

Politikai filozófia a közoktatásban

© **PETROV Boglárka**

Miskolci Egyetem, Miskolc

petrov.boglarka@gmail.com

A közoktatás kérdése minden politikai rendszerben stratégiaileg kiemelt helyet foglal el. Annak fontossága, hogy az oktatási rendszer egyben politikai intézmény is, melyben nemcsak a jövő potenciális szavazóit oktatják, hanem a közösség által elfogadott normákat is megtanítatják velük, nem becsülendő alá.

Ennek ellenére úgy vélem, a közoktatásban résztvevők társadalmi-politikai megítélésében olyan elavult vélekedések tükröződnek vissza, amelyek talán napjaink ifjúsági problémáinak okozói is lehetnek. Nem kívánok teljesen új nevelés-módszertani tanulmányt írni, ezért arra koncentrálok, mennyiben jelennek meg olyan politikai filozófiai alapvetések az oktatási módszerekben, mint a popperi falszifikáció vagy a kuhni paradigmaelmélet.

Magyarországon a tanulók erkölcsi nevelése a rendszerváltást követően hivatalosan opcionálissá vált hittant csak egyházi iskolákban lehetett kötelezően oktatni, állami intézményekben választható szakkörként lehetett jelen. A rendszerváltás utáni első közoktatási törvény szerint a közoktatás elsődlegesen az ismeretek átadását jelenti, a „demokratikus, humanista szellemű nevelés” az ifjúság és a felnőttek „kiváltsága”. (1990:XXIII. tv. 1.§ (1) – az általános iskolákból teljes mértékben kiszorult a politikai nevelés, erkölcsileg leggyakrabban etika, társadalomismeret, esetleg filozófia tárgyakban jelenik meg a demokratikus értékek oktatása.)

A 2010-ben kormányt alakító *Orbán Viktor* ellenben ismét nagy hangsúlyt kívánt fektetni az erkölcsi nevelésre, nem utolsósorban kereszténydemokrata politikai partnereinek kedvezve. Az erkölcsi nevelés kiemelt szerepét jól mutatja, hogy az addig közoktatási törvényekként létező jogszabályokat a köznevelési törvény elnevezés váltotta fel.

A *Hoffmann Rózsa* nevéhez köthető reformok nem titkoltan *Klebelsberg Kuno* eredményeit tekintik mérvadónak, mellyel azonban több probléma is akad. Klebelsberg rendszere egy háború utáni, romokban heverő gazdasági rendszert kívánt helyrehozni, ennek elsődleges eszköze pedig a kulturális fejlesztés volt, amelyet a gazdasági fejlődés alapjának (Klebelsberg, 1935), illetve az európaiság feltételének tekintett.

A kultuszminiszter elképzelései más pontokon sem egyeznek a jelenlegi közoktatási államtitkár nézeteivel – amellet, hogy a mai gazdasági helyzetet a legnagyobb pesszimizmussal sem lehet háború utáninak nevezni, az egyetemekkel kapcsolatos intézkedések sem fedik Klebelsberg tevékenységét.

Utóbbi ugyanis nemcsak a 8 osztály elvégzését tette általánossá és szélesítette az oktatási intézmények számát, de erősen ellenezte a felsőoktatási intézmények centralizációját (Klebelsberg, 1928) és az ösztöndíjak, egyáltalán az oktatásra szánt pénzüsszegek csökkentését.

Hoffmann intézkedései ellenben pontosan a támogatások csökkentését, az egyetemi szakok számának korlátozását, az önkormányzati iskolák állami kézbe vételét célozták meg. Mindezek gazdasági szempontokból még érthetőek is lennének, azonban nem támasztják alá az erkölcsi nevelés szükségességét. Klebelsberg egy olyan korszakban szervezte meg pedagógiai intézményrendszerét,

amikor a magyar gazdaság a világháborús károkat próbálta meg enyhíteni, és amelyben a kommunizmust reális, a fennálló politikai és polgári értékrendet fenyegető ideológiaként élték meg.

