
VALÓSÁG

Kerekasztal beszélgetés a műveltségről

Résztevők: Báthory Zoltán (oktatáskutató), Csányi Vilmos (etológus), Karády Viktor (társadalomtörténész), Komoróczy Géza (történész), Vass Vilmos (pedagógia kutató)

Házigazda: Nagy Péter Tibor, Educatio

Nagy Péter Tibor: Tisztelettel üdvözlöm a megjelenteket. Az érettségizők és a felvételizők humán és tudományos műveltsége minden tapasztalat szerint csökken. Sokan úgy vélik, hogy ez kizárólag a tömegesedéssel függ össze, azaz ma is ugyanannyi magas műveltségű diák van mint korábban, csak a nagyobb tömegben kevesebbnek látszanak, s a felvételi, az egyetemi óra óhatatlanul a többséghez igazodik. Mások úgy vélik, hogy az általános romlás mindenkire kiterjed, azaz a diákok felső tíz százalékának műveltsége csak a tömeghez képest jó, az előttük járó nemzedékek elitjeihez képest az ő színvonaluk is rohamosan csökken – s ez nem, vagy nemcsak a tömegesedéssel, hanem egyfajta tudományellenes ideológiával is összefügg. Mit tapasztaltok, mit gondoltok erről?

Komoróczy Géza: Tanítok az egyetemen átlagos bölcsész diákokat, és bizonyos értelemben elitnek mondható diák-anyagot is. A történelem szakosok átlagos bölcsészeknek nevezhetők, az orientalista szakosok, akik ékírást vagy hebraisztikát tanulnak, inkább az erősen motivált hallgatóságnak. 42 éve tanítok az ELTE-n, középiskolai tapasztalatom a saját gyakorló tanításomon kívül és gyermekeim iskolai élményein kívül nincs. Így tehát tisztán egyetemi tapasztalatokról tudok csak beszélni. A benyomásom az, hogy évről évre, geometriai haladvány szerint romlik a diákok általános műveltsége. Először is egyre bizonytalanabb a helyesírásuk azoknak, akik a bölcsészkarra jönnek. Egyszerű, durva helyesírási hibákat követnek el, jeles érettségi esetén már nem lehetne erre számítani. Másodsorban, ami ennél sokkal súlyosabb, nincs meg bennük az a háttértudás, amelyre a bölcsészkarokon a tanulmányok építhetnének. Nem tudnak kívülről verseket, nem ismerik a regényeket. Nincs olyanfajta történelmi, mitológiai ismeretük, amelyet az egyetemen használhatnánk, de így tulajdonképpen nekünk kellene kiépítenünk. Nincs szilárd kronológiai fogalmuk. Negyven-ötven fős csoportokban nem kapok egyetlen helyes választ sem olyan kérdésekre, hogy mettől meddig tart egy évtized vagy egy évszázad, vagy hány év telik el időszámításunk kezdete előtti és időszámításunk szerinti időpontok között. Ezek olyasmik, amiket az általános- és középiskolai tananyagból ismerni kellett volna. De mindez semmi ahhoz képest, hogy nem tudják ezek a bölcsész diákok figyelmesen elolvasni, megérteni és reprodukálni az eléjük kerülő szövegeket. Ha egy-másfél oldalas szövegről vitatkozni kell, akkor az első mondatok után belegabalyodnak a saját interpretációikba, nem tudják reprodukálni mások gondolatait. Ez olyan hiba, amely



azután kihat az egész szellemi magatartásukra, például, a vitákban mások álláspontjának megértésére. Ilyen értelemben tehát úgy érzem, hogy nagyon rossz az a diák-anyag, amely a középiskolából a bölcsészkarra jön. Módosítani ezt a megállapítást két irányban tudom. Az egyik az, hogy elfogadom, hogy nem a legjobb diákok, vagy nem feltétlenül az elit diákok jönnek a bölcsészkarra, vagy legalábbis a bölcsészeti *second choice* ezeknek a diákoknak. Tehát az általános kép esetleg ennél sokkal jobb is lehet. A másik az, hogy egész egyszerűen a nagy számok törvénye értelmében nincs olyan évfolyam, ahol ne volna kimagaslóan tehetséges, jól felkészült diák. Tehát a mezőny erősen szét van húzva. Ennek ellenére én úgy érzem, hogy bizonyos hiányosságokat az egyetemen már nem lehet pótolni. Aki nem tanul meg magyar verseket általános iskolás korában, az nem fog héber vagy latin szövegeket megtanulni egyetemista korában. Ilyen értelemben tehát az agy bizonyos sejtjei edzetlenek a magasabb szintű tanulmányokhoz, és ez a kultúra egész jellegét meghatározza.

