

A felvilágosodás polgári örökségének tagadása. A „képeség” és „ismeret” vita forrásvidéke

SÁSKA GÉZA

A felvilágosodás eredetű északultusszal és az ezt az ideológiát kiszolgáló „iskolával”, azaz az állami és központosított iskolarendszerrel szemben a bő két évszázad alatt – nagy idő: nyolc-tíz nemzedék¹ – számos ellenideológia és politika szerveződött. Gyakran olyan fajta, amelyik a racionalitás kultuszát lecseréli valamilyen irracionális alapú ideológiára, pedagógiára, ugyanakkor fenntartja az eredetileg ezt szolgáló központi szervező erő intézményrendszerét, olykor a társadalom egésze fölé a totalitásig terjeszteni ki az állami ellenőrzést. Az északultust ellenzők között természetesen vannak olyanok is, akik az előzővel ellentétben elvetik az erős állam képzetét, sőt a skála másik végén állva az állam akár megszűnését jelentő minimalizálását tartanak jónak (Sáska, 2003). Azonban a másodjára említett nézet képviselői is éppen úgy lecserélhetőnek tartják a felvilágosodás eszmerendszeréből az észre, a tudásra vonatkozó elemeket, mint az erős állam képviselői. Talán éppen ezért, e kétfajta elutasítás szókinccse és fogalmi rendszere meghökkentően azonos. Mindkettő érvrendszerében az a közös, hogy csak az általában vett „iskolára”, az általában vett „gyermekre” fókuszál. Szavaikból ennek megfelelően homogén, tehát nem különböző értékeket és érdekeket, kultúrákat képviselő egyénekből, csoportokból és rétegekből álló társadalom képe bontakozik ki. Ebben az értelemben *abszolút*, tehát megfellebbezhetetlen értékállításon alapuló társadalmi-pedagógiai ideológiai képződmény mind a kettő.

A szembeállítás

A közoktatás terén, mint más területeken is, vannak állandóan ismétlődő viták, olyanok, amelyek csak a legritkább esetben hivatkoznak, még ritkábban építkeznek a korábbi diskurzusok eredményeire. Ilyen – másokkal együtt – „a »nevelés«, vagy az »oktatás« elsődlegességéről” szóló vita is. Úgy látszik mindebből, mintha nem is az intellektuális probléma megoldására törekednének a felek. Nem lehet ez a vita tétje, hiszen már maga az alaphelyzet kizárja az értelmes válaszadás lehetőségét: a „nevelés” és az „oktatás” nyilvánvalóan elválaszthatatlan egymástól, egyik sincs meg a másik nélkül. Empirikusan

1. Egy nemzedék 25 év, egy kohors 10 év a történészek időszámításában.

ugyanis elképzelhetetlen az a helyzet, hogy a nebulót csak oktathák, de nem nevelődne és fordítva is. A vita láthatóan csak arról szól, hogy a kettő közül melyik oldalra kerüljön nagyobb hangsúly: az intellektuális, a racionális szféra legyen-e az erősebb, vagy pedig valamely irányú és szempontú szocializációs érték szempontja legyen az. A „nevelés” és az „oktatás” pártiak megújuló küzdelmének nem az a tétje, hogy egy-egy konkrét gyerek képzése milyen legyen, hanem az, hogy a gyermekkorú népesség oktatását végző intézményrendszer mekkora hányadát uralhatja az egyik vagy a másik értékrendet képviselő csoport.

Azt gondolom, hogy e két tábor az iskolarendszer két, különböző eredetű ágára támaszkodik. Az egyik, a hagyományos elitképző, a tudományalapú gimnáziumok értékrendjét képviseli, a másik pedig a tömegoktatását. A kulturális és érdekkülönbség különbség közöttük tetemes, ami nemcsak a képesség, ismeret elsőbbségről alkotott nézetekben tükröződik, hanem többek között az iskolai értékelés módjában, a tankönyvek logikájában, a tanító és a tanárképzés eltérő logikájában is kimutatható (Sáska, 2015).

A két nagy csoport közötti hatalmi harc végkimenetele tapasztalhatóan nem tartós, hiszen azt a változékony természetű politikai-hatalmi erő és nem az intellektuális kidolgozottság foka határozza meg, olyannyira, hogy sokszor a kellő politikai erő esetén akár mellőzhető a racionális érvelés, elegendő az érzelmekre hatni.