A jelenlegi magyar helyzet ennek nem felel meg: a 2008-as világválság okozta károk közel sem hasonlíthatók a világháborúéhoz, ideológiai szempontból pedig egyik mozgalom sem nevezhető felforgatónak vagy veszélyesnek. Ilyen körülmények között leginkább az aggasztó, hogy az oktatási államtitkárság egy saját maga által sem megfogalmazott erkölcsiséget kíván a tanulókkal elsajátíttatni, miközben – legalábbis véleményem szerint – az ifjúság egyáltalán nem züllöttebb, mint az előző korszakok bármelyikében.

Látható tehát, hogy a klebelsbergi és a Hoffmanni rendszer kapcsolata csak esetleges és felszínes, azon túl, hogy mindkettő nagy hangsúlyt fektet a pedagógusok feladataira és a munkaerő-piaci arányok figyelembe vételére, inkább több ellentmondást találunk, mint egyezést.

Fentiek eddig nem tűnnek többnek, mint a rossz politikai kommunikáció eredményének, és én sem foglalkoznék vele többet, ha a köznevelési törvénynek és a hatályos Nemzeti alaptantervnek nem lenne egy igen aggályos erkölcsi dimenziója.

Azzal ugyanis, hogy az államtitkárság kereszténydemokrata világképe erősen jelen van a jelenlegi reformoknál, előrevetíti azt is, hogy ez a világkép fog dominálni az oktatási rendszerben is.

Mindenekelőtt le kell szögezni, hogy a magyar oktatásban eddig is volt erkölcsi nevelés – erre szolgáltak az etika, ember- és társadalomismeret, illetve filozófia tárgyak, a hitoktatás pedig bármely intézményben igényelhető volt. Ettől a most bevezetett erkölcsoktatás nem ad többet, hiszen az alsó évfolyamon „*a Nat Magyar nyelv és irodalom, Ember és társadalom, Életvitel és gyakorlat, valamint Művészetek műveltségterületének [...] tartalmi irányadók*” (Nemzeti alaptanterv, 2012), felső tagozatban „*az Ember és társadalom műveltségterület Erkölcsstan, etika közműveltségi tartalmi érvényesek.*” (Nemzeti alaptanterv, 2012) Azonban az erkölcsstan által nyújtott tematikus kérdésekre adott válaszok, úgymint az egyén és közösség kapcsolata, a társadalmi szokások, a globalizálódott világ kihívásai stb. (Nemzeti alaptanterv, 2012) nem elsősorban az iskolai oktatás hatására formálódnak ki a tanulóban, sőt. Mire a gyermek eljut az általános iskoláig, már többé-kevésbé pontos megfigyelései vannak arról, hogyan viszonyul környezetéhez, illetve környezetének egyes tagjai miként viselkednek egymással. Mivel a kisgyermek elsősorban a körülötte lévőket utánozza, jóval nagyobb hatást gyakorolnak rá a szülők, ismerősök, kortársak (Seston & Kelemen, 2013). Iskolába kerülve viszont előtérbe kerül a tananyag elvontabb elsajátítása, amely sokszor nélkülözi a kézzelfogható példákat, felső tagozatra pedig az iskola szinte teljes mértékben el is kerüli, kizárólag a kapott információk teljes elfogadására és magolására szocializál. Gondolok itt a fizikai-kémiai kísérletek hiányára stb. A tanultak kritikátlan elfogadása ellen nem tesznek sokat, az egyes tételek bizonyítására vagy megbeszélésére a szűkös időkeret miatt nincs idő. Így lassan, de biztosan kialakul az a tanuló, aki a kritikai gondolkodás mellett kiálló kerettantervvel ellentétben, mellőzi a kritikai gondolkodást.

Mi okozhatja ezt a szembenállást? – Véleményem szerint a következő: mind a szülő, mind az állam eszközt lát a tanulóban, nem önálló individuumot. Az átlagos szülő azt szeretné, ha gyermeke udvarias, életrevaló, önzetlen, kommunikatív, együtt érző, jól kereső lenne, míg az állam (magyar esetben inkább a kormánypárt) potenciális választópolgárt lát, aki majd legitimálja a politikai erők hatalmát. Így pedig nem csak a tanulón lévő társadalmi nyomás erősödik, de elvesz az önmegvalósítás,

az önálló kutatás legtöbb lehetősége is, mivel az iskola erre nem igazán kap lehetőséget, a cél a központilag elismert tudásanyag átadása és visszakeresése, kritikai szemlélet kinyilvánítására csak ritkán van lehetőség, de ennek elsajátítását a tanuló máshonnan kell, hogy megszerezze.