Báthory Zoltán: Az, amit szeretnék elmondani, nem reflektál arra, amit Komoróczy Géza mondott, utolsó szavaira mégis rímel. Ha egy középiskolai populációból, tehát mondjuk a 12–18 évesekből, 10 százalék megy érettségire adó középiskolába, akkor ezeknek valószínűleg igen magas lesz az átlagteljesítményük, és kicsi lesz a szórás, az átlagtól való eltérés. Ha viszont a beiskolázottak aránya eléri a populáció 50 százalékát, mint nálunk mondjuk a 90-es évek elején, akkor ez az átlag lefelé fog menni, a szórás viszont növekedni fog, ami azt jelenti, hogy az iskolában átadott műveltség tömegében növekszik, de átlagában csökken. Ugyanakkor ez a nagy tömeg természetesen tartalmaz kiváló minőséget is. Ha az arányt 80 százalékra fokozzák, mint ahogy ma ez a fejlett országokban van, és a magyar kormány célkitűzései között szerepel, akkor az átlag még lejjebb fog menni, miközben a szórás növekszik. Tehát nagy valószínűséggel az igen kiváló és igen gyengék között az átlagszínvonal csökkeni fog. Ezt a minőség-mennyiség dialektikáját megfogalmazó tételempirikus úton is lehetett bizonyítani. A 70-es években amikor Magyarország először vett részt nemzetközi tudásszint mérésekben, sorba állították a vizsgálatban résztvevő, és többnyire nálunk sokkal fejlettebb és gazdagabb országok adatait, rangsorolva aszerint, hogy a középiskolai populációból hányat iskoláznak be, majd megnézték, hogy ezek közül a legjobb 10 százalék, a legjobb 5 százalék, és a legjobb 1 százalék milyen teljesítményt mutat. Arra a következtetésre jutottak, hogy ezek a dolgok korrelálnak, vagyis minél nagyobb a merítés a korosztályból, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a felső 10 százalékban kiváló, az 5 százalékban még kiválóbb, és az 1 százalékban legkiválóbb diákok jelenjenek meg. Ez egy elég alapvető statisztikai jelenség, ami a természet-tudományi teljesítmények vonatkozásában a 70-es évek elején igazolható volt. Hogy ez most hogyan mutatkozik meg az egyetemi hallgatók tudásában, erre nézve nekem nincs megbízható tapasztalatom. Azt látom, hogy a bölcsészek között rengeteg a lány, és ez is lehet egy magyarázó ok. Arra a kérdésre, hogy ugyanannyi-e a magas műveltségű diák, mint korábban, én azt tudom mondani, hogy több ilyen van, csak nehezebb megtalálni őket, a népesség átlagos műveltsége, tudása pedig határozottan növekedett. De hogy ebből mikor lesz érzékelhető társadalmi tapasztalat, azt nem tudom megjósolni.

Vass Vilmos: Úgy gondolom, hogy a 70-es évek világa és a mai világ között számos, igen gyökeres és nagy mértékű átalakulás mutatható ki. Ezek a változások rendkívül gyorsak voltak. Osztom azt a nézetet, hogy sokkal több a magas műveltségű diák jelenleg. Ezt talán meglepő állítani annak fényében, amit Komoróczy professzor úr elmondott. Úgy vélem, hogy ha az idegen nyelv, valamint az informatika területén, és egy nyitottabb vi-

lágban történő eligazodás képessége mentén is gondolkodunk, akkor ez a korosztály már megállja a helyét az összehasonlításban. E mögött olyan gyökeres átalakulás van, hogy pl. a tudás ma már a világ gazdaságának egyik legfontosabb mozgatórugója. A tudás gazdasági értékéről beszélünk. Ezek a mai 18–20–22 éves fiatalok sokkal tudatosabban készülnek az életre, mint a 70-es évek generációja, köztük jómagam. Világos, nagyon tudatos elképzeléseik vannak, nagyon jól tudják azt, hogy mire lesz szükségük az életben. Nem biztos, hogy az a fajta elképzelés, ami a tanulásnak egy leegyszerűsített dimenziója, hogy a memóriát, ill. a figyelmet dolgoztatom meg és azt terhelem, számukra elfogadható. Nyilvánvaló, hogy rengeteg az érzelmi elem a tanulásban, annak fejlesztésében, pl., az egyéni tanulási képességek, a gyors reagálás területe. Ebben még azért számottevő javulást kell mutatnunk, mondjuk egy tengerentúli diákhöz képest, de jó felé haladunk. E tekintetben én nem féltém a mai generációt. A nemzetközi tudásszint mérések a 70-es években még teljesen más dimenzióra vonatkoztak. Akkor a kulcskérdés az ismeretek szintje volt. Mindenki azt vizsgálta, hogy mit tudnak a diákok. A magyar tanulók eszerint számos területen ott voltak az élen. Abban a pillanatban, ahogy bekapcsolódtak gazdasági szereplők pl. az OECD a tudásszint-vizsgálatokba, megváltoztak a mérések a funkciói. Egyre inkább az ismeretek megértése és alkalmazása került előtérbe. Ennek egyik reprezentatív példája a sokat emlegetett Pisa 2000-es és 2003-as vizsgálat. Arról volt szó, hogy a diákok hogyan tudják a feldolgozott ismeretet alkalmazni a való életben, és itt a magyar diákok nem értek el túl jó teljesítményt. Ha ezt értjük műveltség alatt, akkor ebből a szempontból nem lehetünk elégedettek.

