelmúlt?

„Mára ez a konzervatív megközelítés teljesen háttérbe szorult, s helyét progresszív alapelvek vették át.”

B. P-M: A jeles szerző a jelek szerint nem ismeri a „progresszív” szó jelentését. Már most megjegyezzük, hogy önmagát

¹ A Magyar Pedagógiai Társaság a készülő vitakötet elküldte B(ouboo) Parkinson-Murphynek is, véleményezésre. A jeles bölcsele, aki a Brexit óta visszavonultan él, eleget tett a felkérésnek. Köszönjük!

a kezdetektől „regresszív”-nek kellene neveznie. Például; „regresszív reformok” stb.

„...sosem lehetünk teljesen biztosak benne, hogy egy konkrét szituációban érvényes tudományos eredmény egy másik szituációban is megismétlődik.”

B. P-M: Azt lehetett hinni errefelé, hogy az ehhez a dilemmához fűzhető állásfoglalások teljes skálája a 18. század harmadik harmadáig tisztázódott.

„Hogy mit mondanak ki a természet törvényei, az időről időre finomodik. Innen érthető meg az is, hogy egy tudományos állítás miért nem tarthat igényt feltétlen érvényre.”

B. P-M: Legutóbb ezt az 1910-es években Apponyi Albert mondta ki, aki szerint a természettudományos igazságok olyan gyorsan változnak, hogy nem is érdemes megtanulni őket, ezért okosabb megmaradni a Bibliánál (hiszen az nem változik).

„Feltétlen érvényű ismeret – mint amellet érvélni fogunk – csak értéktételezések mentén jöhet létre.”

B. P-M: Jó lenne, ha Orbán ezt még időben megbeszelné Max Weberrel, legalábbis azelőtt, mielőtt a kormány összeül. Ld. még: „értékmentesség” (kicsit pontosabban: „értékelésmentesség”) a tudományban.

„A 19. század óta érvényben lévő oktatási modell a nyugati tudomány mintázatain és eredményein alapul.”

B. P-M: Jó lett volna, ha így lett volna... A mondat alanya amúgy is olyan széles logikai terjedelmű, hogy mellette minden

állítmány értelmetlen lenne... Klasszikus politikai retorika, kicsit őszintébben kifejezve: propaganda...

„Még az úgynevezett humán tárgyak is a tudományos felosztást követik.”

B. P-M: Ennél még sokkal rosszabbat is el tudunk képzelni.

„Az iskolai tananyag a tudomány aktuális állásának letisztult formája.”

B. P-M: Ezt minden épeszű pedagógus helyesli. Probléma akkor van (de ez fel sem merül ebben a dolgozatban), ha a tudomány foglalkozik hülyeségekkel, és az oktatás a dolgok tehetetlenségi nyomatékánál fogva, kínjában ezt veszi át. Amikor az általános iskola felső tagozatában pörögnek az atommagok a héjakon, vagy az irodalmi művekben hol kitágul, hol beszűkül a lét értelmezése.

„Egy nemzet sikere...nagyan függ attól, hány tehetséges tudós embert tud kinevelni.”

B. P-M: Ez a magyarokra nem érvényes, hiszen mindig több tehetségtelen erőszakos bunkót neveltek ki, mint tehetséges tudóst. A tehetséges tudós emberek abszolút száma csak a politikai pohárköszöntőkben triumfál.

„Elemi érdek, hogy a tehetségek kihozzák magukból a legtöbbet.”

B. P-M: Az ezért való munkának nyomát sem látni a magyar társadalomban, annál inkább az ellenkezőjét.

„Platón óta tudjuk, hogy ilyen feltétlenül érvényes tudás csak nem fizikai természetű tényezőkre vonatkozhat.”

B. P-M: Csak nem húzták meg Orbánt fizikából?

„... a transzcendens, fizikai világon túl (léteznek) a – modern terminológiával élve – mentális természetű igazságok.”

B. P-M: Mondjon egyet! A „mentális természetű” attribútum kong az ürességtől és a meghatározatlanságtól...

„Mindez egyből két, kéz a kézben járó jelenség előtt nyitja meg a kaput. Az egyik a relativizmus, a másik pedig a progresszív oktatás.”

B. P-M: Látható: időközben sem világosították fel Orbánt a „progresszív” jelző jelentéséről.

„A probléma ott kezdődik, amikor a természettudomány eredményei alapján erkölcsi rendszereket kezdünk kiépíteni.”

B. P-M: Ez komoly hiba. Kire gondol?

„A '90-es évektől – tehát a posztmodern gondolat uralkodóvá válásától kezdődően...”

B. P-M: Orbán érdekes, unortodox korszakolást vezet be. Szerintünk ekkor (a kilencvenes évektől) részben a globalizáció és mint gondolat, a neoliberalizmus vált uralkodóvá. A posztmodern sok minden lehet, de nem „diadalmas világnézet” (mint anno Prohászka Ottokárnál az egész modernség).

„... a tudomány is engedett a relativista trendeknek...”

B. P-M: Szegény Mach, szegény Nietzsche, szegény Einstein, szegény mások...

„Gondolok itt azokra az esetekre, amelyek az egykor olyan megkérdőjelezhetetlennek gondolt természettudományos igazságokat, mint hogy a női nem biológiai ismertetőjegye két X-kromoszóma, a férfi

nem ismertetőjegye pedig egy X- és egy Y-kromoszóma tudományos értelemben felül tudja írni az, hogy egy ember milyen neműnek definiálja magát.”

B. P-M: A mai (Trump-előtti) genderőrület nem a tudomány diadala, de a tudomány veresége (számos tudomány veresége).

„Az effajta posztmodern tudomány – meggyőződésünk szerint – szorosan összefügg a „nyitott társadalom” eszméjének elterjedésével. Ennek kapcsán röviden foglalkoznunk kell Karl Popperrel ...”

B. P-M: Szegény Popper...! Orbánt (vagy szövegíróit) már (vagy még) nem tanították meg arra a gyorstalpalón, hogy a jobboldal nem kevesebbet köszönhet Poppernek, mint a marxizmus kivégzését. Szegény Popper, van mire szerénynek lennie!

„... erre helyezi a hangsúlyt a tanítványa, Soros György gondolkodása...”

B. P-M: Ach, so! Itt rejlik tehát Popper bűne... Nem is olyan régen még az volt a korszellem, hogy mekkora óriás volt Popper, ha még Soros is a tanítványa volt...

„... az úgynevezett kompetenciaalapú oktatás (...) azt jelenti, hogy ha már a világunk úgyis olyan gyorsan változik, hogy lehetetlen érvényes tudást átadni, s egyébként sem biztos, hogy tudjuk, mi az érvényes tudás, az oktatási rendszernek inkább arra kellene koncentrálnia, hogy megtanítsa a fiatalokat a tudás felkutatására és rendszerezésére.”

B. P-M: Ez természetesen nem a kompetenciagondolat felemelkedésének eszmei háttere...

„Olyan környezetet hoz ugyanis létre, amelyben a legkompetensebb személy egyben a legnagyobbra becsülendő.”

B. P-M: Ennél nagyobb szörnyűséget is el tudunk képzelni, mondjuk, ennek ellenkezőjét... Például Nagy-Britanniában sohasem volt így, a kompetencia itt is kizáró oka a megbecsülésnek...

„A sikertelenség másik oka, hogy a kompetenciaalapú képzés kevésbé sztenderdizálható...”

B. P-M: Ez nem a szakterületem, de ha valami nagyon is sztenderdizálható, akkor az éppen a kompetenciagondolat.

„... az alapvetően a progresszív világból származó, iskola- és intézménykritikus elméletek...”

B. P-M: Csak tudnám, mi a „progresszív” világ, elég nyomasztó lehet...

„Michel Foucault szerint minden állami és magánintézmény (legyen az kórház, gyár vagy iskola) a modern börtönök mintájára épül fel.”

B. P-M: Ezek szerint a mai kormány is börtön (mint Dánia)? Ez akkor is értelmetlen, ha Foucault mondja, de Orbán hirtelen az egyik balos atyát veszi alapul (mindegy, hogy milyen színű a macska, de fogja meg az egeret).