Ennek elkerülésére fejlesztette ki Maria Montessori a róla elnevezett módszert, amely azonban csak óvodai körben terjedt el. Iskolás korban ugyanis mind a szülők, mind az oktatók úgy érzik, elmúlt a játék ideje, el kell kezdeni az elvontabb tanulmányokat is, amely együtt jár ezen módszerek elhagyásával is. Az iskolai módszereknek tehát egyszerre kellene megőrizni a tanulók érdeklődését és elvontabb irányba terelni a tanulási módszereket.

Ahelyett, hogy teljesen új módszertanhoz folyamodnánk, érdemes lenne megvizsgálni, milyen hatást érhetnénk el akkor, ha ismert tudomány-, illetve politikai filozófiai téziseket vezetnénk be a közoktatásba.

Az alábbiakban három, vélhetően hasznos módszertan lehetséges hatásait kívánom megvizsgálni: Karl Popper falszifikációs elméletét, Thomas Kuhn paradigma-tézisét és Paul Feyerabend tételét, miszerint „bármilyen megteszi”.

Popper falszifikációs elmélete alapján – amely Hume indukciós kritikájából táplálkozik –, sosem számíthatunk univerzális igazságok felfedezésére, mivel a véletlen, egyáltalán a falszifikáció lehetőségének tényével mindig számolnunk kell. Az egyediből az általános felé törekvés dogmatikussá teszi az egyes hipotéziseket, így a tudománytörténet is lineáris fejlődésként értelmezhető.

A falszifikáció metódusa Popper felfogásában nemcsak tudományfilozófiai kérdés, hanem a társadalomra kivetített logikaértelmezés is. A jelenlegi oktatási rendszerben lévő, központilag jóváhagyott tananyag elfogadtatása indukciós elvekre épül, azaz: a tanár saját tanulmányai és a központi rendelkezések alapján lead egy bizonyos anyagot, a diákok pedig nem firtatják annak helyességét.

Ha azonban ösztönöznénk a tanulókat arra, hogy valóban kritikusán tekintsenek az őket körülvevő környezetre, ha az oktatáspolitikai „kritikus gondolkodásra nevelés” valóban létező gyakorlat lenne, nem csak üres frázis, akkor jóval egyszerűbben elérhetőek lennének az államtitkárság által kitűzött ideálok.

A popperi falszifikatív metódus egyetlen célja, hogy az általánosan elvárt, elsősorban természettudományos képességeket ne magolással szerezzék meg a tanulók (egyébként ilyen esetben nem tudást, vagy képességeket sajátítanak el, hanem csupán ismereteket), hanem a tudás megtapasztalásával, egy-egy tudományos elv tényleges megértése által. Ha az iskola megadja a falszifikálás lehetőségét, adott a tér az önálló gondolkodás számára is.

Persze felmerülhet a kérdés, hogyan várhatjuk el egy iskolától, hogy megcáfoljon olyan tételeket, amelyek évszázadok óta megállják a helyüket. A válasz: sehogy, de nem is ez a lényeg. A módszer célja, hogy lehetőséget adjunk a *valóban kritikus* gondolkodásra, ellenkező esetben az iskola a dolgok kritika nélküli elfogadására szocializál, mely előbb-utóbb kiöli a szellemi érdeklődést, és fásultságot eredményez. Nem mellesleg maga a kérdés is feltételezi, hogy a kis-, illetve fiatalok nem rendelkezhetnek önálló, teljes gondolatokkal, csupán felületes megfigyelésekből levont, ugyancsak felületes véleménnyel, mely megközelítéssel semmilyen formában nem értek egyet.