Karády Viktor: Az előbbiekhöz pusztán néhány megjegyzésem lenne. Az egyik az, hogy nagyon fontos természetesen, hogy a szelekciós mechanizmusok erősen összefüggnek a szelektáltak képességeivel, ill. a felmutatott tudásanyagával, teljesítőképeségével. Ez különösen így van, amikor a szelekciós mechanizmusok megváltoznak, mint az utolsó 15–20 évben. A kommunista rendszerben is volt egy bizonyos fajta társadalmi szelekciós mechanizmus, amelyet azonban teljesen elsöpört az új rendszer az utolsó 15 évben. Manapság valóban egy nyugati típusú felsőoktatás felé haladunk, amelyben azok az új-ratermelhető műveltség-tőke elemek, amelyeket a gyerekek, a fiatalok a családtól kapnak, nagyfokú egyenlőtlenségeket hoznak létre. Manapság már az alsó középosztály gyermekeinek jelentős része is egyetemre jut, ami nyilvánvalóan más otthonról hozott műveltségelemeket jelent, és ez egy újfajta egyenlőtlenség forrása. A másik fajta egyenlőtlenség forrását képezheti az, hogy a különböző egyetemi szakok és karok másképpen szelektálnak. Pl. közismert, hogy a két világháború között a legerősebben szelektáló kar a bölcsészkar volt. De ez valószínűleg már régóta nincs így. Lehet, hogy a legtehetségesebb gyerekek közgazdásznak, vagy a műgyetemre, esetleg technológiai szakokra mennek. Ezt nem tudom pontosan, de ezt lehetne mérni, és nyilván méri is. Itt valószínűleg történt egy átszoportosulás, amely a bölcsészkarok oktatói számára keserű tapasztalatot hoz. A harmadik megjegyzésem az, hogy természetesen történhetett – és biztos, hogy történt is, csak ezt még sokkal nehezebb mérni – egy átszerveződés a tudásértékek hierarchiájában. Ez egy nagyon régi kérdés, és egy nagyon régi probléma. Amióta az oktatási rendszereket reformálják (tehát az utolsó 100 évben Magyarországon is, de Nyugat-Európában is), azóta rendszeresen előjön az a téma, hogy a felsőoktatási elitképzésbe befogadott diákoknak a tudásanyaga nem felel meg azoknak az elvárásoknak, amelyet az intézmény támaszt. Tehát az otthoni, illetve a médiáktól és a külső világ egyéb forrásaitól szerzett tudásanyag és a felsőoktatásban elvárt tudásanyag közötti eltérésekről van szó, ami valóságos, de valószínűleg nem egy új probléma. Amikor a múlt század végén



Európában majdnem mindenütt megszüntették a görög-oktatást, akkor az egész európai intelligencia elkezdett lamentálni arról, hogy vége a klasszikus műveltségnek, mert görögöt most már nem tanítunk. Aztán rájöttek, hogy a latinnal is meg lehet tartani bizonyos klasszikus műveltségi elemeket. Amikor a kommunista rendszerek felszámolták, illetve a nyugati oktatási rendszerek leértékelték a latin tudást (ez nagyjából egy időben történt, tehát az 1950-es években), akkor megint nagy kultúr-kritikai szenvedélyeket kiváltó vita indult arról, hogy vége a klasszikus műveltségnek. Tehát kérdés, hogy mindez nem csak egy mitikus eleme-e a felsőoktatásnak, amelynek állandóan szüksége van hangsúlyozni, hogy a felsőoktatás szakosított intézményei által nyújtott tudás és a középiskolából, ill. az otthonról hozott tudás, valamint az egyéb helyekről hozott tudás között nő az eltérés.