„A fent leírt attitűdhez – nevezetesen az iskolából kikerülő nemzedékek rossz hozzáállása az élet nehézségeihez – jól illeszkedik az oktatásban a progresszív ideológiákat nyíltan meghonosítani kívánó tendencia.”

B. P-M: a „progresszív” jelző az istennek sem akar a helyére kerülni. Mindenesetre Orbán helyében és Scruton után nem jönnénk elő az ideológia-gyanú feltevésével.

„... ezek az ideológiák pontosan azt hirdetik, hogy az élet nehézségeit és igazságtalanságait egy felsőbb hatalom okozza...Ezzel azt üzenik a diákoknak és a hallgatóknak, hogy ők elnyomás és igazságtalanság áldozatai, s ezen igazságtalanságokat intézményes keretek között, tiltásokkal és biztonságos terek létrehozásával kell kezelni.”

B. P-M: Lábára áll a dülöngélő ideológiai fantom. A „progresszív” (csak tudnánk, mi), a posztstrukturalista (azt tudjuk, hogy mi, de biztosan nem az, amit Orbán gondol), a posztmodern (a helyzet ugyanaz, ami a posztstrukturalizmusnál), a „progresszívek” (nem tudjuk, kik) azt hirdetik, hogy minden a hatalom uralma alatt áll... Sajnálatos, hogy nem érzékelik a tágkeblű pluralizmus és tolerancia levegőjét.

„Ezen a ponton fontos kijelenteni, hogy a biztonságos tér az önfejlésztés halála.”

B. P-M: A biztonságos tér az értelem halála.

„... a konzervatív nemcsak elutasítja, amit tévesnek tart, hanem elfogadja azt, ami helyes ...”

B. P-M: Minden értelmes gondolkodás ilyen...

„Kornis Gyula a kultúrpolitika és a nemzet közötti kapcsolatot például abban látta, hogy »minden műveltség velejében nemzeti műveltség«...”

B. P-M: Ahogy Amerikában díjat adnak ki az év legrosszabb film-rendezésére, díjat kellene kiadni a huszadik század leggyengébb filozófusára is, s ezt nagy valószínűséggel Kornis nyerné meg.

„A közösség sikere ugyanis szorosan összefügg azzal, hogy annak tagjai mennyire mélyülnek el benne ...”

B. P-M: Melyik közösség? Milyen közösség?

„A sportban ritkán van instant siker.”

B. P-M: Kávésúritmény?

„... meg kell védeni a gyermekeket a progresszív ideológiáktól...”

B. P-M: Itt aztán tényleg tétje van annak, hogy ki a progresszív! Talán cukros bácsi?

„Meggyőződésünk, hogy az oktatás ügye leginkább az a téma, amelyben van helye és értelme a nyilvános diskurzusnak...”

B. P-M: Más ilyen téma nincs?

2.

Jegyzetek Constantinovits Milán: *Így ne értsük félre a konzervatív oktatást című cikkéhez*

„Meddig hagyjuk, hogy olyan emberek jelöljék ki az oktatás irányát, akiknek fogalmuk sincs arról, valójában hogyan működik az iskola, a pedagógia, mit jelent és hogyan szolgálható mindenki eredményes tanulása ...”

B. Parkinson-Murphy (B. P-M): Tényleg, meddig?

3.

Jegyzetek Setényi János: *Konzeronyitó – válasz a Telex cikkére* című reflexióihoz

„Oktatás nincs eszmények nélkül, a műveltség pedig kánonba való. Normális országban a kánon minden egyes eleme vitatható – és idővel módosítható.”

B. Parkinson-Murphy (B. P-M): Kánonok vannak és spon-tán módon keletkeznek is. Egy türelmetlen és kettéosztott társadalomban viszont bizonyosan nagyon veszélyesek... Egy ilyen társadalomban bármely kánon megalkotása eleve provokáció másokkal szemben.

„A posztmodern destrukció mindkettőt alkalmazza, miközben a lebontók jelentős része személy szerint művelt, és a gyerekeit is hagio-mányos elitiskolákba járattja. A lebontók a maguk számára továbbra is szükségesnek ítélik olyan civilizációs elemeket, mint (...) a képzett orvosok vagy éppen a művészmozi-hálózat, de ezek működtetését nem a komoly oktatásra, hanem a gondviselésre bíznák...”

B. P-M: A posztmodern destrukció műelemző és filozó-fiai forma, oktatáspolitikai változata nincsen. Azt valakinek meg kell csinálni. Emellett igen sokan próbálkoznak a civilizá-ció értékek lebontásával a jelenben és így a múltban is, nem csak a posztmodern destrukció (helyesen: dekonstrukció).

„A lebontásra ítélt kánon helyére pedig a globális tömegkultúra lépne...”

B. P-M: Már csak azért sincs ilyen, mert a globális tömegkultúra nagy általánosítás, nem tud belépni az osztály ajtaján.

„A tudásalapú iskola kontinentális (és később kelet-ázsiai) modelljét hétköznapi módon „porosznak” nevezzük. Ez nem körmöst, gyötrést, rettegett tanárokat, szívtelen vizsgákat és értelmetlen tanórákat jelent, hanem az európai kultúra zseniális alkotását.”

B. P-M: Szegény poroszk, hosszú ideig tartó liberális, bolsevik áztatásai után most lám, ismét csattog a porosz csizma... Vegyük le a polcról, és ideológiailag üldözzük azokat, akik eddig üldözték... Csak dolgozni ne kelljen.

„A tisztán ideologikus, társadalomátalakító célzattal tiltani vágyott hagyomány, mint pl. a kézírás, memoriter, házi feladat, kötelező olvasmány, osztályzás mindenképpen védelemre szorul...”

B. P-M: Mindent tiltani kell minden oldalon, ami ideológiai célzattal lép fel...

„Valódi veszélyt a posztmodern mozgalmak igényei hordoznak. Kultúratagadás és közműveltség-tagadás, középosztály-gyűlölet. Kronológia nélküli, tisztán projektalapú történelemtanítás, a nagy irodalmi műveket eltoló, banális szövegtan, a popzene tudatos keverése a magaskultúrával, a fehér, elnyomó férfikultúra bélyegének gátlástalan használata, a szexuális kisebbségek időbe visszavetített, anakronisztikus kultusza jelzik a resentment térnyerését.”

B. P-M: Változatlanul nem egzakt a posztmodern elnevezés (sem). De nevezzük nevén a gyereket! Az egyik oldalon van egy amorf gondolkodású agresszív, erőszakos, egészpályás

jobboldal, aki sokáig okosan őrizkedett attól, hogy differenciáltabb ideológiai vitákba belemenjen. A másik oldalon ott áll egy szebb napokat megélt, régóta defenzív balliberalizmus, a manifeszt ideológiai fölény teljes tudatával. Ebben a harcban mind a két oldalon sok az ideológia. A balliberális felfogás kipécézi azokat az elemeket, amiket az erőszakos és egészpályás jobboldal felfogásaiban ideológiainak talál és azokat lövi. Az erőszakos és egészpályás jobboldal kipécézi azokat az elemeket, amelyeket a védekező balliberalizmus felfogásában ideológiainak talál, és azokat lövi. Ideológia ló ideológiát, a tárgyi mozzanatok ideológiai beárazása indul be, egy cigányozás áll szemben egy magyarozással, az egészséges értelem lehanyaglik. Minden ideológiává válik (lám végül a sexus is). Ennek mindkét oldalon minden áldozatává válik (történelem, kultúra, magaskultúra). Mindent tiltani kell ezért minden oldalon, ami ideológiai célzattal lép fel... Látni kell, hogy a végrehajtó hatalomnak, jobbik esetben, egyszerűbb az egymást lövő pozíciók pusztító destrukcióját elfogadni, annál is kisebb gondja van az oktatási rendszerrel elégedetlenkedőkkel. Rosszabb esetben olyan lesz (ez a végrehajtó hatalom), mint egy amerikai nagykövet: közvetlenül hajtja végre a központ parancsait.

„Ha jósolnom kellene, az oktatás konzervatív újjáépítése körül a – globális és helyi – munkaadók is felbukkannak majd.”

B. P-M: Nagyon optimista álláspont. Amíg az oktatás egy fillérbe is fog kerülni, a munkaadók nem szállnak be, ha csak nem szigorúan a maguk számára.

