

A KÍVÁNATOS MŰVELTSÉG DILEMMÁI A KÖZOKTATÁSBAN

AXIÓMAKÉNT ELFOGADHATJUK, HOGY A MŰVELTSÉG az emberekben céltudatosan alakított művelődési-tanulási folyamat eredménye *is*. A műveltséget, mint kiválogatott *tudást*, koncentráltan az iskola közvetíti.¹ A címadó fogalmak akkor pontosak tehát, ha *az iskola által közvetített műveltségként értelmezzük, amelyet megkülönböztetünk a más forrásokból származó műveltségtől.*²

Ma már közhely, hogy az iskolának nem kell – és az iskola nem is tud (!) – mindent megtanítani, s az, amit tanít, az információs társadalomban egyre inkább ki van téve mindenféle más tanulás, mindenféle más tudás hatásának. Ha tetszik, ha nem, a hajdani elefántcsonttorony-iskola leomlott. Az *egész életen át permanensen tanuló, tudásalapú társadalom*, amely a századvég és a 21. század jelszava lett, nemcsak az iskola által kaphat hozzá illő tartalmakat. Hangsúlyozottan a közvetítés szakszerűségére törekedve, társadalmi méretekben ugyanakkor mégis az iskolai műveltség nyújtja a *legalapvetőbb, a legmegtervezettebb, a legegységbetartozóbb* és a társadalmilag lehető *legegységesebb* tudást. És az iskolában szerzett tudás ráadásul erős hatással van az iskolán kívüli tanulásra, a más forrásokból szerzett tudásra. Ekként az egész életen át tartó, permanens tanulás eljárásainak elsajátítási feltételeit, és vele együtt a tudásalapú társadalom tudásalapját (bár nincs egyedül ebben), jelentős mértékben és módon (mégis) az iskola teremti meg.

Az iskolai műveltség sokrétű, bonyolult entitás. Az itt következőn kívül, másféle leírásai is lehetségesek.

Ideológiai fénytörések³

Az iskola által közvetített műveltség problémái talán soha nem jelentek meg olyan erővel, annyi új szempontot keresve és annyi kételkedés közepette, mint mostanában.

1 Vö. Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Bp. 1969.

2 Nem lehetetlen az *iskolai műveltségre*, mint terminus technicus-ra úgy gondolni, hogy az iskolában érvényesülő pedagógiai műveltséget jelenti, vagyis a műveltség közvetítésének a kultúráját.

3 Félreértés ne essék! Bár szokásos *képzelés*, illetve *elvtont okoskodás*-jelentéssel is használni, az *ideológiának* nincs pejoratív jelentése ebben a kontextusban. Az ideológia most is, mint általános jelentése szerint: *eszmék, nézetek rendszere, amely elsősorban filozófiai, tudományos, művészeti, vallási, politikai, erkölcsi tartalmakat bordoz*. Más kérdés, hogy – nézetem szerint – a természetéből eredő, rendszerszerű gondolati



A töprengéshez bőségesen nyújt premisszákat a jövőbe áthajló jelen, amely mint *információs társadalom*, mint *egész életen át, permanensen tanuló társadalom*, mint *tudásalapú társadalom*, mint *globalizálódó társadalom*, mint *a kultúrák posztmodern és multikulturális társadalmá*, netán, mint *a kultúrák, avagy a civilizáció válságát bordozó társadalom*, itthon még, mint *ketté szakadó társadalom*, és mint *kultúrájában nemzeti és európai társadalom* jelenik meg előttünk. Minderről, soha nem látott gazdagsággal, nagytekintetű eszmék, megoldást kereső „filozófiák” szólnak. És úgy találok, hogy az iskolai műveltség szándékolt tartalmának aktuális kifejtése, netán tételes meghatározása erősen determinált különféle ideológiák által. Kifejezetten ideológiai töltésű. Peresze az ideológiák alászállnak mennyeikből és eklektikus vagy egységes rendbe szedett oktatáspolitikai, illetve pedagógiai ideológiákká egyszerűsödnek.

Valószínűen nem is lehet másként. Hiszen az iskola által közvetített műveltség, a maga egészét tekintve, valamiképpen tényleg visszfénye a világ, az élet teljességének, amelyet csak ideológiák lehetnek képesek a maga totalitásában többé-kevésbé felfogni, értelmezni és egybe tartani. Igaz, többféleképpen. A világlátás természetes emberi pluralitásának természete szerint. A társadalmi csoportérdekeket ideológiákká, valamint az ideológiákat politikává transzformált pluralitás aztán az iskolai műveltséget, mint „közpolitikával mélyen átítatott területet”⁴ megkülönböztetett figyelembe részesíti.

De éppen ezért: az iskolának szánt műveltség értelmezése és kijelölése furcsa fénytörésre képes. Gyakori, hogy abszolút igazságként az egyik ideológia – úgy is, mint transzformált társadalmi csoportérdek, és úgy is, mint transzformált politika – ilyennek, a másik olyannak látja a kívánatos iskolai műveltséget, az egyik tökéletes megoldásként ilyet kíván, a másik olyat. És mindenik az egész világ, a teljes élet kicsinyített tükörcsképet próbálja valamiképpen felidézni. Így marad homályba, talán el is tűnik látókörünkéből, hogy gyakran dilemmákkal viaskodunk, amelyek – bármelyik ideológiai attitűd szerint tesszük is – kényszerpályára ál-

zártsága és statikus állapota, valamint szemléletének határozott „egyszempontúsága” (jobb esetben „néhány-szempontúsága”) miatt, minden ideológia szükségszerűen féloldalas. Tárgyának teljességére tekint ugyan, de annak valósága: bonyolultsága, változatossága és változékonysága nem férhet bele a megragadott totalitásba. Amit valamely ideológia a maga tárgyából látni képes, nem több az egyféleképpen látható teljességnél, amelynek azonban még más – esetleg több más – arca is lehet. Az ideológiai „egyszempontúságot” (esetleg a „néhány szempontúságot”) a szempontok érzelmi kötődése is erősíti. Az ideológiák meglehetősen sűrű érzelmi hálóban élnek, s a háló magához tudja kötni a gondolatokat. Az ideológiai intenzív érzelmi reakciók kiváltására képesek. És meggyőződéssé merevülve, részei lehetnek a személyiség identitásának. Ide tartozik, hogy ha az ideológiák filozófiailag, illetve tudományosan kevésbé megalapozottak, akkor belső logikájuk rendezetlen, ellentmondásos. Szóval az ideológiák megérleletlen gondolatokkal, ellenőrizetlen összefüggésekkel is építkezhetnek. Ilyenkor rendszerként is rendezetlenek, de „tulajdonosaik” ezt nem feltétlenül veszik észre. A filozófiailag, tudományosan jól megalapozott ideológiákat ilyen veszély nem fenyegeti, bár azt a teljességet, amit látnak, mindenképpen csak saját szempontjaik szerint, rendszerbe zártan – „tükör által, homályosan” – láthatják. Mindazonáltal a filozófiailag, tudományosan megalapozott ideológiák a megismerés, a világban való eligazodás nélkülözhetetlen eszközei. Ha mindvégig kritikusan kezelve az ideológiák lehetőségeit, a megismerés folyamatosan kilép belőlük, és új teljesség felé törekszik.

4 A kifejezés Sáska Géza: *Európa-képzetek* című tanulmányából való. *Educatio*, 2003/3.

lítják az iskolai műveltségre vonatkozó döntéseinket. Úgy tűnik, hogy az iskola számára félmegoldásokból kell létrehozni a tanítandó műveltség totális rendszerét, rendszereit.

Tartozékok és műveltség-hordozók

Az ideológiai fénytörések mögött meghúzódva, az iskolai műveltség mindenekelőtt rendszerezett *ismeretkészlet*, s velük összefonódva *gondolkodási és gyakorlati-cselekvési műveletek* működése.

Az ismeretek az emberiség átfoghatatlan tudáskészletéből kiválogatva és elrendezve válnak iskolai műveltséggé.

A gondolkodási műveletek a következők: az *analízis*, a *szintézis*, az *elvonás* (*absztrahálás*), az *összehasonlítás*, az *összefüggések felfogása* (pl. *hasonló, ellentétes, kisebb-nagyobb, egyenlő, egész-rész, tárgy-tulajdonság, előbbi-utóbbi, egyidejű, alárendelt-meléndelt-főlérendelt, ok-okozat, cél-eszköz, feltétel-következmény, értékes-értéktelen, lényeges-nem lényeges*), a *kiegészítés*, az *általánosítás* (*generalizálás*), a *konkretizálás*, a *rendezés*, az *analógia*.⁵ Csatlakoznak hozzájuk a helyes gondolkodás formális logikai műveletei is: a *logikai fogalomalkotás* és *fogalom-meghatározás*, a *felosztás* és az *osztályozás*, az *ítéletalkotás*, a *következtetések*, a *bizonyítás* és a *cáfolás*, illetve a helyes gondolkodás logikai törvényei: az *azonosság törvénye*, az *ellentmondás elkerülésének törvénye*, a *harmadik kizárásának törvénye* és az *elégészes alap törvénye*.⁶

A gyakorlati-cselekvési műveleteket nehéz lenne regisztrálni és rendszerbe szedni. Minden esetre az anyagi-technikai eszközök kezelése és az emberek közötti érintkezés (az interperszonális interakciók) gyakorlati-cselekvési műveletekből alakulnak ki. Az is tudható róluk, hogy jelentős részük egybe fonódik a gondolkodás ún. gyakorlati vagy praktikus szintjeivel – hacsak automatikussá nem válik. A gondolkodásnak ugyanis mindkét szintje: ahogyan *Arisztotelész* nevezte, a *közvetlenül szemlélő ész* és a *spekulatív ész*, avagy modernebbül a *gyakorlati gondolkodás* és az *elméleti gondolkodás*, valamint egymásba való átmeneteik egyaránt az iskolai műveltség tartozékai és hordozói.