Csányi Vilmos: Mindenki sok okos dolgot mondott, és ezek nagy részével én is egyet értek. A tényekhez annyit tennék hozzá, hogy a természettudományi karon legalább olyan borzasztó a helyzet, mint amennyire Komoróczy Géza vázolta, vagy talán még szörnyűbb, mert jönnek oda olyan hallgatók is, akik babonások, hisznek a telepátiában, és halvány fogalmuk sincs a tudományt érintő elemi kérdésekről sem, azon kívül, hogy nem tudnak olvasni, nincs általános műveltségük, és nem is érdekli őket az egész. De az ezen való keseregés helyett azt gondolom, hogy inkább abban érdemes elmélyedni, hogy miért jött létre ez a helyzet. Hiszen nyilvánvalóan az oktatási rendszer és a társadalom hozta létre ezt a folyamatot. Tehát nem keseregni kell, hanem megnézni, hogy miért alakult így ez a dolog. Ha az ember visszalép (most a magyarországi helyzetről van szó) néhány évtizedet, akkor azt látja, hogy volt egy olyan teória, hogy a tudomány egy társadalomformáló erő, és akkor teszünk jót a társadalommal, hogyha a gyerekek már az általános iskolában megismerik a fizika, kémia, biológia alapjait. A középiskolában pedig erre rátesznek, és aztán kis biológusok, kémikusok, fizikusok, (ugye én most a saját területemről beszélek) hagyják el a középiskolát, akiket aztán boldogan fogadnak az egyetemen, hogy nagy biológust, fizikust, kémikust csináljanak belőlük. Nyugaton nem fizikusokat, biológusokat, kémikusokat képeztek ebben az időben, hanem volt „sciences”, ami adott egyfajta általános természettudományos ismeretet, és aztán voltak a „humanities”, ami ugye a bölcsészeti tárgyakat jelentette, és ami egy másik terület volt. Nálunk a természettudományok befolyását megállították a bölcsészettudományok határain. Ennek ideológiai okai voltak, nehogy a társadalomtudományok azt képzeljék, hogy ők igazi tudományok, ezért úgy oktatták a társadalomtudományi hallgatókat, hogy azoknak halvány fogalmuk sincsen biológiáról, fizikáról, tudományokról, és ők is hisznek a telepátiában, és minden egyéb marhaságban. Nem az történt, hogy mindent a természettudományok hatáskörébe vontak, hanem csak sok mindent, a bölcsészettől viszont megóvták a természettudományokat, és ami szükséges lett volna, azt nem tették meg. Tehát valaki lehet szociológus, úgy hogy pl. az állati viselkedésről még az életében nem is hallott, és nem hiszi el, hogy a biológiának bármiféle szerepe lenne az emberi viselkedés kialakításában. Én azt gondolom, hogy a középiskolának, és az általános iskolának nem az a funkciója, hogy ilyen értelemben vett tudást töltsön egy tölsérrrel a gyerekek fejébe. A középiskolának inkább az a funkciója, hogy olyan, részben tradicionális, részben új ismereteket tartalmazó kultúrát adjon, aminek kommunikációs funkciója van, amiről az emberek felismerik egymást, amivel kommunikálni tudnak. Vagyis egészen más funkciója van az oktatásnak, mint a pusztán ismeretek átadása. Ezt a természettudományokban nagyon jól lehetett közelelről látni. Annak idején még én is részt vettem ebben, tehát én is bűnös vagyok abban, hogy egyre több tény, adatot próbáltunk bezsúfolni a középiskolai ok-

tatásba, amit aztán a diákok esetleg nagy nehezen megtanultak, majd boldogan elfelejtettek, és hűjával maradtak annak a készségnek, hogy hogyan lehet egy problémát tudományosan megközelíteni, ami sokkal fontosabb, mint tudni, hogy a probléma miről szól és mi a megoldása. Itt az előbb valaki említette, hogy a memóriát próbára tévő dolgokat tanítanak. A memória ugyanúgy tréningezhető, mint az izmok. Ha valaki rendszeresen gyakoroltatja, edzi a memóriáját, akkor eszméletlen mennyiségű anyagokat képes megtanulni, és annak egy része tartósan megmarad. Ha valaki nem gyakoroltatja a memóriáját, akkor az egyre kisebb befogadóképességű lesz. Ez éppen olyan, mintha azon vitatkoznánk, hogy kell-e egy sportolónak az izmait gyakoroltatni. Tehát itt egy csomó félreértés van a tananyag társadalmi funkcióját, belső szerkezetét, a tanulók befogadási képességét és érdeklődését illető elméletekkel kapcsolatban, és részben ez okozza a problémát. Ma, nincs központilag előírt tantervi oktatás, és ezért kissé elszabadultak a dolgok. Látjuk, hogy kétségbeejtő helyzet alakult ki, mert az oktatás nem alkalmazkodott ahhoz a helyzethez, amit a többé-kevésbé a szabad társadalom jelent. Én azt gondolom, a megoldás az, hogy újra elővegyük azt a kérdést, hogy hogyan lehet egy kultúrát megalapozni, milyen típusú ismeretek kellenek ahhoz, hogy valaki teljes értékű tagja legyen a társadalomnak, és ezeket az ismereteket hol lehet megszerezni, mert nem biztos, hogy a középiskolában kell a citromsav-ciklus részleteit megtanulni. Esetleg sokkal fontosabb, hogy tényleg tudjunk kívülről néhány verset. Tehát ezek a kérdések újra tárgyalandóak és egész másképpen kellene ezekhez a dolgokhoz hozzáállni.