4.

Jegyzetek Szakos Enikő: Konzervatív oktatási vízió című cikkéhez

„Az oktatás alapvetően konzervatív, hiszen az időtálló értékekből táplálkozik, az évszázadokon keresztül, generációkon át felhalmozott ismeretek és bölcsességek átadására hivatott.”

B. Parkinson-Murphy (B. P-M): Már csak a generációk sokasága miatt is állandóan változik...

„A hagyományos oktatásnak eleme a mester–tanítvány viszony is, amely megköveteli, hogy egy nagy tudású, példaértékű tanár segítse a diákot a tudás elsajátításában. Az oktatás hatékonyságához elengedhetetlen a tanári tekintély, ám ezt a tekintélyt ki kell vónni, s az NKE erre készíti fel hallgatóit. Ezen alapvetésekkel azonban sok tekintetben szembemegy a kompetenciaalapú, progresszív pedagógia-felfogás. A kompetenciaalapú oktatás azon a feltevésen alapszik, hogy a hagyományos oktatás nem elégíti ki a mai diákok igényeit, és nincs már érvényes tudás, nincsenek alapvető igazságok, amelyeket tudni érdemes.”

B. P-M: Újabb hamis értelmezése a kompetenciagondolat eredetének, nem beszélve arról a ravasz húzásról, hogy a kompetenciát a tekintéllyel állítja szembe (nem kifelejtve természetesen az NKE hervadhatatlan érdemeit). A kompetencia maga is tekintély! Ez a direktíva: szakmailag a kompetencia az ellenség (helytelenül), ideológiailag a posztmodern (helytelenül), miközben a kompetencia és a posztmodern úgy illenek egymáshoz, mint tehénhez a porcelánnadrág.

„A progresszív pedagógia egyik alapvetése, hogy a gyermeket úgy helyezi a középpontba, hogy az érdeklődésüknek megfelelő tartalmak oktatását tűzi ki célul.”

B. P-M: Ez elég szörnyű bűnnek tűnik. És persze még mindig nem merte senki sem megkérdezni, mi a „progresszív”?

„... központjában a gyermek, közvetetten a teljes nemzet áll ...”

B. P-M: Ez a „közvetetten” érdekes „közvetítés” ... Sok mindent kellene megtanítania, amíg a gyerektől eljutunk a teljes nemzetig (ami persze most már maga is ideológia).

„A gyakorlatban is igazoltan helytelen azonban az a felfogás, amelyben a tudásalapú oktatást átveszi a tananyagcsökkentés, a lexikális ismeretek démonizálása, a »praktikus« tudás átadása, ami azonban nem fejleszt és nem mélyíti a tanuló intellektuális kapacitását.”

B. P-M: Ideológiák állnak ideológiákkal szemben – a tudásalap nem áll ellentétben a tananyagcsökkentéssel, a lexikális ismeretek is lehetnek ideológia, a démonizálás pláne, a praktikus tudás (ami miatt a minőségi tanulást el lehet hanyagolni) pedig a legnagyobb ideológia.

5.

Jegyzetek Lannert Judit: *Húsvéti levél a magyar oktatásért című tanulmányához*

„A konzervatív oktatáspolitikai által elképzelt ún. normális gyerek egy hamis illúzió, a mai gyors technológiai változások és egyéb válságjelenségek (pl. COVID) közepette a mai fiatalok mentális állapota

sérülékenyebb, mondhatnánk, hogy szinte mindegyikük speciális nevelési igényű.”

B. Parkinson-Murphy (B. P-M): Ezek szerint ma már nincs normális gyerek? A balliberális oldalon akkor mi van? Akkor normális felnőttek sem igen lehetnek.

„A megváltozott környezetben a gyerekek is változnak ...”

B. P-M: Aki változik, már nem normális? Működik az ideológiai szöveg!

„A gyógypedagógusok, fejlesztők és pszichológusok terén nem az a probléma ...”

B. P-M: Kicsit gyorsan jutottunk el a gyógypedagógusokhoz... Ez világrekord, azt hittem, az oktatásról van szó. Tegyük azért fel, hogy vannak egészséges gyerekek, akik tanulni akarnak.

„Ebben a „jövősokkos állapotban” hirtelen változnak a megszokott keretek, felértékelődik a rend és a katonás fegyelem.”

B. P-M: A defenzív balliberalizmus egyik mantrája: a bizonytalanságban felértékelődik a tekintély... De nincs szerencsénk. Nem jövősök van, de elit- és politikai sokk van, a társadalom szimmetrikus sokkja az egészpályások agresszivitása és a tehetségtelen balliberalizmus csődje miatt. Ez nem metafizika. Szegény Tofler... Kár ennyi jobb sorsra érdemes tiszta papírt az ilyen jövősökökre elpazarolni. Politikai sokk van, és politikai pánik.

„Ideje lenne visszafoglalni az iskoláinkat, és nem hagyni, hogy más kontrollálja azt, mi történik a gyermekeinkkel.”

B. P-M: Ideológia ellen ideológiát. De iskolát visszafoglalni csak hosszú és szívós politikai munkával lehet, nem kifáradt ideológiai töltenyekkel... A probléma nem ideológiai... A probléma politikai-hatalmi természetű, és azt a balliberalizmus eljátszotta.

6.

Jegyzetek Radó Péter: *A konzervatív oktatástudomány védelmében* című tanulmányához

„Ezek egy része euro-atlanti civilizációs alapérték, mint például a demokrácia, a pluralizmus, a kisebbségek jogai, az emberi jogok, az állam semlegessége és a jogállamiság.”

B. Parkinson-Murphy (B. P-M): Ezeknek az ideológiai karakteréről is érdemes lenne szót ejteni. Látszólag alapértékek állnak szemben ideológiákkal, valójában azonban ideológiák állnak szemben ideológiákkal (ezeknek persze lehetnek valóságos alapértékeik, de azt külön ki kell dolgozni).

„... az illiberális oktatáspolitikai narratívák – megtévesztő módon – bőségesen merítenek a tradicionális konzervatív értékvilág hívószavaiból, mint például a család, a tradíció, a nemzeti közösség vagy – főleg Kelet-Európában – a keresztény vallási értékek.”

B. P-M: Vagyis az új, erőszakos, egészpályás politikai akarat vásárolt be a konzervatívnak gondolt értékek piacán, de azokat nem lehet alapvetőnek tartani, az alapértékek nem számítanak semmit. Kisebb mértékben a balliberális érvekben sem számítottak...

„... a populizmus és mindaz, ami ebből következik... ”

B. P-M: Észre kell venni, hogy a populizmus itt már idejétmúlt megfogalmazás (amikor még állt vele szemben demokrácia)... Most egy erőszakos és eklektikus jobboldalról van szó. (A legláthatóbb fogalmi kísérlet erre az „illiberális demokrácia”, persze ez fogalmilag elég szörnyű, mert mi az, hogy illiberális, miközben a demokrácia szinte csak véletlenül maradt meg a tegnapi vezércikkből...) A szemünk láttára olvad össze az egész világon a populisták és az anti-populista politika.

„Az illiberális populisták oktatási diskurzusa a „tények utáni” („post-truth”) mintázatot követi.”

B. P-M: Túl magasztos magyarázatnak tűnik, inkább egy elrontott popperianizmus a hetvenes évek tudománykritikai maradványaiból – a tudományelmélet finomodása ezek szerint maga bizonyítja, hogy a tudományra nem lehet támaszkodni...

„Az illiberális populisták oktatás- és kultúrpolitika egyik pillére az elitcserére, egy ideológiai és politikai értelemben elkötelezett elit kinevelésére, illetve helyzetbe hozására való törekvés, amit mindközönként kultúrharcnak nevezünk.”

B. P-M: Innen a kihagyhatatlan és lelőhetetlen erőszakosság – persze ehhez kellett a balliberálisok teljesítménye is, akiknek sikerült három megnyert választás után eltűnniük, mint szürke számárnak a ködben, és kiszolgáltatták a társadalmat az erőszakos konzervativizmusnak...

„Talán éppen ez a legveszélyesebb és legtöbb kárt okozó eleme az illiberális populista diskurzusnak, ugyanis a magyar közoktatásban hagyományosan hatalmas kereslet van a felelősségáthárításra.”