Bennük: az ismeretek és a műveletek együttesében bontakozik ki a gondolkodás működése a gyakorlati és az elméleti gondolkodás szintjein, és a gyakorlati-cselekvési műveletek működése is: a jártasságok és készségek fokozatain, képességekké fejlesztve, algoritmusokká, sémákká, sztereotípiákká alakulva, *reproduktívan*, *problémamegoldásként* és *kreativitásként* érvényesülve. Így vagy úgy, ennyire vagy annyira. És jelen van valamilyen *mentalitás* (észjárás, gondolkodásmód), valamilyen *szemléletmód*, valamilyen *érdeklődési* komplexum, sokféle *beállítódás* is. Tetteen érhetjük tehát az iskolai műveltséget úgy is, mint gondolkodást és cselekvést, avagy a gondolkodás és a cselekvés kultúráját.

⁵ A gondolkodási műveletek számát és rendszerét többféleképpen szokták megadni. Ez a felsorolás Lénárd Ferencről (1911–1988) származik. In: *A problémamegoldó gondolkodás*. Bp. 1978.

⁶ Lénárd Ferenc álláspontja szerint a gondolkodási műveletek a gondolkodás pszichológiai megközelítéséből következnek, míg a logikai műveletek és törvények az egyéni vonásoktól megtisztított, helyes gondolkodást írják le.



Mindez a *tananyaggal* kezdődik.

Az iskolai műveltséget a tananyag hordozza a leglátványosabban. A tananyag rendszerint tantárgyakban ölt testet. A tantárgyak együttese foglalja magába az iskolai műveltség egymástól elválaszthatatlan ismereti és művelleti rendszerét. A tananyag és tantárgyainak lényege az ismeretek és a műveletek szimbiózisa. A gondolkodási műveleteket (a logikaiak is) – a gondolkodás elméleti és gyakorlati szintjein (valamint átmeneteikben) – az ismeretek felépítése által, kifejtése által, illetve a beléjük foglalt gondolkodási feladatok által vannak jelen a tantárgyakban.

Fontos azonban, hogy az ismeretekhez viszonyítva a gondolkodási műveleteknek, illetve a gondolkodási műveletekhez viszonyítva az ismereteknek bizonyos autonómiájuk van. Elsajátításuk és működésük menetében ugyanazok a műveletek különféle ismeretekhez, illetve ugyanazok az ismertetek különféle műveletekhez kapcsolódhatnak. A „*csereszabatosság*” azonban nem feltétlen. Az optimális kapcsolódások változatainak a száma valószínűen kisebb, mint a lehetséges változatoké.

Kiderül, hogy bármely tananyag tantárgyi rendszerében helyet kapó, különféle (de önmagukban ismereti-művelleti egységet alkotó) tantárgyak, egymástól eltérő ismereti tartalmakon, egyrészt egymástól eltérő gondolkodási műveletek kialakítását és működését végzik, másrészt azonban ugyanazon gondolkodási műveletekét, más-más ismeretei tartalmakon. Az előbbi azért fontos, mert a gondolkodási műveletek között lehetetlen rangsort állítani, mindenféle gondolkodási műveletre szükség van. Az utóbbi pedig azért, mert generalizálja a műveleteket, vagyis más-más ismeretekhez kapcsolva, más-más működési feltételek között, más-más működési módokat gerjesztve alakítja ki és működteti.

Az előbbiekből arra következtethetünk, hogy a *különböző* tantárgyi rendszerek *ismereti* tartalmai képesek lehetnek *azonos* (de legalábbis egymásnak jól megfelelő) *művelleti* teljesség kialakítására, működtetésére. És arra is következtethetünk, hogy az iskolai műveltség gondolkodási szférájában betöltött szerepük fontosságát tekintve, az ismeretek és a gondolkodási műveletek „*csereszabatos*” testvérisége egyetlen tantárgyi rendszer tantárgyai között sem ad módot indokolható különbségtételre. (Az persze lehetséges, hogy a tananyagkészítők bizonyos tantárgyakat kiemelten és egyoldalúan gondolkodást fejlesztő tantárgyakként kezelnek, mások gondolkodásnevelő apparátusát viszont mesterségesen szegényítik.)⁷

Az ismeretek és műveletek gondolkodási szintekre telepedő szimbiózisa és „*csereszabatosága*” ún. *mindennapi kultúráként* és ún. *magas kultúráként* (vagy *autonóm*, vagy *bívatásos kultúráként*), más megközelítésben, mint tudástípus, ún. *bétköznap tudásként*, ún. *ünnepi tudásként* és ún. *szaktudásként* lehet jelen a tananyag-

⁷ Gondoljunk arra, hogy az iskola történetében egykor elsőrendű gondolkodásfejlesztő tantárgy és egyben okossági mérce volt a latin. Később – már korunkban – a matematika lett az okossági mérce és a gondolkodásfejlesztő, privilegizált tantárgy. Ritkán figyelünk arra, hogy az irodalom, a történelem, a földrajz, a biológia, az idegen nyelvek, az informatika stb., sőt a testnevelés, valamint a szakképzés g tantárgyai elengedhetetlen részesei a gondolkodás fejlesztésének, szóval az iskolai műveltség gondolkodási szférájának.

ban.⁸ Olykor együtt, ilyen vagy olyan kompozíciókat alkotva, olykor valamelyikük önmagában.

Az ismeretek egy részének *érzelmi* tartalma van. Az érzelmek ilyenkor a gondolkodási szférán átszűrve, vagy közvetlen affektív reakcióként bontakoznak ki. Az iskolai műveltség tananyaga tehát érzelmeket is közvetít. A tananyag érzelmi szférájában tetten érhetjük a műveltséget, mint affektivitást, avagy mint az érzelmek kultúráját.

A tananyagot (az ismereteket, műveleteket) szakszerű *interpretáció* kelti életre.⁹ A tananyagnak (mondjuk így:) egyik dimenziója a tantervekben, tankönyvekben és más – pl. digitális – tananyaghordozókban foglal helyet, a mási dimenziója az interpretációban van jelen. Az interpretáció, másodlagosan ugyan, de újrendezi, értelmezi, olykor újraalkotja a tananyagot.

A tananyag interpretációját – közvetlen vagy közvetett (virtuális) jelenlétükkel – a tanítók és a tanárok végzik. S ennek feltételeként a tananyagot – minden előbbi tananyaghordozón túl – az ő intellektusuk hordozza. Az interpretáció menetében átszűrjük a tananyagot egyéniségünkön, valamint pedagógiai kultúránk (amely az iskola által közvetített műveltség közvetítési kultúrája), és kezdeményezik, vezetik, irányítják a *tanulás* aktusait: a tananyag interpretációjának másik pólusán a tananyag tanítványok általi interpretációját. Ezt *metodikai eljárásaikkal* teszik, amelyek által *tanítványaik konkrét feladatokat kapnak konkrét gondolkodási és cselekvési műveletek elvégzésére annak érdekében, hogy ismereteket szerezzenek és alkalmazzanak, hogy gondolkodási és cselekvési műveleteket sajátítsanak el, ezeket begyakorolják, jártasságaik, készségeik, adott esetben algoritmusaik, sémáik, sztereotípiáik alakuljanak ki, s fejlődjenek reprodukív, problémamegoldó és kreatív képességeik; s mindeközben észjárások (mentalitások), szemléletmódok, attitűdök keletkezzenek bennük, és érdeklődések ébredjenek.*

A tanítói, tanári interpretáció érzelmeket gerjeszt. Nemcsak a tananyagban benne foglalt érzelmek közvetítése, hanem – akár az érzelmtől mentes tartalmak közvetítésénél is – maga a közvetítés is érzelmek forrása. Valamilyen mértékben beépül a tanítványok érzelmi kultúrájába.

A tananyag tanítói-tanári, valamint tanítványi interpretációi (a módszerekkel együtt) a tananyagba foglalt iskolai műveltség hordozói. Mondhatjuk, hogy a tananyagban foglalt iskolai műveltség a tananyag tanítói-tanári, valamint a tanítványi interpretációinak együttesében válik élővé. És nyilván azt is mondhatjuk, hogy a tanítói, tanári interpretáció (a módszerekkel együtt) az iskolai műveltség közvetítési kultúrájához is hozzátartozik.

⁸ A kultúra osztályozása, fajtáinak számbavétele meg nem szűnő viták tárgya. Maguk a megnevezések is vitatottak. Ennek tudatában használok ezeket a fogalmakat. A tudástípusokat Ferge Zsuzsa írta le *Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat* című tanulmányában. Valóság, 1974. 9. szám, majd *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága* című könyvében. Bp. 1976.

⁹ Az interpretáció jelentése: értelmezés, magyarázat, közvetítés, de mindezzel együtt, meghatározott korlátok között, újraalkotás is. Az egyéni értelmezésen alapuló bemutatás (magyarázat, közvetítés), illetve az egyéni újraalkotás a pedagógiai munka természetes sajátja a tananyag tolmácsolásakor. És természetes sajátja a tananyag tanítványi felfogásának, feldolgozásának is.