Komoróczy Géza: Nagyon megkapott, amit Báthory Zoltán mondott, hogy tudniillik minél nagyobb a merítési alap, annál könnyebben választódik ki a legszűkebb, igazán tehetséges része a diákoknak. Én ugyan oktatásstatisztikai vagy ezzel összefüggő kérdésekkel soha nem foglalkoztam, de a saját tapasztalatom ezt messzemenően igazolja. Korábban, a 60/70-es években a történelem szak volt a bölcsészkar legnépesebb társasága, 150–200 hallgatóval évfolyamonként. Soha nem okozott problémát ebből a társaságból, akik mind hallgattak ókori történelmet, kiválasztani hármat, négyet vagy ötöt, akik a keleti vagy klasszikus történelem, a zsidó történelem, az ékírás, az egyiptológia stb. iránt érdeklődtek, és ezekből a diákokból mindig lett valaki. Az egyetemi oktatás fejlődése azonban oda vezetett, hogy rengeteg speciális szak alakult, a 80-as évek reformjai következtében megszűntek az úgynevezett *spekolok* (szakkollégiumok), és az összes szakra a középiskolából kellett felvenni a diákokat. Egy darabig volt egy két féléves átmeneti időszak, úgynevezett előkészítő, de az elmúlt 6–8 évben a nehezebb vagy különleges szakokra is eleve a középiskolából jönnek a felvételizők. Ez annyit jelentett, hogy teljesen véletlenszerűen jöttek a diákok, annyian, amennyien akartak, és nem mi választottunk a merítési alap széles lehetőségeiből. Az a fajta reform, amelyet most tervez nálunk az oktatásügy, és amely évtizedek óta működik külföldön, hogy *college* szinten – az alapképzésben – sokkal szélesebb, általános körű képzést kapnak a diákok, erre a problémára adhat majd megoldást. Nekem az elmúlt évtizedekben a nagyon sok, nagyon tehetséges és kiváló tanítványom közül ketten is voltak, akik a TTK-ról jöttek át. Az egyik matematika szakos volt, a másik fizika szakos, mindketten megszerezték ezt a diplomát, és elvégezték mellette a hebraisztika (orientalisztika) szakot, ma is dolgoznak mind a két területükön. Külföldön, ahol tanítottam, természetesen azt, sumer nyelvet az Egyesült Államokban, jöttek a 80-as évek elején számítógép-matematikuskok, jöttek fizikusok, jöttek irodalom-kritikusok ezekre az órákra. Tehát egy nagy egyetemről összegyűlt az a 15 diák, aki nem jelentkeznék mindjárt a középiskola után, mert nekik nem a mi szűk tudományterületünk teljes anyagára volt szükségük, hanem azokra az általános ismeretekre, amelyek fogas-



kerékszerűen kapcsolódnak bele a többi tudományszak ismeretanyagába. Ilyenformán a helyzet valószínűleg az, hogy az egyetemen, ahol persze a középiskolai hiányosságok nagy részét már nem lehet pótolni, az első években nemcsak lehetőséget adunk, hanem egyenesen készítetést is a szélesebb körben megválasztott tanulmányokra. Hogy az, aki ókori történést akar lenni, vagy akár 20. századi történést, hallgasson biológiát, hallgasson szociológiát, hallgasson matematikát, bevezetést vagy valamilyen speciális kollégiumot, amely a módszertanát adja ennek a tudományterületnek, és ebben az esetben tudni fogja azt, hogy hol húzódik a határterület, és hol találtak fel más szakokban valami olyan módszert, amely hasznosítható a számára is. Ne feledjük, hogy az információelmélet, vagy a rendszerelmélet, vagy a szemiotika a 70-es években az első pillanatban nem látszott másnak, mint a régi ismeretek átfogalmazásának, olyasminek, hogy más szavakkal, más nyelvtannal, más nyelven mondjuk ugyanazt. Kiderült, hogy ha más nyelven mondjuk, akkor egészen más fogalomrendszer alakul ki, egészen más kapcsolódások jönnek létre. Ilyenformán tehát az egyetemi képzésnek jelen pillanatban biztosan az a feladata és a esélye, hogy a legalsó 1–2–3 évben széles körben adjunk alapot, összefogva bölcsészkar és TTK, és persze a jogtudomány is. Ezzel esetleg elő fog állni az a helyzet, amely a tudomány fejlődése szempontjából rendkívül kedvező. A tudomány ugyanis irányítottan nem fejleszthető. Kutatásokat bizonyos céllal lehet végezni, de a tudomány egészének a fejlődése spontán jelenség.

Nagy Péter Tibor: Sokan úgy vélik, hogy a műveltség nem csökken hanem átalakul – a mindennapi világra vonatkozó, gyakorlatias, számítástechnikai stb ismeretek szorítják ki a klasszikus műveltségelemeket – ez ugyanolyan folyamat, mint amikor egykor a modern tudományok kiszorították pl. az ógörögöt. Erre Karády Viktor is utalt. Mások úgy látják, hogy minthogy itt maga a tudományalapú magasműveltség szorul ki, az iskolai műveltség egész funkciója, a mindennapi tapasztalattal szembeni hagyományos „felsőbb-sége” alakul át. Hogy látjátok ezt?