Ugyanezt a mintát követi „képesség”,² valamint az „ismeret” elsődlegességéről folytatott vita is, amely szerkezetében lényegében ugyanaz, mint a nevelés vagy az oktatás primátusáért folytatott beszédsorozat. A „képességek” az adottságok kibontása, azaz a nevelés, az „ismeret” pedig magától értetődően az oktatás alapfogalma, s éppen úgy képtelenség képességektől független ismertetéstől és ismereteket nélkülöző képességekről beszélni, mint „nevelési” következményekkel nem járó „oktatásról”.³

A viták szereplői könnyen azonosíthatóak, de az élő személyek tetteinek kontextusba helyezésétől itt el kell tekintetünk, hiszen most nem konkrét pedagógiai-politológiai elemzést végzünk, hanem az ilyen munkák elméleti kerekeit dolgozzuk ki.

Ha a Ratio Educationis után bárhol és bármikor azt olvassuk-halljuk, hogy a bajok forrása a tananyagban van, akkor ezt többnyire a képesség és a nevelés pártiak hangoztatják. Szerintük a tanulás anyagát általában vett tanuló ál-

2. A tárgya nélküli képesség és az OECD–CERI PISA vizsgálat kompetencia fogalma egy gyökerű, amely kibontására itt nincs mód. Lásd az *Educatio* 2015 2. PISA számát, valamint Sáska (2007).

3. Ebben a beszédszerkezetben a szakmai nyelv kifejező ereje éppen azért gyenge, mert nem a vita tárgyának leírására, hanem a beszélő pozíciójának megváltoztatására, megőrzésére irányul. A pedagógia és a pszichológia nyelve egy-egy konkrét esetben mást fejez ki, mint amikor ugyanazt az egész populációra használják. Pl. az egy-egy gyereknek lélektani értelemben van szükséglete, a populáció egészében azonban sokféle szükséglet van, következésképpen nem lehetne beszélni a gyermekek szükségleteiről.

talában vett személyiségéhez kell igazítani, s nem fordítva: a diáknak kell erőfeszítést tennie, hogy a számára adottságként jelentkező követelményeket elsajátítsa. E nézetek képviselői éppen ezért tagadják a vizsgák, a tanulás, az erőfeszítés, a felvételik jelentőségét, legszívesebben kizárnák a bukás lehetőségét is. E pedagógiai nézet egy olyan, az igazságosan berendezett társadalom képzetén alapul, amelyben az egyenlőtlenségek (ha egyáltalán vannak), nem az iskoláktól, nem is a benne megszerezhető és elsajátított tudástól, a bürokratikus eljárásokkal szabályozott próbatételek letétele alapján kiadott bizonyítványoktól függenek, hanem – általánosan szólva – a személyiség szerkezetétől, a képességektől és a nevelés eredményétől. A másik tábor azonban – az „ismeret” és az „oktatás” elsődlegességét hirdetői – a szelektív iskolák (felénk a gimnáziumok), tehát nem a tömegoktatás iskolájának legitimációs érveit hangoztatják, s a társadalomképük a magasabb tudás, magasabb társadalmi pozíció rendjében helyezkedik el.

A vita tárgyi alapjai

A képesség fogalmának filozófiai gyökerei

A felvilágosodás gyakori gondolata, hogy az eleve meglévő, természeti eredetű adottságok a társadalom berendezkedése következtében nem tudnak kibontakozni, illetve elhalnak, eltorzulnak. Vissza kell térni addig a pontig, ahol letévedt az ember a még tiszta világot vezető útról. Ezt fejezi ki a *revolúció* szó a maival ellentétes irányú, az eredeti jelentése is: vissza kell forgatni az események kerekét, hogy a tiszta viszonyok visszaállhassanak, s meg kell szüntetni mindazt, ami a romlást okozza.

A természettől kapott képességek fogalma is ebbe a gondolati világba tartozik, hiszen hozzá a romlatlanság, a be nem fejezettség, és a tisztaság és a lehetőségek világa kötődik, melyet a társadalom, a város, a felnőttek, a munka, az alávetettség, a kényszerek még el nem homályosítottak, vagy éppen fedtek le teljesen.