A falszifikáció, illetve deduktív megismerés popperi logikáját nem is olyan nehéz megvalósítani, még az általános iskolákban sem:

- a következmények logikai összehasonlítása
- az elmélet logikai vizsgálata
- az elmélet összevetése más elméletekkel
- és az elméletből levonható következmények empirikus vizsgálata (Popper, 1997),

azaz: kisebbek körében „mi lenne, ha” – típusú szituációs gyakorlat, az eredményhez vezető lépések logikus/elfogadható volta, alternatív ötletekkel való egybevetés, majd ennek megvizsgálása; nagyobbak körében hatástanulmány, az eset logikai vizsgálata, mások véleményével való összevetés, saját érvek megvédése, ezután a következmények vizsgálata. (Az ilyen szituációs gyakorlatokat leginkább a drogprevenciós, illetve bűnmegelőzési kurzusokon alkalmazzák, mely során a résztvevők hatékonyabban ismerhetik meg a jogszabályi környezetet, mintha könyvből kellett volna megtanulniuk.)

Az ilyen módon történő szocializáció, ezzel együtt az érvelési és gondolkodási módszerek elsajátítása a kuhni paradigmaelmélet mentén is elképzelhető. Mivel Kuhn szemléletében a tudományos paradigmák között, az önkényesség szerepe miatt, egyébként sincs lényeges különbség (Kuhn, 2002:18-19), a tudományos elméletek hierarchiáját, esetleg megdönthetetlenségét felesleges tudatosítani a diákokban. Ha ez megtörténik, azzal nem érünk el többet, mint a Kuhn által rejtvényfejtőnek nevezett kutatótípust neveljük ki, akinek egyetlen célja „*megoldania egy rejtvényt, amelyet még senki sem oldott meg, vagy senki sem oldott meg olyan jól, mint ő*” (Kuhn, 2002:50). Habár kétségtelen tény, hogy erre is szükség van, a tudományos kutatásokban szükségtelenül dominált helyzetben van.

Ezt a szemléletet alkalmazva az iskolai oktatásban erősíthetnénk a gyakorlati oktatást, amely jelenleg háttérbe van szorítva, illetve tovább növelhetnénk az egyes tudományok iránti érdeklődést, melyet a tudás megtapasztalása, nem pedig elfogadása okoz.

Felvetődhet azonban a kérdés, hogy hol helyezkednek el ebben a rendszerben a humán tárgyak. Mivel mind a természettudományos, mind a humán tárgyak tanítási módszere megegyezik, ezért ebben a tekintetben nem érdemes különbséget tenni közöttük. Azonban tény, hogy falszifikációval ezen kategóriában elsősorban a társadalomtudományok területén élhetünk, az irodalom itt kivételt képez.

A művészeti oktatás egyébként is fekete báránynak számít – amellett, hogy az ezekben jeleskedő tanulókat elismerik, valahol mindig érződik, hogy „valódi” tudásnak a természettudományokat tekintik, minden egyéb amolyan hobbi, szórakozás, amely balanszot képez a száraz reáltárgyak anyaga mellett, és egy kicsit kikapcsolja a tanulókat.

A humán tudományok célja azonban nem ez. Habár nem elhanyagolható a témák elméleti anyagának ismerete (műfaji jellemzők, ismert szerzők, előadók, művészek, különböző történelmi korok), ezeknek jóval kisebb százalékban kellene jelen lenniük, mint most. Ezen tudományok célja ugyanis az kellene, hogy legyen, hogy a tanuló ne csak a környezetében lévő természeti hatásokat, hanem az őt körülvevő közeg szimbólumrendszerét is megismerje. Ez egyrészt segít neki a hozzá érkező üzenetek dekódolásában, másrészt lehetőséget ad saját szimbólumrendszerének kiépítésére és artikulálására, mellyel a társadalom tevékeny tagjává léphet elő. Ezek a tárgyak tehát az emberi természetet térképezik fel, ez pedig legalább olyan elhanyagolhatatlan, mint a természettudományok ismerete.