Vass Vilmos: A kutatás és a tudomány rohamos gyorsasággal hatalmas mennyiségű új ismeretet biztosít, és természetesen minden kutató nagyon gyorsan szeretné látni az eredményeket a tananyagban, ami természetesen képtelenség. Ezzel párhuzamosan ugyanis a tanulók tanulási képessége ilyen rohamos mértékben nem fejlődött. Mindamelllett én nem érzékelem a hasonlóságot az ógörög, és a latin nyelv említett folyamataival kapcsolatban. Ahhoz szeretnék csatlakozni, amit Csányi Vilmos mondott, a szakértelem-műveltség dilemma kapcsán, vagyis hogy nagyon hamar, már az általános iskola felső tagozatán természettudományos szakértelmet próbálunk tanítani tantárgyakra bontva. Ez a „kis kémikus”, „kis fizikus”, története. Ebből egyértelműen következik, amit a tantárgyattitűd vizsgálatok jól mutatnak, hogy a magyar diákok az utóbbi öt évben tömegesen fordultak el a természettudományos tantárgyaktól. A másik probléma az, hogy nem kapnak természettudományos műveltséget. Ennek az oka azonban nem pusztán a szakértelmi elemek korai erőltetése. Egy amerikai szociológus, Neil Postman említi a könyvében, hogy egy átlagos 18 éves amerikai diák mintegy félmillió reklámot lát a televízióban évente, és nem biztos, hogy meg tudja ítélni, hogy ezekből a reklámszövegekből melyik az, amelyiknek a tartalma hitelesnek tekinthető. Tehát pontosan azért kellene a természettudományos műveltség erősítése, hogy a tanuló megértse és megítélje a reklámok természettudományos elemeit. Vélhetően hazai diákok televíziós szokásai is közlik ezekhez az értékekhez, vagyis a probléma nálunk is aktuális. Én pl. mint magyar-történelem szakos tanár igenis meg vagyok győződve arról, hogy minden humán

érdeklődésű diáknak is nagyon fontos, hogy legyen természettudományos műveltsége, annak érdekében hogy megértse a világot. De az is nagyon fontos, hogy a tényleges szakértelmet később, a felsőoktatás különböző bugyraiban elérjék azok a diákok, akik úgy gondolják, hogy kémikusok, fizikusok lesznek. Pár mondat erejéig a memória kérdését is érinteném. Az utóbbi évtizedekben a kutatások nagyon világossá tették, hogy a hazai oktatás (és más oktatási rendszerek is) a pillanatnyi, ún. munka-memóriát terhelik meg nagy mennyiségű adattal. Maradjunk a sport hasonlatnál. Ez pontosan olyan, mintha egy atléta huzamosabb ideig csak egyfajta edzőmunkát végezne, ráadásul teljes erőbedobással. Nem iktatna be közben pihenőket, más edzőmódszereket. Ennek következtében csak nagyon kevés dolog kerül át pl. a hosszú távú memóriába, vagyis a tartós tudásba. Ráadásul ezeket az ismereteket nem is tudja más helyzetekben alkalmazni a tanuló. Úgy gondolom, hogy a memóriát edzeni kell, csak nem mindegy, hogy milyen módszerekkel, milyen képességek fejlesztése érdekében. Jelenleg a tanulók pillanatnyi memóriája hatalmas terhelésnek van kitéve, és nagyon kevés gondot fordítunk a korábban említett műveltség-szakértelem dilemma miatt arra, hogy mit tud ebből használni a diák, és mi kerül be a tartós tudásába.

Csányi Vilmos: Ez megérdemelne egy külön vitát. Ha az ember azt nézi, hogy milyen típusú információt lehet jól memorizálni, akkor mindig kiderül, hogy a nonszensz információt a legnehezebb. Tehát, ha olyan anyagot próbálnak elsajátíttatni gyerekekkel, ami zavaros, vagy a gyerek nem jutott még el oda, hogy megértse, az gyakorlatilag nonszensz információ, aminek az elsajátítása nem memória kérdése, hanem ismeretszervezési kérdés, ami nem lett megoldva, és ez bűn, ez szörnyű. Én nem erre gondoltam. Én azt gondoltam, hogy igenis memorizálni kell, főleg a korai években, igenis verseket kell tanulni, szövegeket kell tanulni, mert ez a fajta memória szükséges ahhoz, hogy később értelmes dolgokat megértsen és megtanuljon az ember. Vass Vilmos említette a reklámokat. Ha én valaha is oktatási anyagot állítanék össze, abban biztosan lenne egy reklám óra, ahol reklám szöveget elemeznének, és azt tanítanák meg a gyerekeknek, hogy hogyan kell egy reklámmal bánni. Mert valóban, teljesen függetlenül attól, hogy ezt a pedagógusok helyeslik vagy nem, manapság iszonyatos mennyiségű reklámmal öntik el az embereket, akik ettől egy kicsit meg is gárgyulnak, mert nem adjuk meg azokat az eszközöket nekik, amelyekkel védekezni lehetne ez ellen. Pedig ha védekezni lehetne, akkor talán még a reklámok is javulnának, mert a reklámozó, egy kicsit utánamenne a dolog valóság-tartalmának. Tehát én azt gondolom, hogy alapvetően át kellene értékelni azt, hogy mit érdemes a középiskolában tanítani, és meg kellene értetni, hogy a specializáció mire szolgál. Tehát meg kellene fogadni, amit a Géza mondott, hogy az egyetemeknek talán nem is külön a TTK-nak és a bölcsészkaroknak, hanem együtt kellene csinálni olyan három évet, ami ad egy magas szintű műveltséget, aminek vannak természettudományos elemei, és vannak bölcsészeti elemei. Ez lenne az alap, amire mindenkinek szüksége van. Nevezhetnénk társadalmi műveltségnek. A demokratikus változások után a társadalmi tapasztalaton alapuló társadalmi műveltséggel szembeni elvárás és az iskolai műveltség rohamosan átalakult Magyarországon. Csak néhány példát említve, itt volt ugye az orosz nyelvtanítás nagyon alacsony hatékonysággal. Ugyanakkor a népesség nem beszél modern nyugati nyelveken, tehát be kellett ilyeneket iktatni a tantervbe. Itt van a környezetvédelem és a természetvédelem kérdése, ami nem volt lefedve egyáltalán, sem az ismeretek, sem a magatartás szintjén. Így valamiféle „zöld” tantárgy szükségességében mindenki egyetért, csak éppen nem tudjuk, hogy hogyan operacionalizáljuk ezeket a dolgokat. Kiderült, hogy az irodalmi érdeklődést sokkal jobban lehet drámával fejleszteni a fiatalokban, mint tanári