Mint annyi fogalom, olyképpen a „képesség” is *Arisztotelésztől*,⁴ illetve a skolasztikusoktól származik. A képességet a *potenciál* értelmében használja, amelynek tartalmát egyfajta csíraállapotnak tekinti, amiből majd később formálódik valami. A potenciál ellentéte a kész-lét, a befejezett aktus, a kitelje-

4. Képesség és beteljesültség, potencia és aktus problémaköre több helyen előfordul. A leghíresebb és ennek megfelelően a legnehezebben követhető diszkusszió a *Metafizika IX.* (Théta) könyve. Alapvető még a *Lélek II.* könyvében található különbségtétel az első és második beteljesültség között (amire azért van ott szükség, mert a lélek a szervekkel rendelkező test „első” beteljesültsége). Az első beteljesültség olyan állapot, mely már további átalakulás nélkül tud működésbe átfordulni: tanulás eredményeképpen aki tud valamit, az ezt a tudást kedvére képes alkalmazni, az már nem az ekkor már nem tanuló szubjektum minőségváltozása (Ross, 1996).

sültség, amivé a csíra válik majdan. Tehát a potenciál és az aktus, a lehetőség és megvalósulás fogalompárban és nem elszakítva jelenik meg.

A képesség materiális lapjainak hiánya

Arisztotelész szerint a potenciát (a képességet) az *ősanyag* hordozza, amelyből minden származik, illetve minden erre vezethető vissza. A képességnek, mint potenciálnak kell bizonyítható, és bizonyítandó alapjának lennie. Noha ma már kevesen keresik az *ősanyagot*, de az eredmények tekintetében nincs nagy különbség *Arisztotelész* kora és napjaink között, hiszen továbbra is sejtéseken és elméleti konstrukciókon (axiomákon), és nem igazolt tényeken alapul a képességek fogalma. Magyarán: eddig még nem sikerült az egészséges emberek magatartása, szellemi teljesítménye között mutatkozó különbségeket biológiai okokkal megmagyarázni. A természeti, genetikai eredetű különbségek ma (még) kimutathatatlanok, amint az az 1970-es és az 1990-es évek IQ vitája során nyilvánvalóvá vált (Vörös, 1978; Vajda, 2002). Ennek következtében el nem választható egymástól sem a genetikai adottság, sem a környezeti, társadalmi hatásokra kialakuló „kapottság”, következésképpen se a jó, se a rossz képesség, különösképpen a „tehetség” megállapítása bizonyosan nem biológiai tapasztalati alapokon nyugszik, hanem nyilván máson, a társadalmi szabályok elfogadottságán és a jövőre vonatkoztatott jóslatokon.⁵

Az eredet

Úgy látom, hogy az említett két nézet és érdekrendszer pedagógiai és politikai képviselői küzdenek egymással már a XVIII-XIX. századtól, az oktatási rendszer megszervezésének kezdeteitől fogva. Azt gondolom, hogy e két meglévő eszmerendszer tartós konfrontálódása a felülről szervezett oktatási rendszerek létrejöttéből, strukturális adottságból fakad (Sáska, 1988, 1999, 2000, 2002).

A tengernyi eszmetörténeti-társadalomtörténeti elemzés fényében jól látszik, hogy a „tudás”, az „ismeret” primátusa a felvilágosodás terméke, az észkultusz gyümölcse, amely a racionalitás, az ésszerű gondolkodás feltétlen erejében hitt. Az, amelyik éppen ezért hozta létre az *állami* iskolarendszert a kontinentális Európában, hogy ne az irracionális képzetek, a kedélyek és az előítélek vezessék az emberek (azaz a nép) tetteit, hanem a racionalitás, amelyhez máskülönben a felelősség is köthető. A modernizáció és az „ismeretek” oktatása, a tankötelezettség indoka is ugyanerről a tőről fakad, miképpen a társadalmi kiválóság új értelmezése is. Elég itt csak felidézni, hogy a több tudás, a magasabb végzettség, illetve intézményei a középiskola, egyetem éppen a feu-