B. P-M: Köztük a balliberális felelősségáthárításra is lenne kereslet, miközben a balliberális felelősségvállalás csak nem akar megszólalni ...

7.

Jegyzetek Trencsényi László: *Progresszív? - Konzervatív? - esszé az alternatívákról* című írásához

„Az emberi élet értékének két, alternatív felfogása. A konzervatív szemléletben (nota bene: szocialista-kommunista frazeológiával is megjelenhetett ez a nézet) az egyén élete, életünk általában alárendelődik a nagyobb, jobbra transzcendensként meghatározott identitásnak, mondhatni az egyéni emberi élet célja az emberiség történetének hosszú folyamatában – boldogsággal övezve vagy megtöretéssel kikényszerítve – a közösség, az eszme, a »magasabb rendű lény« odaadó, önfeladó szolgálata. A »modernekn«, bár nem tagadják, hogy az egyén fizikai és szellemi életbenmaradásához bizony gyakorta szüksége van, lehet ilyen odaadó vállalásokra, ilyen identításban való feloldódásra: de fókuszban mégiscsak a szabad, felszabadult egyén, személy egyszeri, megismételhetetlen, mondhatni »halandó« élete, s halandó életének tartalmas kitöltése áll.”

B. Parkinson-Murphy (B. P-M): Problematikus stratégia. Úgy tenni, mintha a nyílt politikai szembenállást színvonaltalan rögtönzésekkel megideologizáló világnézeti különbségeknek

lenne releváns kognitív jelentőségük és ennél fogva reális szerepük a szembenállásban. Valamikor lehetett, de ma már nincs. Az egészségpályás erőszakot láttuk már más ideológiai mezben is feltűnni, nem is beszélve a balliberalizmus korábbi mezeiről... Nem lehet ugyan kárhoztatni, de a maga módján az ilyen hozzáállás perpetuálja a vitát még ezer évig, és egyben a balliberalizmust is újra legitimálja, hiszen itt lehet neki másról beszélnie, mint saját csődjének okairól...

8.

Jegyzetek Fábry Béla: *Mitől konzervatív a konzervatív pedagógia* című tanulmányához

„Azzal már inkább baj van, hogy ez a diskurzus nem a mai magyar köznevelés megannyi problémájáról szól...”

B. Parkinson-Murphy (B. P-M): Az oktatáskutatás korábban is ritkán beszélt a „megannyi problémá”-ról...

„Sőt, még azt is mondhatom, hogy a létezett szocializmus pedagógus teoretikusai sem mondtak mást, csak ezt másként.”

B. P-M: Így van. Valójában semmi sem változott, csak az ideológiai keret.

„... minden történelmi kor pedagógiája az intézményes nevelés kialakulásától kezdve megfelel a Constantinovits-tételeknek.”

B. P-M): Itt nyilvánul meg az egész vita teljesen ideologikus természete, nem eleve egyenlőségjelet téve az erőszakos,

egésszpályás konzervativizmus és a védekező balliberalizmus között, mégis, sokszor olyanok, mint két tojás, csak most az egyik tojás sokkal nagyobb, mint a másik.

„Röviden és egyszerűen a konzervatív pedagógia lényege konzervatív filozófiai tételek megjelenése a pedagógiai praxisban.”

B. P-M: Jó lenne, ha lennének valódi filozófiai elemei.

Függelék – Egy párbeszéd jegyzőkönyve

A Magyar Pedagógiai Társaság Kalokagathia szakosztálya 2024. október 14-én pódiumbeszélgetést szervezett a Párbeszéd a konzervatív pedagógiáról címmel. A beszélgetés résztvevői voltak Czike Bernadett főiskolai tanár, a Szabad Iskoláért alapítvány szakmai vezetője, Constantinovits Milán, a Mathias Corvinus Collegium képzési igazgatóhelyettese, Knausz Imre ny. egyetemi docens, a Tani-tani online pedagógiai folyóirat főszerkesztője, Trencsényi László c. egyetemi tanár, az MPT elnöke. A szakmai beszélgetés moderátora Fábry Béla, az MPT Kalokagathia szakosztályának elnöke volt.

Fábry Béla elsőként Constantinovits Milánt kérdezte arról, hogy a konzervatív pedagógia hogyan és miért került a szakmai érdeklődés előterébe?

Constantinovits Milán válaszában két momentumot emelt ki. Az MCC Tanuláskutató Intézete igazgatójának, Setényi Jánosnak volt egy előadása Szegeden, ahol a tanulással kapcsolatban egy sajátos megközelítés, rigid megfogalmazás hangzott el. Setényi szerint a tanulás kapcsán nem a boldogságról, az örömszerzésről kellene szót ejteni; talán ennél keményebben

is fogalmazott – idézte fel a kollégája mondanivalóját. Ez az előadás, az ott elhangzottak visszhangzottak és irányították a figyelmet a konzervatív pedagógiai gondolkodás felé. Ami a hosszú távú folyamatokat illeti, zajlik egy reformfolyamat a pedagógusképzésben, megkezdte működését egy új képző és továbbképző hely is a Nemzeti Közszoigálati Egyetemen, és ez aktuálissá és egyben szükségessé teszi annak átgondolását, hogy mi mentén lehet szervezni az oktatást. Hozzátette, hogy az MCC mint az egész Kárpát-medencét lefedő tehetség gondozó intézmény nagyon sok ponton érintkezik a közoktatással, és ez is serkenti annak átgondolását, hogy milyen elméletre épüljön ez a tehetség gondozó tevékenység. Úgy értékelte a konzervatív pedagógia kapcsán kialakult diskurzust, hogy ez egy termékeny vita.

Fábry Béla arra kérte *Constantinovits Milánt*, hogy röviden foglalja össze a konzervatív pedagógia tartalmát.

Constantinovits Milán azzal kezdte, hogy az MCC Setényi János közreműködésével igyekezett elméletileg is körvonalazni azt, hogy mit is értünk a konzervatív pedagógián. Néhány alapelv kiemelésével, csokorba rendezésével alkalmazhatjuk gyűjtőfogalomként a konzervatív pedagógia terminust. Ezt Nicolas Tate *A konzervatív iskola* című művéhez lehet visszavezetni (lásd: N. Tate: *A konzervatív iskola*, MCC Press, 2023.). Tate felvázolta azokat a pontokat, amiket e diskurzusból is relevánsnak gondolunk. Az egyik ilyen pont a pedagógus szerepe, tekintélye. A másik ilyen pont, ami a tekintélyelv mellett egy frontvonalis kérdés, a klasszikus tudásnak a jelenléte, jelentősége a tananyagban, ennek a gondolkodást meghatározó

szerepe. E tekintetben a konzervatív pedagógia álláspontja az, hogy szükség van egy kánonra, egy kulturális identitásképző alapra, amely nem feltétlenül jelent lexikális ismereteket. Harmadik pont az iskola közösségteremtő, közösségépítő szocializációs funkciója. Ez különösen a Covid-időszak digitális munkarendi időszakában értékelődött fel. Természetesen van még további pontja is a konzervatív pedagógiának, de ezeket tartom a legfontosabbnak, aminek mentén ki lehet bontani a diskurzust – fejezte be Constantinovits Milán.

Fábry Béla azzal a kérdéssel gördítette tovább a beszélgetést, hogy vajon a Constantinovits Milán által a konzervatív pedagógia alaptételeiként említett pontok megjelentek-e korábbi nevelési rendszerekben és vajon jelen vannak-e ma létjogosultsággal, gyakorlattal rendelkező nevelési rendszerekben?

A válaszára elsőként *Czike Bernadett* jelentkezett.