előadással. Vagy itt vannak az életmódunkból következő változások végtelen számú konzekvenciái, pl. hogyan kell foglalkozni a pénzzel, ami eddig teljesen hiányzott a magyar emberek kultúrájából, vagy a demokrácia tanulása. Sok mindent tudunk a 16. századról, a 17. századról, mert a tankönyveink sok mindent tanítanak, miközben a demokráciáról, a jelen társadalmi, gazdasági, politikai problémáiról nagyon keveset tudunk. Ez nincs is megfogalmazva. Mindenki érzékeli, hogy informatikát, idegen nyelvet, többet kéne tanítani, másképp kéne tanítani, de nincs igazán meghatározva hogy miképpen. Még azt a tapasztalatomat mondanám el, hogy milyen nehéz az átalakuló társadalmi műveltséget az iskolában leképezni. Amikor a hagyományos tudományt képviselő emberekhez fordulunk, akkor a gyakori reakció az, hogy védik a korábban megszerzett állásokat, nem akarnak „science”-et tanítani, nem akarják, hogy „science”-et tanítsanak az általános és a középiskolában, nem akarják, hogy mondjuk a történelemszereknek legyen valamiféle természettudományos műveltsége, nyitottsága a modern időkre. A nemzeti alaptanterv fogalmazásával kapcsolatos az a tapasztalat pl., hogy a tananyag modernizálásában jobb szövetséges a szülő, a középiskolai diák, mint az akadémikus, mert neki van mit védenie, a szülő és a tanuló pedig látja a problémákat. Persze az akadémikust nem lehet megkerülni, a műveltség bátyáit, a Magyar Tudományos Akadémiát nem lehet megkerülni. Ezért nagyon jó az, hogyha vannak szövetségesek, akik ezt az átalakulási folyamatot ha nem is irányítják, de legalább segítik megszületni. Az iskolát nagyon befolyásolják a szülői igények, azt hiszem teljes joggal, ugyanakkor a tudományos, kulturális, politikai körök sokszor konzervatív elavult elvárásai is. Ezért nagyon nehezen indul el az a diskurzus, amire utaltál, hogy újra kéne tárgyalni, hogy tulajdonképpen mi is a változás lényege, mi az a redukált műveltség, amit az iskola ma át tud adni, és mi az, amit abból ki lehet hagyni. Mert mindenki hajlandó a tantervekbe betenni valamit, csak senki nem hajlandó azokból fölösleges dolgokat kivenni. Márpedig a gyermek agya, ill. a fiatal emberek agya egy bizonyos határon túl nem tágítható. Bár valószínűleg sokkal nagyobb lenne a kapacitás, ha lenne motiváció. Azt hiszem, hogy pl. a motiváció miatt a művészeti nevelésnek óriási jelentősége van, vagy ugyanígy a sportnak, a testnevelésnek, a szabadidő kultúrának. Szóval a modern ember szempontjából kellene megvizsgálni a mai magyar valóság társadalmi igényét az iskolai műveltség iránt, és erről kéne egy diskurzust létrehozni. Ehhez még hozzátenném, ami engem évtizedek óta felháborít, hogy a gyerekek nem tanulnak saját maguktól. Úgy végzik el az iskolát, és a legtöbben az egyetemet is, hogy halvány fogalmuk sincs arról, hogy az emberi viselkedésnek milyen mozgatói vannak. Nincs egy tisztességes kultúra-elképzelésük sem, de ami a természettudományos alapokat és a pszichológiai alapokat illeti, az egyenesen borzalmas. Én humánológia órákat is tartok, és nagyon sokszor jönnek olyanok is, akinek nincs semmi közük ehhez a kurzushoz, csak azért jönnek, mert ott hallanak valamit magukról és el is ismerik, hogy ezért járnak ide. Hihetetlenül nagy igény van az emberekben arra, hogy a saját belső történéseiket, például agressziójukat, kapcsolataik természetét, a gyerekeikkel adódó problémáikat megismerjék. Jönnek hozzám a humánológia órákra terhes anyák, akiknek halvány fogalmuk sincs arról, hogy amikor a baba majd előkerül, akkor mit kell vele csinálni, mert a családok megszűntek, és ideges nővérek mutatják meg esetleg az utolsó pillanatban a kórházakban, hogy hogyan kell vele bánni. De arról, hogy milyen viselkedési problémái vannak, hogyan kell a babával mint családtaggal bánni, erről halvány fogalmuk sincsen. Van egy csomó olyan ismeret, amit azért kell az iskolának felvenni, mert megszűntek a családok. Régen együtt dolgozott a gyerek a családjával, ott tanulta meg a dolgokat, aztán jött az iskola, hogy megtanítsák legalább írni-olvasni. Aztán ma