Az iskolai műveltség azonban kiterjedtebb és átfogóbb a tananyagnál és a tananyag interpretációjánál. A tananyag közvetítése *szervezeti formák* között megy végbe, amely a tanítványok teljes *iskolai életrendjét* formába önti, és elvárásait *formális szabályokba* rögzíti. A keretek és a szabályok elsősorban a tananyag megtanítását-megtanulását szolgálják. Így jön létre a tanítványok iskolai életrendje, amely ugyanúgy tudást és elsajátítási folyamatokat hordoz, mint a tananyag és annak elsajátítása. Vagyis nem mentes ismeretektől, gondolkodási, valamint cselekvési műveletektől, és érzelmektől sem. De más a természete, mások a súlypontjai, mint a tananyagnak. Szembetűnő a *szokásokat* kialakító és a *viselkedést-kommunikációt* alakító szerepe, különös tekintettel ezek *morális* tartalmára.

Az iskolai életrend által kialakítható szokások, viselkedések és az erkölcs nyilvánvaló tartozékai az iskolai műveltségnek. Az iskolai életrend szervezeti formái és szabályai tehát az iskola műveltséghordozói.

És van tovább is.

Az iskolában minden emberi közegben megy végbe. Az iskola maga („mint olyan”) emberi közeg: emberek (egyének és csoportok) közötti kapcsolatok, társas viszonyok, kommunikációs összekötetések bonyolult hálózata. A hálózat átfogja, egymáshoz csomózza és közvetíti a tananyagot, a tanítási-tanulási folyamatokat, az életrend szervezeti formáit és szabályait, és sajátos hatásrendszerként, mint *rejtett tanterv* működik.¹⁰ A „rejtett tanterv” az emberi kapcsolatokban: az interperszonális interakciókban, diákok és diákok, diákok és pedagógusok, illetve pedagógusok és pedagógusok közötti interakcióiban jelenik meg. A *viselkedések* és a *kommunikáció* tartománya ez, tele érzelmekkel, finom árnyalatokkal, szavakkal, hangsúlyokkal, tónusokkal, gesztusokkal, szóval a viselkedés és a kommunikáció informális és metakommunikatív megnyilvánulásával is. Ugyanakkor a társas viszonyok, a kölcsönös bánásmód, valamint ezek eltakart és felfedett, kimondatlan és kimondott szabályainak „menet közben”, élő helyzetekben megjelenő tartománya. Ily módon van jelen úgy, mint az önkéntelen és a tudatos (jelentős részt mintakövető) *szociális tanulás* „*tananyaga*”, amely természetesen megint csak tele van ismeretekkel és gondolkodási, valamint cselekvési műveletekkel. És ily módon van jelen úgy, mint az emberi kapcsolatok kultúrájának iskolai származéka, és egyben közvetítésének a kultúrája. Igaz, csupán az iskola „kis” társadalmi miliőjében él, de ez a miliő egyik fényképe a „nagy” társadalomnak.

A „rejtett tanterv”, illetve mindaz, ami általa kifejezésre jut, szintén tartozéka az iskolai műveltségnek. És mindazzal, amit emberi kapcsolatokban (viselkedésben, kommunikációban, sőt attitűdök kialakításában) megvalósít, iskolai műveltséghordozó.

Ugyanígy tartozéka és hordozója az iskolai műveltségnek az *iskolai értékrend* is.

Az iskolában minden: a tananyag, a gondolkodási és cselekvési műveletek, az életrend és a „rejtett tanterv” valamilyen értékrendbe rendeződik. Hierarchikus értéksorok, értékrangsorok alakulnak ki. Részben tudatosan, tervezetten: tété-

¹⁰ A „rejtett tantervről” részletesebben lásd Szabó László Tamás könyvét (*A „rejtett tanterv”*. Bp. 1988.)

lezett célokban, megfogalmazott eszményekben, kimondott követelményekben, s jól láthatóan, pl. a tananyag óratervi arányaiban, a tankönyvi terjedelmekben vagy a leírt iskolai szabályzatokban. Részben a „rejtett tantervben” konspirálva, de a kinyilvánítottaknál gyakorta hatásosabban. Az értékek a mindennapi gyakorlat ítéleteiben jelennek meg: a *jóról és a rosszról, a tudásról és a nem-tudásról, a fontosról, a még fontosabbról és a feleslegesről*, arról, hogy *mit szabad, mit nem, és mi a kötelező*. Az iskolát értéktudat, pontosabban értékrend-tudat „lengi át”. Kifejezve azt a *szellemiséget* (nincsen rá jobb összefoglaló fogalom), amelynek jegyében az iskola a maga műveltség tartalmait kiválogatja, megformálja és közvetíti.

Igaz, hogy a tanulók életkori fokozatai és az iskolák funkciói szerint, az iskolákban mindez elég változatos struktúrákat alkot. De azért valamiképpen mindig, mindennél az iskolai műveltség alapszerkezetét, nevezzük így: *morfológiáját*, vagy *alaki teljességét* adja. És talán segít abban, hogy könnyebben értelmezzük az iskolai műveltség tatalmi változatosságát.

Szimmetria vagy aszimmetriák

Erre az alapszerkezetre ma itthon olyan iskolai műveltség telepszik, amelyre mindekelőtt, s a legszembetűnőbben a *tudományosság* jellemző.

Az alpműveltség, amelyet minden további művelődés, tanulás feltételként szoktunk meghatározni,¹¹ valamint az általános műveltség további fokozatai,¹² és a szakműveltségek¹³ a hagyományos európai iskolai kultúrákban egyre inkább *tudományos alapúvá* váltak, illetve az általánosított és lehetőleg tudományosan igazolt tapasztalatokra hivatkozó *tananyagokká* formálódtak. Legalábbis elsősorban. Ez történt a hazai iskolákban is.

Az iskola mindenesetre alpműveltségként és további általános műveltségként a tudományosság egységes rendszerré formált körének a tanítását vállalja a leginkább magára. Persze a tananyagok állandóan módosulnak, s a Nemzeti Alaptanterv és az érettségi soron lévő átalakulása nyomán, a tananyag számára itthon nemrég új mozgásirányok keletkeztek, de azért az általános műveltség *művészeti* tartalmi ma nem tartoznak a tananyag fő vonulatához. Nem mondhatjuk azt, amit a tudományokról mondtunk, hogy az iskola magára vállalja a művészetek egysé-

11 Bővebben: az általános alpműveltség az általános műveltség része; ma már nem az elemi, a pusztán gyakorlatias, minimális és zárt tudás köre, hanem a tudás olyan szintje és köre, amelyre a társadalomban való eligazodás, a társadalmi magatartások eredményessége érdekében mindenkinek szüksége van. (Vö. Felnevelési- és képzési Lexikon, 2002.)

12 Az általános műveltséget valamiképpen a világról, az emberről, a társadalomról, a gazdaságról, a természetről a tudományokban, a technikában, a művészetekben, az emberi értékekben, az emberi magatartásban kifejezésre jutó kultúra rendszereként szokták megfogalmazni, amely az emberek motivációiban, ismereteiben, gondolkodásában, tevékenységeiben, más aspektusból: tudásában, képességeiben, kompetenciáiban nyilvánul meg. (Vö. Pedagógiai Lexikon, 1997.)

13 Szakműveltségen valamely szakterületről, szakmáról, hivatásról, foglalkozásról a tudományokban, a művészetekben, a technikában, az általánosított gyakorlati tapasztalatokban, az emberi értékekben és az emberi magatartásban kifejezésre jutó ún. szakmai kultúra rendszerét érthetjük, amely motivációban, ismeretekben, gondolkodásban, tevékenységekben, más aspektusból szaktudásban, szakmai képességekben illetve szakmai kompetenciákban nyilvánul meg. (Vö. Kiss Árpád: A korszerű műveltség, Bp. 1979.)



ges rendszerré formált körének tanítását. *Az iskola tudományos alapú, de nem művészeti alapú.* Abban az értelemben nem, hogy (bár a művészi élmény s a művészetek megismertetése nem marad ki az iskolából), legalább olyan arányban és olyan intenzitással működtetné a művészeti megismerés energiáit, amilyen értékben és intenzitással a tudományos megismerés energiáit működteti. A művészetek ugyanis szintén a világot közvetítik, s mindenek előtt magának az embernek a megismerésébe vezetnek be bennünket. Különösen fontos az *érzelmek* művelésében betöltött szerepük.

Mindez az alpműveltséget és a további általános műveltséget közvetítő tananyagok, illetve interpretációik ismereti és műveleti tartalmaira egyaránt vonatkozik, vagyis – szimbiózisukra tekintve – vonatkozik a gondolkodási kultúrára is. Ha *Pavlov* közismert gondolkodási tipológiájával élünk, úgy tűnik, hogy az ún. *tudósi vagy gondolkodói típusú* gondolkodás favorizálásáról, talán még az ún. *közép típusú* gondolkodásról van szó, és csak utánuk az ún. *művész típusú* gondolkodásról. Ha a két agyfélteke dominanciáinak sajátos különbségeit és együttműködésüket vesszük, akkor az ún. *balféltekés* gondolkodásra esik a hangsúly, nem az ún. *jobbféltekés* gondolkodásra, s különösen nem együttműködésükre. (Ami ráadásul, esetleg – mert lehetnek ilyenek – az erősen „jobbféltekés” orientációjú tanítványok iskolai előrehaladását eredendően megnehezítheti.)