A Szabad Iskolákért Alapítványban együttműködő pedagógus kollégákkal több mint három évtizede azon dolgozunk, hogy megkeressük és meg is találjuk a pedagógiában azokat az elemeket, módszereket, amik hasznosak, előre vivők, a gyerekek szempontjából fejlesztők. Mindezt azért, hogy mindebből a közoktatásba mit lehet beemelni. Constantinovits Milánhoz néhány olyan pedagógiai elem kiemelésével csatlakoznék, ami talán árnyalja, talán meg is haladja a konzervatív pedagógiai felfogást. Elsőként a kooperatív tanulást említem. Ez a közösségépítéshez kapcsolódik. Fontos emberi értéknek tartjuk az együttműködést, a toleranciát, a méltányos bánásmódot. A kooperatív tanulás ezt a képességet fejleszti, és ennek révén

fejleszti a közösségeket is. A kooperatív tanulás látszólag egy módszer, de lényegét tekintve ez egy szemlélet, egy attitűd, tanári magatartás, ami irradiál a gyerekek felé. Természetesen van további kapcsolódási pont is, amit később említenék – zárta megszólalását Czike Bernadett.

Ezt követően *Trencsényi László* kért szót.

Próbáljuk elképzelni magunkat 130 évvel ezelőtt, s én egy hölgy vagyok: Ellen Key, akit a feminizmusáról ismert meg az európai kultúra – kezdte. A neveléstörténet a *Gyermek évszázada* című munkáját és jövődölését tartja számon. (Lásd: E. Key: *A gyermek évszázada*, Tankönyvkiadó, 1976.) Abból indulnék ki, hogy néhány gondolatát éppen a progresszív pedagógiát kritizáló szakemberek vonják kétségbe. Holott éppen e gondolatokból indult ki a XX. század nevelésügye. Megpróbálta a századot a „gyerekekévé” tenni. Tudjuk, ez igazán nem sikerült, lásd pl. a treblinkai haláltábor, ahol Korczak és növendékei pusztultak el, vagy az éhínségeket a világ minden táján, ami leginkább a gyermekeket érinti, vagy a gyerekek bevonását a háborúba Közép-Afrikában. De mégis! Volt egy pedagógiai elképzelés, melynek közép-pontjában a boldogságfogalom állt. Az az alapvető gond, hogy – ha már szóba jött, például Korczakra és másokra, akár Rousseaura gondolok, sőt akár arra a szerzőre is, aki azt írta: „Az ember nem tud élni, ha nincs kilátása valami öröme, a legfontosabb eszközünk a holnapi nap öröme...” (most legyen rejtvény, hogy ki volt, elvinné a beszélgetést, ha megnevezném) –, tehát az a gond, hogy van, aki kétségbe vonja a gyerek jogát a boldogsághoz, s azt mondja: az ember

boldogságra termett, de majd később, ha felnőtt lesz, akkor lehet boldog, addig szenvedje el a gyerekkor világát. Claparéde híres, az AKG homlokzatára is kiírt „ebihal hasonlaltal” ezt cáfolta: nem abból lesz jó béka, aki gyerekkorában jól brekeg, jól ugrik, jó varangyos volt, hanem az, aki vígan ficánkol a pocsolyában. S innen csak egy ugrás: gyerekeknek ne légy boldog, felnőttnek légy boldog, hát innen a vallásos világnézet alapdogmája: ha a földön éhezel, a mennyben majd eszel (idézem a parasztháborúk korából származó indulatos dalt). Áttevődik a felnőttkorra az ígélet, s áttevődik a halálon túli létre. Ezt nem tudom elfogadni. Nem azért, mert ateista vagyok, s a földi létben szeretnék szétfeszülni a boldogságtól, hanem technológiailag sem tudnánk e nélkül „elboldogulni” növendékeinkkel, nem tudnám a pedagógiai hatásrendszeremet e boldogságélmény nélkül érvényesíteni, akár a tanulás örömeről, akár a közösségi együttlét örömeről, akár a klasszikus kultúrába való bevonódás örömeről, vagy csak egyszerűen a kíváncsiskodás örömeről legyen szó. Boldogság nélkül egyik se lenne sikeres.

Haladjunk tovább a XX. században! Segítségül hívom Kosztolányit. Az *Aranysárkányban* Novák tanár úr köpenyéről írta, hogy az nem közönséges posztó, hanem tanárposztó, amit félelemmel elegendő izgalmal érintették a diákok. A Trefort utcai Gyakorló Főgimnázium házirendjében olvashatni 1896-ból (a tanári tekintélyről lesz szó) „az osztályterembe lépve meg kell tagadnia egyéniségét, személyiségét”. Hátborzongató norma, szerencsére – ezt még Freud előtt fogalmazta a kiváló tanintézmény – ez megoldhatatlan parancs. Nem tudom eltitkolni, eltagadni a személyiségemet, a gyerekek

pontosan le tudják képezni, ami belőlem van, akár tanárkabát van rajtam, akár nem. Erről szól a modern embertudomány.

Klasszikus műveltség? Móricz regénye, a *Forr a bor* arról szól, hogy az érettségire azért bifláztatják a diákokat, hogy elváljon a sz...r a májtól, hogy aki a középosztályba akar besorolódni, az átmenjen a klasszikus kánon szűrőjén. Aki meg nem, hát az „kimarad”. Móricz pontos szociológiai fogalmakat használ a múlt század 20-as éveiben az iskolai szelekcióról, pedig Bourdieu, Ferge, Loránd még sehol. Vagy itt van a híres Móra novella, a *Kalcinált szóda* mint tananyag, mint a klasszikus műveltségi kánon eleme. A pékinasgyerekek, akik hajnalig dolgoztak, nem tudták, mi az. Megjegyzem, a tanfelügyelő úr sem tudta. A klasszikus műveltségre magam is vágyom, valamennyire rendelkezem is vele. Ám társadalomszervezési értelemben mégiscsak a kánon arra találtódott ki az iskolarendszerben, hogy „szelektációs téziszűróként” működjön. Aki áthatol rajta, bejuthat a középosztályba, aki nem: maradhat szakmunkástanuló, pláne közmunkás. Ady a szabadság eszméjét kiáltotta ki „pedagógiai disszertációjában”: „Pusztuljatok, bilincses iskolák!”

S a közösség? Én nagyon rossz gyerek voltam, tele volt az ellenőrzőm ilyen bejegyzésekkel: „közösségellenes magatartásáért megintem”. Akár hiszik, akár nem, tán tudják is, akik ismertek ifjabb koromban: számomra a közösség maga volt a szentség. Én csak szerelmes voltam a fizikatanárnőbe és ezért szemtelenkedtem vele. Erre kaptam a beírást, hogy a közösség normáit megszegtem. Amit az iskola ma közösségnek nevez, az pont az ellenkezője a közösségnek, csak elnevezték az úri középosztálynak kedvezően azt, ami keményen szervezett, szinte katonai szervezet volt, amire a „vörös vállpántok

világa”, a sztálini pedagógia még rádobott egy lapáttal – zárta hozzászólását Trencsényi László.

Fábry Béla a továbbiakban *Knausz Imrét* szólította meg. A Miskolci Egyetemen, ahol te a Tanárképző Intézet igazgatója voltál, a klasszikus tudás, a pedagógus személyisége, a közönség szerepelt a képzésben? És, ha igen, akkor ti konzervatív pedagógiát műveltetek?

Knausz Imre a kérdés második részére reflektálva kezdte hozzászólását.

A rendszerváltás idején jelent meg egy számomra a mai napig fontos és a téma szempontjából is meghatározó szöveg, Leszek Kolakovszki esszéje, aminek az volt a címe *Hogyan legyünk konzervatív liberális szocialisták?* (lásd: *Magyar Lettre Internationale* 1992. tavasz, 4. sz.) A három politikai eszme filozófiai alapjainak elemzése alapján jutott arra a következtetésre, hogy nincs ellentmondás közöttük. Engem kifejezetten érdekel, mit neveznek a konzervatív gondolkodók konzervativizmusnak, konzervatív pedagógiának, de azon gondolkodni, hogy milyen legyen egy konzervatív pedagógia, számomra érdektelen és viszolyogtató. Ez igaz a liberális és a baloldali pedagógiára is. Nem ezt kell kitalálni, hanem – öt perccel a világvége előtt, ahol most vagyunk – azt, hogy milyen oktatásra lenne szükség, ami használ valamit, reményt ad a katasztrófa elkerülése érdekében.