5. Itt csak megjegyzem, hogy a tanuló, tanít, tanítvány, tanulság, tanonc szó alapszava a tan, ősi örökség az urali korból. A zürjén *'tun'* „jövendőmondó, jós látnok”. A votják *'tuno'* szó „varázsló, jós, tálto” cseremiszből az alapszó változatai „tanul, gyakorol, tanulmányoz, megszoktat, tanácsol” jelentést hordoz. Az alapjelentése „megszokik, tanul”. Benkő, 1976. 838–839.

dális, rendi jellegű származással *szemben* állított ideológiát és praxist. Ne a születés jogán, ne a származás, vagy éppen a rokoni kapcsolatok alapján lehessen állásokat betölteni, megbecsült helyeket megszerezni, hanem a hosszú, több éves, szabályozott tanulást lezáró nyilvános vizsgákon bizonyított tudás alapján jusson ezekhez bárki. A társadalmi egyenlőséget – a felvilágosodás alapeszméje szerint – az ész, a ráció természet adta egyenlősége teremtheti meg, hiszen származásától függetlenül mindenki azonos képességgel születik, és ha mindenki tanulhat, akkor a tudás piacán a tanultabbak sokra is vihetik, még a társadalom alsóbb szeleteiben élők is. A lentebb lévők is tehát meg tudják tanulni az értelemszerűen szelekciós természetű ismereteket, persze nem a népiskolában. A rendiséggel szemben álló polgári demokratikus felfogás természetesen a piacgazdaság immanens – tegyük hozzá legitimációs, tehát ideologikus – része, amelyet Magyarországra *Eötvös, Szalay, Trefort, Kármán* közjogi alapokra helyezett liberális oktatáspolitikája plántált. (Nagy P. T., 2000; 2002).

Szembehelyezkedés az észkultusszal

Szakmai körökben felesleges bizonyítani, hogy az állami szervezőerővel és a piacgazdaságon alapuló polgári berendezkedéssel, az iskolai tudás szelekciós szerepével szemben már a kezdetektől számos eltérő eredetű és célú, a közoktatást kisebb nagyobb mértékben is érintő eszmei áramlat és politika szerveződött.

Tudott az is, s ezért itt elég csak megemlítenem, hogy a marxi eredetű, szocialista társadalomkritika szerint a tőke hatékonyság alapján szervezett gyári termelés tagolt munkarendje, s a világ maga az emberi potenciálnak csak egy hányadára tart igényt, s az ember többi képessége ennek következtében elsorvad, az ember totalitása így sérül. A jövő szocialista társadalmának kell a kapitalizmus szülte elidegenedettséget felszámolnia és az emberi teljességet megteremtenie. A XIX–XX. századtól a társadalmat megváltoztató baloldali tervek, és az ezekre fűződő pedagógiai ideológiák-filozófiák és kísérletek⁶ erre az alapokra vezethetők vissza.⁷ A közoktatás területén az észkultusz ellenfeleinek nézetei többnyire azonosak abban, hogy elvetik a tudás, az ismeret elsődlegességét, a helyébe hol az „örök értékeket”, az „örök erkölcsöt”, hol az „életkori sajátosságokat”, hol a „személyiség kibontakozását”, hol a magas elméleti tudással szembe állított gyakorlatias ismereteket,⁸ vagy pedig a „kéz műveltségét” emelik. A főként (katolikus) egyházi, illetve az állam lebontásán fáradozó reformpedagógia (Németh, 1999; 2002; 2005; 2014), valamint a tömeg (azaz a nép) oktatás – egymással gyakorta nem, vagy esetlegesen nem is érintkező –

6. Lásd erről a XX. század második felében a *New Left Review* és az *Eszmélet*, cikkeit, vagy 2002–2003 között az *Iskolakultúra* folyóiratban *Gáspár Lászlóról* szóló vitát.