Más pontról közelítve a szimmetria-aszimmetria ügyét, még mindig a didaktika nagy múltú egyoldalúsága köszön vissza az ún. *materiális képzésnek* az ún. *formális képzéssel* szembeni túlsúlyával, s ekként elválaszthatatlanságuk harmóniájának hiányával. Kétségtelen, hogy az ún. *materiális képzésre* hagyatkozott hajdani hazai iskolai világ már évtizedek óta folyamatosan oldódik, s a Nemzeti Alaptanterv, valamint az érettségi átalakulása ezen a téren is új mozgásirányokra mutat. De azért pedagógiai kultúránk, még nem élük át az ismeretek és műveletek szimbiózisát. Sem tananyag-konstrukcióikban, sem a tananyagok interpretációiban. Az iskolai műveltség erősebben hajlik az ismeretek felé, mint az ismereti-műveleti szimbiózis felé. És ennek okán, még mindig előnybe részesíti az ismeretek *reprodukciónak* az ismeretekkel-műveletekkel végzett *problémamegoldó*, sőt *kreatív* munkával szemben. A leginkább az általános műveltségi, de a legfeltűnőbbben a szakműveltségi tartományokban.

Azt hiszem, hogy itt a metaforikusan *tananyagrobbanásnak* nevezhető újabb kori tünetcsoport is szerepet kapott. Az emberiség ismeretkészletének robbanásszerű tágulását és átalakulását elég hamar „tananyagrobbanás” követte a tanításra rendelt intézményekben. S a tananyagok minduntalan átalakítása, és folyamatos gyors tágítása feloldásra váró feszültségek folyamatos elviselésére kárhozhatja a tanítást. A „tananyagrobbanás” az *ismeretekre* terjed ki (gyakran erőltetett) aktualizálásra törekedve, és növekvő ismereti változékonyságot felmutatva, növekvő ismeretmennyiséget halmozva. És gátolva vagy deformálva az iskolai műveltségnek a tananyag ismereti tartalmain kívüli kibontakozását. Szóval az iskola inkább az ismeretekre összpontosít. Az ismeretek mennyiségi növekedése viszont helyet és időt rabol az ismeretek műveleti feltételeinek és következményeinek megtanít-

tásától, megtanulásától. (Köztük a gyakran időigényes problémamegoldó eljárásoktól, és a metodikailag sajátosan kezelendő kreativitástól.)

Továbbá: az iskolai általános műveltség némiképpen bevezet az *anyagi-technikai kultúra eszközeinek cselekvő, gyakorlati használatába*. Nemcsak a fejek, hanem a kezek működésére is tanít. Az iskolai szakműveltségek pedig, hivatásuk szerint, hangsúlyozzák az anyagi-technikai kultúra speciális alkalmazásának (a kezek használatának) cselekvő gyakorlatát. Másrészt a *társadalmi cselekvések* interperszonális interakcióinak viselkedési-kommunikatív kultúrája is tárgya az aktuális hazai iskolai műveltségnek.

Azt tapasztalhatjuk azonban, hogy az általános műveltségi tartományokban a tananyagok másodvonalban tartják az anyagi-technikai kultúra eszközeinek cselekvő, gyakorlati használatát. *A gyakorlat nem egyenrangú társa az elméletnek*. A kezek művelésére kevesebb gond és idő jut, mint a fejek művelésére, amelynek során – gyakran a konkrét cselekvések helyett – a cselekvések leírása következik. Az elméleti tudás gyakorlati, valamint a gyakorlati tudás elméleti konzekvenciáihoz kevés út vezet. És – bár meglepő – többé-kevésbé errefelé húznak a szakműveltségek tananyagai is. A tananyagok leginkább elméletben tanítják a társadalmi cselekvések interperszonális interakcióinak gyakorlati viselkedési-kommunikatív kultúráját. A társadalmi cselekvések gyakorlata kevésbé a tananyagban, sokkal inkább az iskolai életrend tudatosan, tervszerűen alkotott szervezeti kereteinek és szabályainak áttételein keresztül van jelen, s még inkább a rendszerint spon-tán és tervezetlen „rejtett tantervben”.

Arra gondolhatunk, hogy az ún. materiális képzés már emlegetett dominanciája, illetve az ennek egyoldalúságát némileg megvilágító „tananyagrobbanás” – ha talán nem is minden tekintetben – megmagyarázza a praktikus vonulatok helyzetét. Hiszen az ismertetek favorizálásával eleve együtt jár a műveleti működés fontosságának ilyen vagy olyan mértékű lebecsülése, s az ismeretek számára helyet és időt rabló tananyagrobbanás eleve szűkíti a műveletek kompetenciáit. Nyilvánvalóan a gyakorlati-cselekvési műveletek kompetenciáit is.

Tehát a tananyagok és interpretációik kevesebb gondot fordítanak a gondolkodás gyakorlati színtereire és gyakorlati működésére, mint az elméletiekre. Illetve arra, hogy az elméleti gondolkodás szintjeiről a gyakorlati gondolkodás szintjeire, valamint a gyakorlati gondolkodás szintjeiről az elméleti gondolkodás szintjeire nem vezet elegendő bejárható út. Hozzá lehet fűzni mindehhez, hogy a tananyagokon és a tananyagok interpretációin kívül helyet kapó iskolai életrend és a mindent átható „rejtett tanterv” szükségszerűen gyakorlati gondolkodási szintjeiről nehezen alakul ki szervezett út a társadalmi cselekvésekről „magasabb szempontok” alapján gondolkodni tudó, elméleti gondolkodási szintekhez, jelesül a tananyaghoz. (Pl. etikai, vagy pszichológiai, vagy szociológiai, vagy kommunikációelméleti stb. elméleti ismeretekhez, amelyek – esetleg – a különböző tantárgyakban jelen vannak.)



Mindez persze iskolafokozatonként és iskolatípusonként kisebb-nagyobb módosulásokat és különféle struktúrákat mutat. És – amennyiben iskola nyújtja – különféle változásokkal a szakműveltségben is megjelenik.

Egyébként észre kell vennünk, hogy az iskolai műveltség felsorolt elsőbbségei (a tudományosság, a materiális képzés és a reprodukтивitás, valamint az „elméletiség”) *értékeket* fejeznek ki, értékválasztást tételeznek. Az iskolai műveltség értékrendje velük kezdődik.

Mindebből az tűnik elő, hogy nálunk az iskolai műveltség némileg *aszimmetrikus*. Legalábbis az emberi tudás egyre jobban ismert strukturális és működési sajátosságaihoz, valamint természetéből eredő lehetőségeihez képest, vagy amiből vétetett: a műveltség eleve soktényezős valóságához viszonyítva. Nagyjából ezek lehetnek az objektív kritériumok. A többi már ideológia.

Ekként arra is ideológiai válaszokat várhatunk, hogy az aszimmetria szimmetriává alakítható-e, sőt, egyáltalán szükséges-e, érdemes-e az iskolai műveltséget, az eddig használt értelemben, szimmetrikussá alakítani? Ha pedig nem, akkor miféle aszimmetriák lehetségesek és/vagy kívánatosak?¹⁴

Azt hiszem, hogy szabad az út. Ideológiai indíttatásokból lépni lehet erre is, arra is: a szimmetriák felé éppen úgy, mint az aszimmetriák fenntartása felé. De bármerre lépünk, az iskolai műveltség kompozícióiba nagy valószínűséggel dilemmák épülnek be: az egymást kizáró lehetőségek közötti választás eredményei. Azért, hogy valamit megtarthassunk, vagy megerősítsünk, el kell hagynunk, vagy gyengítenünk kell valami mást. Hacsak nem sikerül mégis valamilyen szintézist kitalálni.

Hol és kik döntsenek?

Mindenek előtt döntenünk kellene arról, hogy a szimmetria-aszimmetria ügyeiben hol, kik, mi módon dönthetnek? És ennél egyetemesebben: egyáltalán hol, kik és mi módon dönthetnek az iskolai (alap-, általános és – ha ide kerül – a szak-) műveltségről? Hová, kiknek a kezébe lehet letenni az iskolai műveltség értelmezésének, netán meghatározásának, s végül az iskolai műveltség kidolgozásának jogát és feladatait (köztük a „tananyagrobbanás” nem halogatható kezelését is)? Hol, kiknek lehetnek erre kompetenciái?

Dönthetne valamilyen *központi* akarat, avagy a központi akaratok valamilyen intézményi hálózata, politikusok és közoktatási-pedagógiai szakemberek grémiumaiban. Nagyjából úgy, ahogyan a közoktatásban a központi tanterv és utasítások, a központi nevelési tervek, valamint a központositott tartalmi irányítás különféle szervei és eljárásai által ez kivitelezhető. Rögtön össze is hangolva egy-

¹⁴ A jól kidolgozott filozófiai alapokkal rendelkező, ideológiai indítékokból szimmetriát igénylő pedagógiák között utalhatunk *Rudolf Steiner* ún. antropozófiai pedagógiájára, vagy közelebről *Gáspár László* rendszerére az általános nevelés tartalmáról és tevékenységi területeiről, valamint *Zsolnai József* képességfejlesztő és értékközvetítő pedagógiájára. Egyébként ne feledjük hogy az ún. szocialista pedagógia legáltalánosabb és legelvontabb célkategóriája a sokoldalúan (máskor mindenoldalúan) művelt (szocialista) ember volt.

mással az iskolai műveltség azon immanens különbségeit, amelyek az iskolai fokozatok, iskolatípusok és az egyes iskolák funkcionális különbségeiből fakadnak. Vagy dönthetnének a különböző szinteken intézményesült *decentralizált* akaratok, akár külön-külön maguk az iskolák, avagy a közoktatás különféle kliensi csoportjai, netán külön-külön az iskolák kliensei: a tanulók szülei, sőt maguk a tanulók is, valamint a gazdaság szereplői, leginkább a kliensként fellépő vállalatok. S ez utóbbiak netán nemcsak a szakmai műveltség dolgában, hanem az alap, illetve az általános műveltség ügyeiben is. A decentralizált döntési változatban külön kérdés, hogy szükséges-e törődni az iskolafokozatok és iskolatípusok, valamint az egyes iskolák funkcionális különbségeiből eredő műveltségi különbségeinek összehangolásával? Másként kérdezve: szükséges-e összehangolni a decentralizált döntési helyek, az egyes intézmények illetve a különféle kliensi csoportok döntéseit? S ha igen, mi módon lehet megvalósítani a döntési autonómiák és szuverenitások sérelme nélkül?