Az a három tétel, amit Constantinovits Milán említett, ami a kérdésben is szerepel, borzasztóan fontos, és természetesen a mi képzésünkben is megjelent. E három tényező nagyon szorosan összetartozik. A pedagógus tekintély kapcsán, ami

nagyon fontos eleme a pedagógiai munkának, egy kicsit másként fogalmaznék. Bizalomvesztésről van szó. Az iskola elveszítette a gyereket. Ezt mondhatjuk úgy, hogy a pedagógus elveszítette a tekintélyét, de ennél többről van szó. Az egész társadalomban elvesztette a tekintélyét. Hogy hogyan lehet ezt helyreállítani, az egy másik kérdés, de nyilván nem hatalmi eszközökkel. De például úgy, hogy a gyerek nem érzi rosszul magát az iskolában. És akkor ott vagyunk a boldogságnál, ami nem mond ellent annak, hogy a gyerekek erőfeszítéseket tegyen, hogy vállaljon akár szenvedést is önként, hogy valamit megtanuljon. Ez a boldogság-állapot kialakulásának egyik lehetősége. A tudás megszerzésének boldogsága – ez annyira örülten hangzik, ha a ma iskolájára gondolunk, hogy aki ilyenről beszél, azt egy ábrándozónak tartják, aki összevissza beszél. Hisz a valóság nem ez. Pontosan ez a baj. A kisgyerekek még örülnek annak, hogy felfedezi a világot, és a kérdés az, hogyan lehet ezt az állapotot megőrizni. Az iskolában is a világot kellene felfedezni, de ahogy ez ott történik, annak nem örül senki.

A kérdés kapcsán még két dolgot említenék, amit a konzervatív gondolkodók említenek, viszont ebben én másként gondolkodom. Az egyik tétel az, hogy mindezt, a nevelés-oktatás egészét kinek szánjuk? Én azt gondolom, mindenkinek. Demokráciát nem lehet buta emberekkel „csinálni”. Ha úgy jönnek ki a gyerekek az iskolából, hogy nem tudnak semmit, abból diktatúra lesz. Nem csak Magyarországon, ez minden országra, népre-nemzetre vonatkozik. Válság van, többféle értelemben is, és ennek egyik oka az, hogy az iskola nem tudja teljesíteni alapvető feladatát.

Tate-nél és másoknál is nagyon erősen megjelenik, hogy mindenkinek a neki megfelelő iskolát kell biztosítani. Nem. Demokratizálni kell a műveltséget. Klasszikus műveltség – de mindenkinek! A klasszikus műveltségből egy másik dolog is következik, amit evidenciának tartanak a konzervatív pedagógusok. Ez a kötött tanterv. Ez becsődölt, elveszi a gyerektől a tanulás örömét. Az iskolának nem az a feladata, hogy előre listázott dolgokat megtanítsa, hanem az, hogy a világ iránti érdeklődést felkeltse. Ebből persze az is következik, hogy a gyerek megismeri a világot. A belsőből, a tevékenység örömeiből, az elégedettség élményéből fakadó motiváció méltóságát kellene visszaadni az iskolában. Itt tehát van egy éles határ a konzervatív pedagógia elemeit illetően. Klasszikus műveltség mindenkinek, tanári tekintély, bizalom, közösségi élmény – igen, szelektív iskolarendszer, kötött tanterv – nagyon nem.

Czike Bernadett a tanulás öröme és a szenvedés kérdéséhez szólt hozzá. Szerinte feloldható ez a kérdés akkor, ha az iskolában a humánspecifikus motívumokra építünk, azt támogatjuk. Ugyanis akkor nem az a kérdés merül fel, hogy öröm vagy szenvedés, hanem azt fejlesztjük, ami a szükségleteinkhez kapcsolódik, amilyen motivációk dolgoznak bennünk. Ilyen elem például az affiliáció, a befogadás és az intimitás. Muszáj társas környezetben lennünk, emberi kapcsolatokra támaszkodni, és ez nem az iskolai szünetben rendezhető valami. Helyzeteket, lehetőségeket kell teremteni az emberi kapcsolatok alakítására. Hasonlóan fontos humánspecifikus tényező az autonómia, egyszerűbben fogalmazva az önállóság. Engedjük a gyerekeket a saját tempójukban dolgozni, akkor van esély

arra, hogy jól fogja magát érezni az iskolában. További elem a kompetencia, ami persze viták kereszttüzeiben van. A hozzáértés – ahogy a pszichológia közelít e fogalomhoz – egy teljesen alapvető emberi motívum. Az ember szeretné érteni a világot, szeretne saját ügyeinek intézéséhez – és az ügyek szerteágazóak lehetnek – érteni. És ehhez a pszichológia még hozzá teszi az önbizalom fontosságát, annak tudatát, hogy ezt vagy azt én meg tudom csinálni. És ez is egy fejleszthető elem. Ebben a mai iskolának nagyon sok feladata lenne.

Constantinovits Milán az elhangzottakra reflektálva észrevételezte a kánon középosztályra fókuszáltságát.

Nem tartom ezt feltétlenül rossznak akkor, ha, mondjuk, a tantervben megjelenített tudásalapra gondolunk mint a nemzedékek közötti kulturális beavatásra, egy olyan párbeszédalapra, ami belépőszintet jelent egy közösségi diskurzusba, ami középre fókuszál. Az egy fontos feladat, hogy a szociokulturálisan hátrányos környezetből érkezők számára mit tudunk biztosítani, hogy be tudjanak lépni ebbe a diskurzusba. A becsődölt kötött tanterv kapcsán abban lehet vita, hogy mekkora százaléka legyen a tantervnek kötött, mekkora legyen a lokális szint, a pedagógus mozgásteré.

Ami a tanulás, az iskola öröme kérdését illeti, az elhangzottakhoz tudok csatlakozni. Tate az említett művében ennek kapcsán T. S. Eliotot idézi, de a konzervatív pedagógia tekintetében szerintem sem őt kell irányadónak tekinteni, sokkal inkább kritikával kell őt olvasni. Fontos, hogy az iskola örömteli közeg legyen, a gyerekek szeressenek iskolába járni, de tudjuk, hogy a tanulásnak megvan a szenvedéses része is.

Amikor a tanulás örömről gondolkodunk, az nem azt jelenti, hogy eltagadjuk a tanulás keserves részét.

Fábry Béla Orbán Balázs – a miniszterelnök politikai igazgatója – tanulmánya kapcsán azt a kérdést tette fel, hogy van-e kormányzati szándék a konzervatív pedagógiának a köznevelésben való indoktrinált megjelenítésével kapcsolatban.

Constantinovits Milán erre válaszolva elmondta, hogy kormányzati szándékokról nincs tudomása, azt viszont tudja, hogy zajlik a tanárképzés és tanártovábbképzés reformja, ebben az MCC néhány munkatársa is közreműködik, de a folyamatot csak külső szakmai megfigyelőként követi.

Trencsényi László ennek kapcsán kért szót, és szólt hozzá az elhangzottakhoz.

A tanárképzési reformfolyamatról szólva nem akarok a századelőre visszatérni, elég annyi, hogy a mostani „reform” másfél évtizede zajlik. A jelenlegi képzési és kimeneti követelmények a maguk módján olyan korszerű pedagógiai világot írnak körül, melyről konszenzus van a szakmában. Ha reformot „képeznek” a Ludovikán, az csak egy ellenreform lehet. Éppen az a baj, hogy nehéz a reformokat keresztülvinni, még ott is, ahol erre kapható kollégák vannak az egyetemen, előfordul, ha egy hallgató, oktatója javaslatára kooperatív tanulást készül szervezni egy iskolában a gyakorlata során, rászólnak: „Nyugi, drágám, most erre nincs idő, csak nyomd le az anyagot”.

Ma a praxis jórészt megfelel a konzervatív ideológiának, ha reform, akkor éppen a konzervatív praxis megreformálásán kell fáradoznia egy modernizációs programnak.

Tanári tekintély? Az iskolaórral azt megszilárdítani nem lehet, csak legyalázni. Kialakul a világ, az, hogy a tanár panaszkodik az iskolai fegyelemre, majd az egyenruhás iskolarendőr rendet csinál. Ez kormánypolitika a konzervatív pedagógia jegyében, „helyreállítjuk az iskola tekintélyét” jelszóval.

A kánon? Úgy működik az a középosztályi (fehér és férfias) kánon, hogy ami ebből kiszorul, az illegális tudás, illegális kultúra, tán már tiltott is, mindenesetre ez a kánon jól szolgálja a társadalmi szelekciót.