7. Az újkonzervatív ideológiákra itt nem tudunk kitérni, utalásképpen ld. *Szabó*, 2003.

köreiben különösen gyakori az a nézet, hogy a társadalmi berendezkedés igazságosságának az alapja ne a tudás, ne is a ismeret, hanem valamit más legyen: a személyiség, a képesség, az alacsonyabb osztályhelyzet, vagy a „faj”. Összességében a szocialista ideológia valamely eleme. E megközelítési mód szerint az volna az üdvös, ha a társadalomban való boldoguláshoz az iskolában megszerzett tudományalapú tudásnak szerény lenne a szerepe. Magyarán: az is léphessen előre, lehetőleg jelentősen, aki nem iskolában tanult, és ha mégis, akkor semmiképpen nem „latint”, „történelmet”, „kémiát”, „matematikát”, „nyelvtant”, stb.

Ennek a felfogásnak a nagy diadalát az ötvenes–hatvanas évek közoktatás expanziója hozta el, amikor a tömegoktatás pedagógiai ideológiája valóban a felnőttek társadalmát tagadó, gyermekközpontú, képesség alapúvá lett, előbb az Amerikai Egyesült Államokban, (Arendt, 1995) majd a Nyugat Európai országokban, később, számos tekintetben hasonló módon a poszt-sztálinista szocialista időszakban Európa Keleti felén is, Magyarországon bizonyíthatóan. A terhelést kerülő, az elvi gyermek univerzálisnak beállított személyiség szempontjait követő uralkodóvá váló tömegoktatásban bújlik el és működik hatékonyan a legyőzöttnek hitt tudásalapú, a felnőttek világára, de előbb a mérvadó felsőoktatási intézményekre felkészítő iskola. Mindez, már ami Magyarországot illeti, mindössze néhány egyetemi-főiskolai gyakorló, vagy egyházi fenntartású iskolát jelenti.

Szakirodalom

Arendt, Hannah (1995): Az oktatás válsága. In: *Múlt és jövő között*. Osiris Kiadó – Readers International, Budapest. 181–203.

Benkő Loránd (1976): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára III. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Jászi Oszkár (1910): A tanító Magyarországon és a Nyugaton. *Új Korszak. A Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete hivatalos lapja*. 3. 1. 2–10.

Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna*. Új Mandátum, Budapest.

Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*. Új Mandátum, Budapest.

8. Jászi Oszkár például így ír erről a néptanítók kapcsán: „Élni egy elmaradt sáros-poros faluban analfabéta és bepálinkázott parasztok között; tanítani olykor istállónak való odúban vagy nyolcvan-száz szegény gyermeket, kik gyakran éhesen vagy a túlmunkától fáradtan, dideregve és álmosan hallgatják hiábavaló erőlködéseit; a valláserkölcsi és »hazafias« nevelés középkori rendszere mellett elavult és káros dogmákért elhanyagolni, sőt szántsándékkal háttérbe szorítani az életre hasznos ismereteket ...íme, ez a magyar néptanító sorsa és végzete a legtöbb esetben!” (Jászi, 1910. 2–3.) Köszönet Nagy Máriának, aki erre a dolgozatra felhívta a figyelmemet.

- Németh András (2002): Reformpedagógia és századvég reformmozgalmai. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógiai-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris Kiadó, Budapest. 25–43.
- Németh András (2014): *Lebensreform, Reformpädagogik und Lehrerberuf*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.) *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ross, Sir David (1996): *Arisztotelész*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (1985): A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze. *Pedagógiai Szemle*, 5. 399–412.
- Sáska Géza (1999): A tanulatlan faragatlan?: bunkóság, avagy a társadalom re-primitivizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 5. 60–71.
- Sáska Géza (2000): Ismeretközpontú-e a magyar iskola?: a felvilágosodás alkony. *Új Pedagógiai Szemle* 50. 1. 3–14.
- Sáska Géza (2002): Az elvi és empirikus nép érdeke. A tankötelezettség és a rejtett tanterv. *Iskolakultúra*, 12. 48–58.
- Sáska Géza (2007): A nemzetállami ekvivalenciától a határokon átnyúló kompetenciáig. *Educatio*, 2. 173–190.
- Sáska Géza (2015): Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdései kreditekben elbeszélve Magyar Tudomány, 2015. 7.
- Szabó Miklós (2003): *Az új konzervativizmus és a jobboldali radikalizmus története (1867–1918)*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2002, szerk.): *Az intelligencia és az IQ-vita*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vörös László (1979, szerk.): *Az IQ-vita – Az örökléselvűek argumentációja*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.