Valamilyen ideológia a tartalmi szabályozás mindegyik változatára található.

Alapjában véve az *aufklerista* és a *liberális-szolgáltató* elvű és szemléletű ideológiák, és a belőlük fakadó gyakorlati megoldások ellentétével szembesülünk.

Leegyszerűsítve: az *aufklerista* avagy *felvilágosító* elv és szemlélet – amely természetesen a 18. századból eredeztethető – a műveltség hierarchikus társadalmi rétegzettségéből, egyenlőtlen társadalmi elosztásából kiindulva, úgy látja, hogy a műveltség mindenkori birtokosainak (*felvilágosítván* őket), műveltséget kell adniuk az ebben hiányt szenvedők számára. A műveltség birtokosai döntenek el, hogy a műveltségben hiányt szenvedőknek mire van szükségük, mit kell tudniuk, és mi módon kell tanulniuk – hiszen mindebben ők a kompetensek. A kezdeményezés tehát mindig azok kezében van, akik *tanítanak*, és soha sem azokéban, akik *tanulnak*.

Ugyancsak leegyszerűsítve: a *liberális-szolgáltató* elv és szemlélet – amely természetesen szintén a 18. századból ered – az egyén autonómiájából és szuverenitásából kiindulva úgy látja, hogy mindenkor és mindenképpen tiszteletbe kell tartani a döntés egyéni szabadságát arról, hogy bárki akar-e művelődni, s ha igen, akkor miféle műveltséget kíván szerezni, és hogyan kívánja azt elsajátítani. A kezdeményezés tehát mindig azok kezében van, akik *tanulnak*, és nem azokéban, akik *tanítanak*. Minden egyéb csorbítaná az *egyén szabadságát*. Az innen táplálkozó *szolgáltató* elv és szemlélet a felmerülő művelődési igények kielégítését tartja feladatnak, olyan szolgáltatások útján, amelyek megfelelnek a műveltségkeresletnek.

Persze vegytiszta alakban nincsenek sem *aufklerista*, sem *liberális-szolgáltató* döntési kondíciók. Szemléleti dominanciák, tendenciák azonban vannak. Annak ellenére, hogy ma már tudjuk, hogy a maga egészében sem a művelődés *aufklerista*, sem *liberális-szolgáltató* elve nem tükrözi híven a művelődés valódi társadalmi és pszichikus, valamint gazdasági természetét.

Úgy tűnik, hogy az *aufklerista* típusú, centralizált döntések képesek lehetnek az iskolai műveltség *alaki teljességének* megvalósítására és *szimmetriáinak* létrehozására, de ugyanígy az *alaki teljesség degradálására*, valamint az iskola műveltség



aszimmetriáinak megtervezetten egységes rendezőelv szerinti fenntartására is. A döntéshozók hatalmánál és apparátusaik transzmisszióinál fogva, náluk ez valóban döntés kérdése. A liberális-szolgáltató típusú, decentralizált döntések viszont – műveltségi kompozícióikban saját partikuláris világukat, értékeiket, érdekeiket preferálva – nagyobb eséllyel *csökkentik az iskolai műveltség alaki teljességét*, és választhatják valamely műveltségi *aszimmetria* létrehozását. (És szabad utat engedhetnek a tananyagok helyhez kötött, egyenlőtlen és mértéktelen növekedésének, de helyi csökkentéseinek is.) Ki kell szolgálniuk ugyanis az autonómiákból és szuverenitásból kibomló műveltségkereslet változatosságát és változékonyságát.

Valószínű továbbá, hogy az aufklerista típusú, centralizált döntéseknek „testhez állóbb” törekvése a minél *homogénebb*, mint a minél *heterogénebb* ismereti-művelleti tananyagtartalmak, valamint – teljesebb térben – a minél homogénebb, mint a minél heterogénebb műveltségi értékrend komponálása. Míg a liberális-szolgáltató típusú, decentralizált döntések határozottan a minél heterogénebb megoldásokra koncentrálnak. A közoktatás-történeti tapasztalatok, és a nem oly régen bekövetkezett hazai fordulat legalábbis erre utalnak. A kérdés az, hogy *minél egyöntetűbb, minden tanuló számára minél egységesebb iskolai alap, illetve általános műveltséget nyújtson-e a közoktatás; vagy inkább a tanulók – ilyen vagy olyan paraméterek alapján szétválasztott – csoportjaihoz, rétegeihez igazodva, különböző, egymástól eltérő iskolai alap, illetve általános műveltséget kínáljon? Illetve – amennyiben rá tartozik – minél egységesebb, minél átfogóbb szakműveltségi alapokat és irányokat közvetítsen, generálisabb szakmai tömbökhöz és képzettségi fokozataikhoz, átfogóbb gazdasági tudásigényekhez igazodva; vagy inkább minél körülhatároltabb, konkrétabb és részlegeesebb szakműveltségeket kínáljon a változatos és gyorsan változó munkaerőpiaci igények különböző képzettségi fokozatai számára.*

A történelmi tapasztalatok szerint a minél *homogénebb* iskolai műveltség – minél homogénebb iskolarendszerrel – a leginkább arra jó, hogy a közoktatás megkísérelje a társadalmi esélyegyenlőség biztosítását, s ennek folyamányaként nyitottá váljék a szociológiailag értelmezett ún. nyitott társadalom felé mozduló, társadalmi mobilitás számára. Ugyanakkor kevés affinitást mutasson a gazdaság, a munkaerőpiac aktuális (általános és szakműveltségi) igényeinek tudomásulvételére. Másrészt mindeddig azt láttuk, hogy a *heterogén* műveltségi változatnak – meglehetősen heterogén intézményi struktúrával – kevés köze van a társadalmi esélyegyenlítéshez. A legyengült esélyegyenlítés folyamányaként elég zárt körben nyújt esélyt a társadalmi mobilitás számára. Persze ennek kapcsán arra is gondolhatunk, hogy a teljes társadalmi vertikumra ható, többszintű társadalmi esélyegyenlítés, és a szélesre nyitott mobilizáció közoktatási serkentése netán egyébként is illúzió. Nem illúzió viszont, hogy a heterogén változat a gazdaság, a munkaerőpiac változékonyság, aktuális igényeihez fűződő mozgékony alkalmazkodás immanens lehetőségeivel rendelkezik.

És talán az sem illúzió, hogy a heterogenitás szabadsága önmagában hordja annak lehetőségét is, hogy olyan különleges összetételű és különleges belső arányú ismereti-művelleti és értékrendi kompozíciók szülessenek, amelyek részlegeesebbek,

minimálisabbak, mint a többi érvényben lévő alternatíva. Csak megközelítik, de el nem érik az országosan kialakult, szépreményű művelődési-képzési standardokat. Vagyis egyáltalán nem érnek fel az esélyegyenlítés általános kritériumaihoz. De jól alkalmazkodva szocio-kulturális státusukhoz, mégis *esélyhez juttathatják* a közoktatás által mindeddig eredményesen nem kezelhető társadalmi rétegeket, csoportokat. Igaz persze, hogy a közoktatási hierarchián csak a legalacsonyabb fokú esélyhez, amely a leginkább zárt a közoktatás által nyújtható valamennyi esély közül. És igaz, hogy ezáltal olyan társadalmi-iskoláztatási hierarchia építésébe kezd a közoktatás, amely mereven, nehezen átjárhatóan választja el egymástól az iskola által nyújtható műveltség emelkedő szintjeit. S a lentebbi szinteken, a társadalom mindenkori alsóbb rétegei, már csak a műveltség minimumából, s a minimumon belül esetleg csupán a mindennapi kultúra, illetve a hétköznapi tudás némely jótéteményéből részesülnek.¹⁵

Közrejártszhat mindebben annak a megválaszolása, hogy élő pedagógiai kultúráink a homogén vagy a heterogén változatban tudhatnak-e jobban boldogulni *Bernstein* ún. *kommunikatív kompetenciával* és ún. *korlátozott kódjaival*? Ugyanis a tanítványok gondolkodási struktúráit is érintő anyanyelvi kommunikációs különbségeiből fakadó tanulási különbségek jelennek meg itt, amelyek szocio-kulturális különbségeket, sőt társadalmi egyenlőtlenségeket takarnak. Ezért a társadalmi esélyegyenlítés, illetve a társadalmi mobilitás pedagógiáinak kezdeniük kell velük valamit a tananyag, a tananyagok, és az értékrend, az értékrendek komponálásakor is. S ugyanígy: közrejártszhat az is, hogy pedagógiai kultúráink melyik változatban lehetnek inkább képesek a *tanítás individualizálásaként* emlegetett modern pedagógiai elv alkalmazására – már a tananyag és az értékrend kialakításakor. Szóval milyen mértékben alkalmazkodhatnak a különféle tanítványok (szocio-kulturális háttérük, kommunikatív státusuk által is befolyásolt) személyes tulajdonságaiból eredő, különféle tanulási státusaihoz.