A humán tárgyak művészeti ágazatában (úgy mint irodalom, rajz, ének stb., de bizonyos szinteken az erkölcsoktatás is) a falszifikáció vagy a paradigmatis használata helyett Feyerabend „bármilyen megteszi” (Feyerabend, 2002) kijelentése lehet célravezető. Tekintve, hogy sem teljesen igaz, sem teljesen hamis elméletek nem léteznek, sőt, az elfogadottak is hemzsegnek az irreleváns adatoktól (Feyerabend, 2002), a hibák kiküszöbölését és az új elméletek felvetését sem kell egyöntetűen elitorientálttá tenni.

Annak ellenére, hogy az ilyen tárgyak oktatásában rendszeresen hangsúlyozzák a diákok aktív részvételét, a gyakorlatban ez korántsem jelenik meg. Jó példa erre a verselemzés választásának rohamos csökkenése az érettségien. (A 2011-es érettségit azért ítélték meg könnyebben, mert ott prózát kellett összehasonlítani.) Ha az óra keretein belül a verselemzés valóban intuitív kereteken belül, a „nincs rossz válasz” szellemében folyt, akkor azért, ha nem, akkor legtöbbször azért nem választják ezt a feladatot, hiszen a megoldókulcs alapján igenis van rossz válasz, az elbíráló pedig nem kap szabad kezet az értékelésnél.

Ahelyett tehát, hogy azt szeretnénk megfejteni, mire gondolt pontosan a költő, használjuk fel a műben lévő szimbólumokat, értelmezzük azok történelmi háttérével együtt, és építsük be ismeretrendszerünkbe.

Azzal tehát, hogy a Hoffmann Rózsa által bevezetett, új Nemzeti alaptanterv erkölcsi dimenziókat is behozott az oktatási rendszerbe, semmi új nem történt – ugyanezen erkölcsi dimenziók már eddig is jelen voltak más órák keretein belül. Sokkal nagyobb gond, hogy az egyébként célként kitűzött, ideális állampolgár, aki felelős hazafi, korrekt önismerettel rendelkezik, tartós kapcsolatokat tart fenn, felelős döntéseket hoz, ismeri társadalmi és természeti környezetét, ezt védi is, illetve képes saját véleményét alkotni, ezzel élni, egyáltalán tudja a helyét a társadalomban (Nemzeti alaptanterv, 2012:5) – nos, ez az ideál jelen rendszerben csak külső segítséggel, illetve önképzéssel fejlődhet ki.

Erre kínálhat többdimenziós megoldást az ismert, modern filozófiai tézisek módszertani alkalmazása. A kritikus gondolkodás lehetőségének tudatosítása nemcsak a felkínált tudás tényleges elsajátítását segíti elő, de számos pszichikai előnnyel is jár, leginkább a véleményartikulálás és az önbizalom fejlesztése terén. Tekintve, hogy az iskolai órán elsajátítottak nem tartoznak az elsődleges identitásformáló hatások közé (Hoffmann, 1974), erre talán még nagyobb szükség is van, mint feleslegesnek tűnő információhalmazokat visszakérdezni, és ezt tanításnak/tanulásnak nevezni.

Irodalomjegyzék

- 1990: XXIII. törvény – Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról
- FEYERABEND, Paul (2002): *A módszer ellen*. Budapest: Atlantisz.
- KLEBELSBERG Kuno (1928): *Neonacionalizmus*. [Összegyűjtött újságcikkek.] <http://mek.oszk.hu/09800/09852/index.phtml> [2013.04.15.]
- KLEBELSBERG Kuno (1935): *Gróf Klebelsberg Kuno politikai hitvallása*. Budapest: Athenaeum.
- HOFFMANN Gertrud (1974): A társas beilleszkedés problémáinak elemzése több szempontú szociogram alapján. *Pedagógiai Szemle*, 24 (1), 46-54.
- KUHN, Thomas S. (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Osiris.
- Nemzeti alaptanterv (2012). Budapest.
- POPPER, Karl R. (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Budapest Európa.
- SESTON, Rebecca, & KELEMEN, Deborah (2013): Children's Conformity When Acquiring Novel Conventions: The Case of Artifacts. *Journal of Cognition and Development*, in press
- http://www.bu.edu/childcognition/publications/2013_SestonKelemen.pdf [2013.04.15.]