A közösség? Nem tudok elképzelni iskolai közösséget úgy, hogy az iskolai házirend összeállításában a tanulóknak, a tanulóközösségnek semmi beleszólása nincs. A 2011. évi törvény kitiltotta a diákok hozzászólási lehetőségét, ezzel a közösségalkotási lehetőséget irtotta ki. Közösséget csak a szereplők közti megegyezéssel, megegyezésre törekvéssel, kooperációban lehet létrehozni, ezt tanultam az ELTE Neveléstudományi Tanszékén 1965 és 1970 közt, ebben nézetem nem változott, csak kritikusabb lett és érdekesebb – zárta megszólalását Trencsényi László.

Fábry Béla Knausz Imréhez intézte következő kérdését, mivel ő megszólalásának elején az ideológiák tartalmi azonosságát említette. Vajon a XXI. században létezhet-e „ideológiavezérelt” oktatás?

Mielőtt a kérdésre válaszolt volna, *Knausz Imre* a kormányzati törekvések és a konzervatív pedagógia összefüggésére reflektált.

Nem vagyok beavatva természetesen, de van olyan olvasatom a jelenségről, ami arra enged következtetni, hogy van összefüggés. Van egy egyszerű érv is: a kormány pénzt biztosít a konzervatív pedagógia megjelenítéséhez, és ha pénzt ad, akkor ez a szándék bizonyítékként értelmezhető. Tartalmi megközelítésben arra a két tételre utalnék, amit korábban kritikusan említettem. A szelekció ideologizálásáról és a kötött tantervről van szó. Ez két egymással összekapcsolódó rendszerelem. Mindkettőt a pedagógus szakemberek, köztük a tanárképzésben dolgozó oktatók is, és más társadalomtudománnyal foglalkozó kutatók, elemzők, élesen bírálják, ellenzik. A pedagógusképzők különösen fontosak e tekintetben, mert ők nevelik a jövő pedagógus nemzedékét. Velük szemben egy ideológiai csatát megnyerni, hogy a társadalom egy kisebbségének az oktatása fontos, és ehhez szükséges a szelektív iskolarendszer és a kötött tanterv, ami magát a szelekciót biztosítja, ez nehéz vállalkozás. Ha viszont a képzés egy részét és a továbbképzést kiszervezik a hagyományos tanárképző intézményekből, akkor elkerülhető ez a „csata”. Ez lehet egy olvasata a kormányzati törekvéseknek. Ami az ideológiavezérelt oktatást illeti, nem gondolom, hogy ez valóságos alternatíva lehet. Sem konzervatív, sem progresszív – jelentsen ez bármit is –, sem semmilyen ideológia „bilincsébe” nem tehetjük a kezünket, nem béníthatjuk magunkat. Minden értelmes pedagógiai irányzattól tanulni kell.

Czike Bernadett is a kormányzati törekvésekre válaszolva kezdte hozzászólását.

Van itt egy értékválasztás. A kérdés az, mi a cél: konformista, szabálykövető, a tekintélynek behódoló, olyan gyerekeket és felnőtteket szeretnénk-e, akik azt csinálják, amit mondunk nekik, vagy önálló, szabadon gondolkodó, kritikai gondolkodással rendelkező, kreatív, alkotóképes embereket. Ez egy határozott értékválasztás. Ezt követi az iskolarendszer, az iskolának a felépítése és működése, a tanterv, a módszerek, minden más. E tekintetben számomra a módszer nagyon fontos, mert kifejezi, hogy mit gondolok a pedagógiáról. A módszer igazából egy rejtett tanterv, ami, mint tudjuk, erőteljesen hat.

Ami a kánont illeti, nem vagyok nagyon ellene, de az a baj velem, hogy elveszi az időt attól, ami a kánon tartalmánál fontosabb. Olyan képességek és készségek fejlesztésétől, ami a felnőttkori bevételeknél, boldogulásnál válik igazán fontossá. Amit – ahogy utaltam rá – például a kooperatív tanulás során lehet elsajátítani.

A hallgatóság soraiból jelentkezett hozzászólásra *Ercse Kriszta*. Jelezte, hogy a központi szándékok olvashatók ki bizonyos megszólalások alapján – Nánay Mihályt, a NKE Tanárképző Kara közszolgálati docensét említette –, és joggal feltételezhető a pedagógusszerep szűkített értelmezése is. A szakmai autonómia, önállóság korlátozását vélte kiolvasni abból, hogy „a pedagógusnak nem feladata egyénieskedni, hanem a karmesterre és a zeneszerzőre kell figyelnie”. A kánon kapcsán annak szelektív jellegére hívta fel a figyelmet, és kérdezte Constantinovits Milánt, hogy az MCC e problémával mit tud kezdeni.

Constantinovits Milán válaszában a kánon és a módszertan összefüggésére hívta fel a figyelmet. Egy rögzített tanterv esetén nagy a pedagógus felelőssége abban, hogyan tudja azt az adaptív módszertant megtalálni, amivel a tartalmat közvetíteni tudja. A módszerek, az alkalmazható eszközök tekintetében szükség van egy szélesebb spektrumra, de a rögzített kánon tekintetében kevesebb vitatér van. Még akkor is, ha a történelmi időben a kánon változik, és a kánon nem csupán a lexikális ismereteket tartalmazza, hanem kompetenciaelemeket is tartalmaz.

A kánon ügye kérdést, hozzászólásokat inspirált.

Czike Bernadett azt az egyszerű kérdést tette fel, hogy miért kell a kánon, mi a célja a kánonnak?

Knausz Imre a műveltségi kánon és a tanterv közötti különbséget hangsúlyozta, azt, hogy a műveltség-tartalom – mit kell tudnia egy művelt magyar embernek – és a tanterv egymásnak való megfeleltetése kontraproduktív. Sőt, ez megöli az oktatást.

Trencsényi László a XX. század komoly tudományos produktumai között említette az empirikus társadalomtudományok eredményeit. A kánonnal kapcsolatban a kutatók azt fogalmazták meg, hogy az nem emberi akarati konstrukció eredménye, hanem egy „önmozgás”, egy élő, eleven organizmus, amit különbözőképpen lehet értelmezni, és abban a pillanatban, ha valaki bármit ebből kiemel, az hübrisz, gőg, kevélység, elbizakodottság. Ezt érzékeltetendő három rövid példát említett.

„Őseink Árpád apánkkal jöttek hazánkba” – felelt a 80-as években egy cigány gyerek Kovácsvágáson. Nem azt kellett volna mondania feleletében, kérdeztem a tanítónőt, hogy „őseink, a Fáraó népe”? De ezek már rég magyar gyerekek! – csattant fel Klárika néni. Ő egy pozitív asszimiláció stratégiájával kezelte az ügyet.

Szerencsétlenebb volt az az ötödikes kislány, aki egyest kapott. Kölcsey *Himnuszát* kellett leírnia memoriter gyanánt, és kísértetiesen fontos szöveget alkotott (ha a szöveg nem is Kölcsey műve). Kontaminált. Szerintem az egyetlen magyar állampolgár, aki megoldotta a cigányság kettős identitását. Akár „nagy erdélyi elődei”, Kovács András Ferenc, akár Szócs Géza, beleszótta a versbe a Bari fordította cigánydalt, amit a hazai cigányság himnuszaként ismerünk. A „*Bújt az üldözött s felé*” sor helyébe a „*Bujdosó lett én belőlem*” sort szótta bele. Egyest kapott, a tanárnő áthúzta írását, ráírta vastag ceruzával: ez félelmetes.

Harmadik példa az 1980-as évekből, amikor a NAT Báthory Zoltán agyában még meg se született. Elindult az úgynevezett Börzsönyi Gyümölcsprojekt. Helyi tanterv öt helyi iskola számára a málnatermelésről nevezetes börzsönyi-dunakanyari falvakban. A *Kalevalából* a „kánonban” a csodamalom története volt. A mi projektünkben azt a részt vettük a tananyagba, amelyben Vejnemöjnen, a finn kultúrhérosz kiirtja az erdőt, s az irtásföldön megszületik a málna. Kánonkövetőek voltunk vagy kánontagadók? Ártottunk-e ennek a kísérleti évfolyamnak a nemzeti, akár európai diskurzus beavatásában, hogy a szampóról kevesebbet tud a tanuló?