Ide tartozik még, hogy az iskolai műveltség tervezése és kidolgozása – részleteit és átfogó összefüggéseit egyaránt – *pedagógiai szakfeladat*. A pedagógiai szakszerűség érvényesítése bármely döntési kompetencia számára elengedhetetlen. Vajon melyik döntési struktúrában lehetne a tennivalókat a lehető legszakszerűbben véghez vinni? (Megint ide értve a „tananyagrobbanás” céltudatos kezelését is.) Lehetséges, hogy az aufklerista típusú, centralizált döntési struktúrák alkalmasabbak az egyöntetű, azonos színvonal felé törekvő szakszerűség biztosítására, mint a liberális-szolgáltató típusú, decentralizált döntési struktúrák, különösen, ha ez utóbbiak kliensi igényekre hagyatkoznak. Ha pedig így van, akkor ésszerű lenne az aufklerista típusú döntési struktúrákat választani. Ez a lépés azonban jó eséllyel veszélyezteti a pedagógiai szakszerűség helyi autonómiáit. Lehetséges viszont, hogy a liberális-szolgáltató típusú, decentralizált döntési struktúrákban

15 Az iskolázottságát tekintve szétválasztóan tagolt társadalom eszméjének gyökereit akár *Platónnál* is kereshetjük. Hozzáink közelebb *Kornis Gyula* fogalmazza meg egyik változatát az 1927-ben megjelent *Kultúra és politika*, valamint az 1930-ban megjelent *Kultúra és nemzet* című munkáiban.



éppen a pedagógiai autonómiák helyi kiteljesedése okán kell lemondanunk az átfogóan és garantáltan szakszerű pedagógiai megoldásokról.

Tehát választunk és lemondunk. Hacsak nem találunk áthidaló megoldásokat. Kipróbálás alatt áll, hogy a NAT, a keret-tantervek és a helyi tantervek triársa, a helyi pedagógiai programok, valamint az ún. új típusú érettségi, s velük együtt a minőségbiztosítás – legalább az alap, illetve az általános műveltség közvetítésének ügyeiben – kirángathatnak-e a dilemmából?

De azért mindez annak közelébe vezet, ahová *Sáska Géza* jut el *Európa-képzetek* című esszéjében. Vagyis csodálkozhatunk rajta, de egyelőre nincsen autentikus, szakszerű válaszuk arra a kérdésre, hogy az iskolai műveltségre vonatkozó centralizált vagy decentralizált döntések vezetnek-e inkább a műveltség hatékonyabb közvetítéséhez? S ebből kiindulva arra a kérdésre sem, hogy a műveltség hatékony közvetítésére a pedagógiai szakszerűség helyi autonómiái milyen hatással vannak? Ilyen és olyan ideológiáink azonban tudják a választ.¹⁶

Pragmatikus műveltség legyen-e az iskolai műveltség?

A központi döntési helyek dönthetnek úgy, hogy ennek következményeként az aszimmetria, amely mindeddig a műveltség elméleti vonulatait részesítette előnybe, a gyakorlati vonulatokat előnybe részesítő aszimmetriává alakul át. Bár a decentralizált döntési helyek minden bizonnyal gyorsabban hozhatnak ide vezető döntéseket, különösen, ha komolyan veszik szolgáltatásra beállított eszméiket. Az átlendülés szükségszerűen megfordítja az elméleti és a gyakorlati gondolkodás (a spekulatív ész és a közvetlenül szemlélő ész) aszimmetriáját, immár a gyakorlati gondolkodás (a közvetlenül szemlélő ész) javára, és egymáshoz vezető útjaik kidolgozásakor is ezt a dominanciát érvényesíti.

Így az iskolában az ún. *mindennapi kultúra* kerül a piedesztálra.

A mindennapi kultúrát a mindennapi élettel közvetlenül kapcsolatban lévő, annak gyakorlatiasságát kifejező kultúráként szoktunk értelmezni, amely a mindennapi élet rendezettségéhez, az életmódhoz, az állandó tennivalókhöz (pl. a kommunikációhoz, a viselkedéshez, a mindennapi erkölcsi norma- és szokásrendhez, a gazdálkodáshoz, a háztartáshoz, a neveléshez, a szórakozáshoz stb.), és a *mun-ka* mindennapi tennivalóihoz kapcsolódik. Ez utóbbi tekintetben a mindennapi kultúra a *szakmai kultúrák* mindennapi kultúrája is. A mindennapi kultúra egyaránt része az általános- és a szakműveltségnek. A tudástípusokra tekintve, a *hét-köznap* tudás és az a *szaktudás* válik mindenek felett fontossá, minthogy a tettek, a gyakorlat számára közvetlenül használhatók.

Ide illenek a *kompetenciák* is.

¹⁶ Sáska Géza, i.m. 4. számú jegyzet. A következő gondolatokra utaltam: „További kérdés, hogy a közoktatás irányításmódja mennyire hat a teljesítményekre. Az állam kényszerítő ereje – centralizáltságának foka – növeli-e a tanulók teljesítményét? A pedagógusok szakmai önállósága hatással van-e növendékeik tudására, és ha igen, akkor ez növekvő, vagy éppen csökkenő irányú-e? [Az én kiemelésem – Cs. Gy.] A fejlődésben mekkora szerepe van a pedagógiai eljárásoknak, a pedagógiai módszertannak, a pedagógiai filozófiáknak?”

A mostanában terjedő kompetencia-fogalmat – amely eredetileg illetékesség, jogosultság, hatáskör – viták kísérik, alkalmazása egyelőre nem megállapodott.¹⁷ A különféle kompetenciák leginkább a személyiség felkészültségét, kiképzettségét jelentik valamely meghatározott tevékenység, tevékenységek ellátására. A fogalom – nyilván nem véletlenül – a műveltség, a tudás *használatára* van kihegyezve. Az számít, amit használni lehet valamire. Mindazonáltal – mellesleg (!) – létezhet nem használható műveltség, tudás is. Lehet, hogy mint *kompetens tudás*, avagy mint a *kulcskompetenciák* rendszere, a kompetencia-fogalom egyszer még az iskolai műveltség szinonimájává válik.

Mindez a műveltség, a tudás közvetlen gyakorlati használatának, hasznosságának előtérbe állításáról szól. Ezért az iskolai műveltség *pragmatikus* jellegére mutat. A gyökereit keresve, le lehet hatolni egészen a filozófiai pragmatizmusig, amely Amerikában a 19. század legvégén, a 20. század elején bontott vitorlákat.

Közvetlenebbül mégis valamilyen modern *ökonómiai pragmatizmus* fedezhető fel itt, amely kifejezetten és leszűkítetten ökonómiai igényű és hatású, sőt piaci irányultságú iskolai műveltséget tételez. Igaz, ez az ökonómiai, piaci karakterű ideológia túlmutat a szakműveltségen, mivel a műveltség ún. *humántőke* mi voltát hirdeti, amely ún. *emberi erőforrásként*, másként szólva *műveltségítőkeként* vagy *tudástőkeként* akkumulálódik a piacon élő ember, illetve a gazdaság számára. Soktényezőös emberi tulajdonság- és képességrendszer, műveltségi komplexumot kíván, amely az általános műveltség szegmentumain alapszik. (*A mindennapi kultúra* kommunikációs, viselkedési, erkölcsi norma és szokásrendi, gazdálkodási, nevelési, szórakozási stb. szegmentumain, illetve a *hétköznapi tudás* ide vágó, közvetlenül használható tartalmain.) De ezek a tulajdonságok, képességek, illetve a műveltségi komplexum szegmentumai kizárólag a gazdaság számára válogatandók, reális piaci igényeknek kell megfelelniük. Az iskolai műveltségből kibontakozó kompetenciák a gazdaságot preferálják. Piacképes kompetenciáknak kell lenniük. Az ember (a személyiség) átfogó személyes és társadalmi kibontakozása gazdasági, piaci jelentőségű. Mondhatjuk úgy is, hogy a legelvontabb és a legáltalánosabb megfontolások itt a *homo sapienszt* kizárólag *homo ökonomikuszként* írják le, és az embert, valamint művelődést ekként értelmezik. A lényege ennek az ideológiának az, hogy a *művelődés – az iskolában s aztán az egész életen át – gazdasági célú: az ember minden ízével a maga gazdasági boldogulása, s így a gazdaság szolgálatában áll.*

Földhöz közelebbi, praktikus szempontok szerint arról van szó, hogy az iskolai (alap-, illetve általános, valamint szak-) műveltség igyekezzen a lehető legközelebb kerülni a gazdaság, a munkaerőpiac aktuális igényeihez. Olyan műveltséget adjon tehát, amely a gazdaságban, a munkaerőpiacon aktuálisan és praktikusan használható, hasznossá tehető. (Ismételnem kell: a gazdaságban, a munkaerőpiacon praktikusán használható, hasznossá tehető műveltség az általános műveltség is, nemcsak a szakműveltség. *De a gazdaság, a munkaerőpiac számára alkalmas ál-*

17 Vö. Csapó Benő: *A tudás és a kompetenciák* című tanulmányával. In *A tanulás fejlesztése*. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája. 2002. OKI, Bp. 2003.



talános műveltség.) És az iskolának minél közvetlenebb, minél gyorsabb átmenetre kell törekednie, vagyis arra, hogy a műveltség megszerzésétől a műveltség konkrét, közvetlen használni tudásáig minél kisebb idő teljen el. Olyan iskolai műveltségre van szükség tehát, amely gyorsan használattá transzformálható. Az ún. kompetencia alapú általános- és szakképzés (competency-based training – CBT) egyenesen arra törekszik, hogy adott feladatokat további begyakorlási idő nélkül el lehessen látni. Az iskola leginkább úgy előlegezhet egzisztenciát a tanítványainak, úgy készítheti fel őket az életre, ha az általa közvetített (alap-, illetve általános, valamint szak-) műveltséggel közvetlenül és gyorsan alkalmazkodik a gazdasági kívánalmakhoz, a munkaerőpiaci szükségletekhez. Az iskolának egzisztenciálisan érvényes kompetenciákat kell nyújtania.

Ezen az úton aztán eljuthatunk az elméleti szintű gondolkodás értékének lefokozásáig, a gyakorlati szintű gondolkodás értékének abszolutizálásáig.

Könnyen lehet, hogy a következő évtizedekben a gazdaság valóban kikényszeríti az iskolából a minél adekvátabb közvetlenséget. És könnyen lehet, hogy közoktatási-pedagógiai lelkiismeretünk valóban csak akkor lehet nyugodt, ha az iskola minél közvetlenebben lesz képes felkészíteni tanítványait az egzisztenciális helytállásra, jelesül a gazdasági, munkaerőpiaci létre. Bár ennek konkrét, nyomkövető megvalósulásához nem sok reményt fűzhetünk, hiszen az iskolai műveltségi komplexum mozgatása szükségszerűen nehezekebb, lassúbb, mint a gazdasági tudásigények átalakulásai. Másrészt a gazdaság, a munkaerőpiac konkrét tudásigényei – valószínűen a dinamikus gazdasági, piaci változások okán – még rövidebb távon is, megnyugtató konkrétsággal nagyon bizonytalanul prognosztizálhatók. A gazdasági, munkaerőpiaci tudásigények általános tendenciái azonban felfedezhetők, prognosztizálhatók. S bár belső változásaik gyorsabbak, mint a történelemben eddig bármikor, az elképzelhető, hogy a tendenciákat az iskolai műveltség átalakulásai jó ütemben követni, netán megelőzni, előkészíteni is tudják. Hozzá téve, hogy itt a gazdaság és a műveltség – valamint a műveltséget közvetítő iskola – kölcsönhatásáról van szó, amit a modern ökonómiai pragmatizmus világosan meg is fogalmaz. A (gazdaságnak megfelelő!) műveltség feltétele a gazdasági prosperitásnak. A művelődés, a tanulás (az iskola) előkészíti a gazdasági változásokat és bizonyos mértékig meg is szabja lehetőségeit, irányait. A (gazdaságnak megfelelő) műveltség, tudás: humántőke; a (gazdaságnak megfelelő) művelődés, a tanulás: befektetés a humántőkébe stb.¹⁸

De azért mégsem ilyen egyértelmű minden.

Másik oldal is van, és a másik oldalon megfontolásra érdemes szempontok vannak.

Vajon kiszoríthatjuk-e az iskolai műveltségből, avagy másodvonalba állíthatjuk-e ott az ún. *magas kultúrát*, valamint a *bétköznapis tudás*, a *szaktudás* és az *ünnepi tudás* elvontabb régióit? Vagyis lemondhatunk-e arról, hogy megkíséreljük létrehozni a mindennapi kultúra és a magas kultúra, illetve a tudástípusok konkrét valamint elvont régióinak harmonikus együttesét?

18 Vö. Theodore W. Schultz: *Berubázás az emberi tőkére: az oktatás és a kutatás szerepe*. Bp. 1883.

A magas kultúra – hangsúlyozottan ide értve a szakmai magas kultúrát is – elvonatkoztatottabb és általánosítottabb, s bonyolultabb és szerteágazóbb az emberek közvetlenül megélhető, egyéni gyakorlatánál. Más összefüggések között mozog. De azért van mondanivalója a közvetlenül megélt mindennapi gyakorlat számára. Igaz, gyakorlatias használhatósága viszonylag nehezen, külön intellektuális munkával fedezhető fel, és feldolgozásra szorul. És ívelése a gyakorlat számára alkalmazhatóktól a „*pragmán*” túli – esetleg így: *transz-pragmatikus* – műveltség-tartalmakig vezet. Ami a tudástípusokat illeti: az ünnepi tudásnak – minthogy „a gazdasági-társadalmi kényszerek alól felszabaduló ember”¹⁹ tudásigényeit hordozza – szintén vannak a tettek, a gyakorlat számára közvetlenül használható, gyakorlatias tudáselemei, ugyan úgy, mint a hétköznapi tudásnak és a szaktudásnak. És mindhármuknak van olyan vonulata is, amely a gyakorlat számára szükséges és jól használható, de azért a közvetlen praxisnál átfogóbb, elvonatkoztatottabb és általánosítottabb, mondjuk így: *elméletibb* tudás. Éppen ezért valamilyen mértékben túlterjed a „magában való”, mindig konkrét gyakorlaton, minthogy a gyakorlat tágabb körére érvényes. Viszont mindhármuknak vannak olyan régiói, amelyek nemcsak átfogóbbak, elvontabbak és általánosítottabbak, szóval elméletibbek, hanem *átfogóak, elvontak, szóval elméletiek*. Távol esnek a gyakorlattól, a „*pragma*” számára idegennek tűnnek. Olykor ezoterikus magasságokban lebegnek, a földközeli gondolkodási és cselekvési tennivalói fölött.

Felvethető, hogy az elméleti gondolkodás, és ugyanakkor az elméleti és a gyakorlati gondolkodási szintek közötti (innen oda, onnan ide) átjárások kiművelése nem válhat teljes értékűvé, ha az iskolai műveltség kihagyja a magas kultúra területeit, illetve a tudástriász elméletibb és elméleti magasságai kívül maradnak érdeklődési körén. És egyben minden olyan törekvés elszegényíti a gondolkodás műveleti kibontakoztatásának lehetőségeit, amely az iskolai műveltség alaki teljességéből, jelesül az ismeretek és műveletek csereszabatos szimbiózisából kihagytná, vagy akár csak degradálni igyekezne a magas kultúrához, illetve a tudástriász elvont régióihoz tartozó ismereteket. A gondolkodás működési tere szűkülne, lehetséges működési változatai csökkennének. És ezáltal csökkenne a humántőke értéke is. De ha van, ily módon is csorbát szenvedne az a már egyébként is többszörösen megtörtetett iskolai szándék, amely – legalább pedagógiai tendenciaként – az ember *szapienszi* lényegének kiteljesedését támogatná.²⁰

Természetesen mindez különféle műveltségi szinteken, az iskolai fokozatok és iskolatípusok jellegének, kívánalmainak megfelelően, sőt a gazdaság tudásigényeinek hierarchikus különbségeire tekintettel kell elképzelnünk.

Ökonómiai szempontból fel kell teleznünk, hogy a sokat emlegetett ún. *konvertálható szaktudás*hoz szükséges konvertálási képességek, kompetenciák (amelyek a minduntalan át- és továbbképzéseket lehetővé teszik), az ismereti-műveleti szimbiózis tágabb körében, a különféle ismereteken edzett műveletek, illetve a külön-

19 Vö. Ferge Zsuzsa, i.m. 8. számú jegyzet.

20 Az iskolai műveltség pragmatikus, netán transz-pragmatikus jellegéről részletesen kifejtettem álláspontomat A művelődés pragmatikus útja című esszében. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/1.; valamint (Cs. Gy.) *Közoktatás és nemzet*. Bp. 2000.



féle műveletekkel létrehozott ismeretek által lesznek kifejleszthetők. Ehhez viszont szükségesek a magas kultúra, illetve a tudástudomány elméletibb és elméleti régióinak ismereti-művelési szegmensumai, és minél többféle átjárási út megtanulása szükséges a praktikus és az elméleti gondolkodási szintek között. Valószínűleg így adható a szaktudásnak átfogóbb tekintet, szóval rálátás a behatárolt közvetlenség túl ismertetekre, problémákra, sőt a kreatív megoldásokra. Másként a szaktudás túlonként zárt, korlátozott és egyszintű marad. Persze mindez a különböző szaktudások természetének megfelelően, és a különböző szaktudások különböző fokozataiban különböző tudás-szinteken érvényesül, avagy érvényesülhet.

Lehet, hogy mind ennek okán a viszonylag teljes körűvé, átfogóvá komponált iskolai műveltséget egzisztenciálisan érvényes kompetenciákat nyújtó műveltségnek tekinthetjük. De lehet, hogy mégsem tekinthetjük annak, mert nemcsak ökonomiai kötelezettségeket, hanem egyetemes emberi minőséget vállal. Így aztán komplikáltabb és távolságtartóbb lesz annál, semhogy közvetlenül és gyorsan alkalmazkodhasson a gazdaság kívánalmaihoz, avagy legalább a gazdasági, munkaerőpiaci tudásigények prognosztizálható, általános tendenciáihoz. Gazdasági, piaci használatához külön alkalmazási eljárások kellenek, transzmisszió, „után-tanulás” szükséges, még a kifejezetten szakmai műveltségre orientált iskolai tudástartományokban is. Tehát *közvetlenül és praktikus nem készíthet fel a munkaerőpiacra, a gazdaságra, tehát a megélhetésre.* (És lehet, hogy ezért be is csapja tanítványait.)