Constantinovits Milán a kánonnal kapcsolatban Czike Bernadett kérdéséhez tért vissza.

Kánonra azért van szükség, hogy létrejöhessen egy olyan értelmes diskurzus, egy civilizációs párbeszéd, amiben belépőszintet jelent egy azonos műveltségi alap és az ehhez társított, ebből kinövő kompetenciáknak a sora. Lexikális tudás, dekódolási készség és attitűd tartozik e fogalom tartalmába. Visszautalt Ercse Kriszta észrevételére, hogy akik nehezebb helyzetből indulnak, ők is megkapják azokat a lehetőségeket, amelyek ezeknek az elsajátítását és a kompetenciák kibontakoztatását jelentik.

A beszélgetés végén *Nahalka István* kért szót, és néhány témára hívta fel a figyelmet, ami nem került elő – szükségszerűen, tette hozzá, hisz minden téma egy beszélgetés keretében nem kerülhet elő. De érdemes e témákkal is foglalkozni. Ilyen téma a konzervatív pedagógiával szembeállított úgynevezett progresszív pedagógia. Hogy akkor az mi is? Egy reformpedagógiai örökség? Vagy a konstruktivista pedagógia más megnevezéssel? Vagy valami más? Nem volt szó a nem ideológiai pedagógiai paradigmákról, azokról a metajelenségekről, amikről a tudomány mond valamit. Nem volt szó arról a konzervatív pedagógiai nézetről, hogy ti. a progresszív pedagógia tönkretette az oktatást. Nem kerültek elő a tudás megszerzésének kérdései, az, hogy hogyan is néz ki a tanítás-tanulás – ismeretszerzés, ismeretelsajátítás, az ismeretek konstruálásának – folyamata. Nem volt szó a pedagógiai értékelés kérdéséről sem.

Knausz Imre vitazáró gondolataiban egy olyan iskola fontosságát emelte ki, amelyik nem egy akármilyen ideológiát, eszmét, világnézetet tételez fundamentumnak, hanem a gyermeki érdeklődést, amelyben a gyermek világ iránti érdeklődésének felkeltése a nevelési cél, és ezt sikeresen meg is valósítja.

Constantinovits Milán megköszönve a meghívást, a párbeszéd fontosságát és hasznosságát emelte ki. Látta, hogy vannak kapcsolódási pontok, ahogy látta a vitapontokat is, és mindkét elem miatt is van értelme a párbeszéd folytatásának.

Trencsényi László zárszóként a boldogság fogalmához tért vissza. A boldogság nem eszköz, hanem cél, az emberi életnek egy célja a boldogság. Nem eszköz, nem sztaniol, nem marcipán az életen. Különben mi a francnak élünk?

Fábry Béla zárszavában visszaigazolta a Nahalka István által felvetett kérdések fontosságát, ezek megvitatásának szükségességét, és jelezte, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság Kalokagathia szakosztálya feladatának tekinti a szakmai párbeszéd folytatását, e párbeszéd megszervezését. Jelezte továbbá, hogy a Társaság a konzervatív pedagógia pro és kontra érvrendszerét felvonultató tanulmányok alapján egy kötet kiadását tervezi.

A szakmai párbeszéd a Magyar Pedagógiai Társaság YouTube-csatornáján megtekinthető itt: Párbeszéd a konzervatív pedagógiáról, <https://www.youtube.com/watch?v=3Ld1AWjZ6k8&t=57s>

A felvétel alapján szerkesztett változatot Fábry Béla készítette.

Tartalom

Előszó a kötethez	5
Földes Petra: Átlépni a saját árnyékunkat	7
Orbán Balázs: Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez	17
Orbán Balázs: Konzervatív oktatáspolitiká – válasz a progresszív szakértőknek	46
Constantinovits Milán: Így ne értsük félre a konzervatív oktatást	55
Setényi János: Konzervnyitó – válasz a Telex cikkére	62
Szakos Enikő: Konzervatív oktatási vízió	69
Szakos Enikő: Az oktatás kiüresítése ideológiák mentén	73
Nyíri Kristóf: Konzervatív pedagógia a 21. században –	
Ismeretmegőrzés, hálózott tudás, képi gondolkodás	79
Nahalka István: Mohamed a hegy gyomrában	94

Lannert Judit: Húsvéti levél a magyar oktatásért	121
Radó Péter: A konzervatív oktatástudomány védelmében	142
Fábry Béla: Mitől konzervatív a konzervatív pedagógia?	164
Trencsényi László: Progresszív? Konzervatív? – Esszé az alternatívákról	173
Fábry Béla: Slampos nevelélmélet – maradi nevelési gyakorlat	192
Knausz Imre: Progresszív-e vagy?	208
B. Parkinson-Murphy széljegyzetei	222
Függelék – Egy párbeszéd jegyzőkönyve	241

Válogatás a Magyar Pedagógiai Társaság könyvkiadói tevékenységéből

Bogdán Péter (2020): A romák oktatása a pedagógiai szaksajtó tükrében 1978 és 1997 között

Borbély-Pecz Tibor Bors (2022): Pályaválasztás, pályaeorientáció, pályaedukáció

Czakó Kálmán Dániel (szerk., 2022): Csillagfényben. Neveléstudományi megelőzés

Fábry Béla, Trencsényi László (szerk., 2019): A Magyar Pedagógiai Társaság a rendszerváltás éveiben

Fábry Béla, Trencsényi László (szerk., 2019): Keresztény kultúra és közösség-pedagógia

Gál Ferenc: Taksonyi beszélgetések a pedagógiáról

Hortobágyi Katalin (szerk., 2018): Loránd Ferenc szakirodalmi munkássága

Hudra Árpád, Kiss Endre, Trencsényi László (szerk., 2016): Abszolút pedagógusok nyomában

Kardos Ferenc (2019): Van kiút

Kardos Ferenc (2020): Az alagút végén

Korczak, Janusz (2019): A wilhelmóvkai fiúk

Korczak, Janusz (2021): Mózsi, Józsi, Samu és a többiek – Tábori történetek

Korczak, Janusz (2023): A szalon gyermeke

Kósáné Ormai Vera (2017): Múlt és jelen az óvodai nevelésben

Kraciné Szokoly Mária (szerk., 2016): Felnőttképzésről három generáció nézőpontjából

Kriston-Vízi József(szerk.,2021): Tanulmányok Kiss Áron (1845-1908) tiszteletére

Lódi Virág (2016): Pedagógiai partizánakció

- Makai Éva (szerk. 2020): Adalékok a gyermeki jogok történetéhez
- Morva Péter (2018): Muzsikáló gyermekrádió – elfeledett történet: a Magyar Rádió Ifjúsági- és Gyermekosztályának története és komolyzenei nevelőmunkájának pedagógiai elemzése
- Mudri Zsuzsa (szerk., 2016): Gyermek 3D-ben – Tanulási zavarral a szakképzésben
- Pataki Gyula (2013): A pedagógia szekerén – Iskolai történetek, vallomások a nevelésről
- Pataki Gyula (2015): A szeretet pedagógiája
- Révész György (szerk., 2010): Magyar gyermek- és serdülőkori szervezetek a rendszerváltás idején. Mozgalompedagógiai füzetek
- Révész György (szerk., 2013): A hagyományok szerepe a gyermekszervezetek tevékenységében. Mozgalompedagógiai füzetek
- Révész György (szerk.,2016): Előre!? Mozgalompedagógiai füzetek
- Törzsök Károlyné (2024): Szakértelem és emberség
- Trencsényi László (szerk., 2018): Tanúhegyek. Portrék, emlékezések példaadó pedagógusokról I.
- Trencsényi László (szerk., 2022): Tanúhegyek. Portrék, emlékezések példaadó pedagógusokról II.

A kiadványok az internetről is letölthetők, a hozzáférhető kiadványokat a KELLO terjeszti.

© Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2025
pedagogiai-tarsasag.hu
mptiroda@gmail.com

Felelős kiadó: Magyar Pedagógiai Társaság
Nyomdai kivitelezés: Stancz István