Sok jel mutat arra, hogy a hazai aktuális oktatáspolitikai nem foglalkozik a pragmatikus vagy transz-pragmatikus iskolai műveltség dilemmájával. Már csatlakozott az iskolai műveltség pragmatikus ideológiájához. Miniszteri megfogalmazásban hallani, pl. (az amerikai pragmatizmus 19. század végi, 20. század eleji gondolatát arról), hogy *a tudás nem cél, hanem eszköz, s az iskoláknak életszerű tudást kell tehát nyújtaniuk.* De most már a tudásalapú társadalomra kontemplálva.²¹

21 Az ellenzéki *Magyar Nemzetben* (2004. november 16. 2. oldal) olvasható a *Magyar Távirati Iroda* következő híre: „A tudásalapú társadalomban a klasszikus pedagógia helyét a digitális alapú oktatásnak kell átvennie, hogy a tudás eszköz legyen, és ne cél – mondta az oktatási miniszter tegnap. A tudásalapú társadalomban az öncélú lexikális tudás elsajátítása helyett az életszerű tudás megszerzése kerül előtérbe, amelynek egyik feltétele, hogy a digitális kultúra nagyobb teret nyerjen az oktatásban – közölte Magyar Bálint a Fővárosi pedagógiai napok keretében megrendezett konferencián”. A szöveg nemcsak a pragmatizmus illusztrációja („a tudás eszköz legyen, és ne cél” az „életszerű tudás...kerül előtérbe”), hanem némely félreértésnek is. A tudás, mint eszköz és az életszerű tudás csak a pragmatista felfogás szerint kerül ilyen egyszálú kapcsolatba egymással, más teóriák más képzelnek a helyére. Aztán: a tananyaggal és interpretációival (az oktatással) kapcsolatban még csak elképzelhető a digitális alapú pedagógia, de az iskolai élettrend, valamint az ún. rejtett tanterv közvetlen, interperszonális interakciói – bár nem rekeszthetők ki a pedagógiából – aligha válhatnak digitális alapúvá. Avagy – mivel „a klasszikus pedagógia helyét a digitális alapú oktatásnak kell átvennie” – az oktatáson kívül, amely digitális alapú lesz, ki kell zárunk minden mást az iskolából? A tananyaggal és interpretációival (az oktatással) sincs minden rendben. Az „öncélú lexikális tudás” valóban elkerülhetetlen felváltásához ugyanis – pedagógiai tudásunk szerint – nincsen szükség digitális alapú oktatásra. Nélküle is lehetséges. S mi több: a digitális alapú oktatással éppen úgy lehet „öncélú lexikális tudást” nyújtani, mint nélküle. Ráadásul nemcsak az „öncélú lexikális tudás” szűkölködik az életszerű, konkrét gyakorlati cselekvésekben, de vele szemben a digitalizált oktatás is csupán a való élet virtuális gyakorlatát tudja tudássá transzformálni. Ami persze „életszerű”, de továbbra sem maga a gyakorlati élet. A digitális oktatás gazdag lehetőségei még feltáratlanok. De sejtethők a tanulást, a tudást oktató hatásai is. Mindazonáltal nem tagadhatjuk, hogy „az életszerű tudásra” szükség van, és a digitális kultúrának nagyobb teret kell nyernie az oktatásban.

Nemzeti *vagy* európai? Nemzeti és európai?

A közoktatás története már elég régóta ismeri a nemzeti és az európai műveltségre, netán a tág világra is rátekinteni tudó iskolai műveltség problémáit: az értékek és az arányok kibékíthető vagy kibékíthetetlen ellentétéként is, ideológiai, sőt politikai aktualitásként is. Nagyjából követve az nemzeti műveltség és az európai műveltség értelmezési változásait. Most azonban – már nem Európa felé, hanem Európában araszolgatva – ezek a problémák itthon kétségtelenül új paraméterekre találnak, új összefüggések között jelennek meg. És ütköznek a pragmatikus-ökonómiai szempontú iskolai műveltséggel. Persze csak akkor, ha nem gondoljuk, hogy az iskolai műveltség pragmatikus ökonomizmusa automatikusan azonos lehet az iskolai műveltség nemzeti és/vagy európai ismereti-művelti tartalmaival. Avagy: ha nem gondoljuk, hogy a *nemzeti és/vagy az európai* ma már elavulóban lévő műveltségi kategóriák.

Az ütközés abból adódik, hogy a nemzeti műveltség és az európai műveltség nemcsak a mindennapi kultúrában, illetve a hétköznapi tudás praktikus, pragmatikus részein honos, hanem az *ünnepi tudás* gyakorlati vonulataiban is, és – ami most fontos – jellemző tartalmaik kifejezetten a *magas kultúrához*, illetve a hétköznapi tudás, valamint az ünnepi tudás transz-pragmatikus és sokszor nagyon *elvont* és nagyon *általánosított* vonulataihoz tartoznak. Szóval az ún. *elméleti gondolkodás* különböző szintjeihez kapcsolódnak. És elsősorban *nem* pragmatikus ökonómiai orientációik vannak.

Igaz persze, hogy a munkaerőpiacnak, a gazdaságnak is hasznos szolgáltatásokat tehetnek. Lehet, hogy áttételeken keresztül, lehet, hogy olykor közvetlenül is. A szakmai műveltséget a gazdaság emberi erőforrásának tartozékaiként körülvevő (nem közvetlenül szaktudási) kompetenciák érzelmi- és tudásalapjai ugyanis a legteljesebben valószínűen az általános műveltség tartalmainak elvont, transz-pragmatikus – nemzeti, illetve az európai szintjein fejleszthetők ki. (Legalábbis ott és akkor, ahol és amikor kompetenciákra tényleg a lehető legteljesebb alakjukban van szüksége a gazdaságnak.) Az „emelkedettebb” érzelmi kultúra, valamint morális érték- és normarendszer, a kommunikáció, a viselkedés kultúrája, a „magasabb szempontokat” befogadni képes, egyetemesebb látókör, a szolidaritás és az együttműködni tudás eszmei magaslatai stb., szóval mindaz, ami manapság mind ott lappang a gazdasági igények által megfogalmazott kulcskompetenciák mélyén, talán mégis egyetemesebb műveltségi alapokat kíván a *homo ökonomikus* számára elképzelt és kiválógatott általános műveltségnél.

Mindez azonban az elképzelt szintézis ügye. S ha a szintézis illúzió marad, az iskolai műveltség nemzeti illetve európai szintjei aligha találnak utakat a gazdaság, a piac pragmatikus igényeihez. Avagy a pragmatikus ökonomizmus által szentesített iskolai műveltség aligha érhet fel a nemzeti, illetve az európai műveltség magasságaiba.

A döntési kompetenciák várható reagálása ez ügyben aligha változik. A centralizált döntési helyek – ilyen vagy olyan mértékben – könnyebben fordulhatnak a nemzeti és/vagy az európai műveltségi tartalmak felé, sőt gyorsabban kísérle-



tezhetnek valamilyen szintézis létrehozásával, mint a decentralizált döntési helyek. Ez utóbbiak viszont – ha pragmatikus vágyaikra ügyelnek – könnyebben felejtethetik, vagy szoríthatják háttérbe az iskolai műveltség nemzeti és/vagy európai vonulatait.

Az iskolai műveltség nemzeti és európai tartalmai természetesen a tananyagban és interpretációiban jelenhetnek meg a legmarkánsabban. Nemcsak a tananyag ismereteiben, hanem az ismeretek és műveletek szimbiózisában. S ekként az ismeretek és műveletek praktikus és teoretikus szintjein, valamint reprodukzív, problémamegoldó, sőt kreatív működésük erejében, működési terük terjedelmében, a kialakuló mentalitásokban. De ki lehetne mutatni, hogy az iskolai életrend szervezeti formái és formális szabályai, valamint a „rejtett tanterv” sem mentesülhetnek a nemzeti, illetve az európai kulturális jegyeiktől. Nyilván felfedezhetőek ezek a jegyek az életrend kommunikációs, viselkedési normáiban, a bennük megmutató morális elvárásokban, s a „rejtett tanterv” interperszonális interakciónak szociális „tananyagában”. Mindezt egybe véve a nemzeti és az európai jelleg az iskolai műveltség teljes értékrendje hordozza, hordozhatja.

A nemzeti és az európai jelleg, valamint a pragmatikus ökonomizmus a tananyag ismereti tartalmaiban és ezek interpretációiban kerül szembe látványosan egymással. A „tananyagrobbanás” által amúgy is megviselt tananyag ugyanis aligha viselhet el további „robbanásokat”. Márpedig a nemzeti-európai és a pragmatikus-ökonomiai szempontokat kielégítő ismeretek együttese, ha összeadjuk, biztosan tovább növeli a tananyag mennyiségét.

S ugyanez várható, ha önmagukban (a pragmatikus ökonomizmus szempontjai nélkül), csupán a *nemzeti* és az *európai* kultúra ismeretanyagából válogatva próbálunk, kettőjüket összeadva, együttes tananyagot komponálni. A válogatás is, a tananyaggá rendezés is, az interpretációk is az egyik vagy a másik irányba fognak húzni, az egyik vagy a másik, a *nemzeti vagy az európai* abszolutizálására serkenenek. S hogy kettőjük közül melyik irányába, azt már az ideológiák döntenek el.

Valamiféle szintézisük lehetne a megoldás.²² Olyan szintézis, amely nem próbálja meg arányait „kicentizni”, de megpróbálja minél harmonikusabb, minél szervezesebb összeillesztésükkel a nemzeti és az európai egységét létrehozni. Az ismeretei-műveleti „csereszabotosság” ehhez némi segítséget nyújt, hiszen a műveleti fejlesztés programjaiban a tananyag *nemzeti és európai* ismeretei vonulatai, kölcsönösen megfelelhetnek egymásnak.

CSOMA GYULA

²² Megjegyzendő, hogy a magyar iskolák tananyaga eddig hagyományosan nyitottabb volt a világ felé, mint általában más közoktatásoké. És igyekezett felszínen tartani a nemzeti és az egyetemes műveltségi tartalmak szintézisét.