ott tartunk, hogy fiam, majd mindent megtanulsz az iskolában. A család pedig már rég nincsen, mert a harmadik feleségünk előző házasságából való gyerekekkel élünk együtt, és már nehezen értelmezhetőek a hagyományos család fogalmai, ebben a pseudo családban már nem lehet megtanulni azokat az ismereteket, amire mindenkinek szüksége van. Ha elkezdենék átalakítani a tantervet, akkor én előre tenném az emberrel kapcsolatos, tehát saját magával, szűkebb környezetével, családjával, párjával, leendő párjával kapcsolatos ismereteket, majd aztán a lakóhelyet és a társadalmat.

Nagy Péter Tibor: Amikor arról beszélünk, hogy az elmúlt évtizedben valami jobb lett az oktatásban, akkor két dolgot tudunk megnevezni, az egyik az idegen nyelv, a másik pedig az informatika. Az a probléma, hogy mind a kettőnek csak az eszköztékét tudjuk megnevezni, tehát nem mondhatjuk, hogy diákjaink az angol, német vagy francia kultúrában lennének jobbak, mint a 20 évvel ezelőttiek, és nem tudjuk azt mondani, hogy diákjaink az informatikai tudás révén ugyanazzal a kritikai készséggel használják az internetről rájuk zúduló információkat, mint ahogy a 20 vagy 30 évvel ezelőtti diákok a lexikonokat tudták elemezni. Vagyis hiába javulnak bizonyos eszközök, ez nem javítja az oktatás eredményességét.

Karády Viktor: Több apró megjegyzésem lenne. Egyáltalán nem vagyok abban biztos, hogy ez a kritikai attitűd a régi rendszerben, vagy akár Magyarországon a kommunista rendszer alatt jobb lett volna, mint a mostani rendszerben. Azt hiszem, hogy ezek inkább csak elképzelések. Nem ismerem a mostani magyar középiskolát belülről, de a régit ismertem, mert valamikor keresztülmentem rajta. Amelyen én mentem keresztül, ott semmifajta kritikai tárgyismeret és viszony nem volt. Igaz, hogy ez a legrosszabb korszakban volt az 50-es években, és talán nem a legrosszabb korszakokat kell a viszonylag jobbakkal összehasonlítani, de nem hiszem, hogy olyan egyértelmű lenne, hogy a jelenlegi középiskola annyival rosszabb a kritikai anyagfelvétel szempontjából. Ez az első megjegyzésem. A másik pedig az, hogy milyen műveltségi kánont kell az iskolának átadni, az történelmileg mindenütt az uralkodó elit csoportoknak a megfontolása alapján történik, illetve ezt az uralkodó csoportok műveltségi kánonja határozza meg. Most kétségkívül új helyzet állt elő a demokráciában, mert nincs egy egységes, vagy viszonylag egységes szerkezetű uralkodó elit, amelynek lenne egy egységes műveltségi kánonja, amely meghatározhatná az iskolai műveltség kánonját. Ebből a szempontból egy teljesen új helyzet, valóságos prometheuszi helyzet állt elő. Vannak politikai elitek, amelyek azonban nem feltétlenül, vagyis távolról sem mindig műveltségi elit csoportok, vannak gazdasági elitek, amelyek azonban legtöbbször megint nem műveltségi elit csoportok, és aztán vannak műveltségi elit csoportok, amelyek azonban maguk is széthúzóak, megosztottak. Tehát megszűnt a polgári társadalom végéig nagyjából fennálló helyzet, hogy a műveltség-kánonra nézve a társadalmi elitben konszenzus lenne. Ennek hiányában nagyon nehéz meghatározni, hogy mit kell az iskolának mint kanonikus műveltséget átadnia. Még egy megjegyzésem lenne, az arról szóló felmérésekkel kapcsolatban, hogy milyen keveset tudnak a mai diákok. Ez valószínűleg így van. Én nem tanítok középiskolában, és soha nem is tanítottam sajnos, de azt feltételezem, hogy bizonyos műveltségi elemeket a kommunizmus előtti, régi középiskola biztos hogy nem adott, amelyeket pedig a mostani ad. Az előbb említetted az idegen nyelvtudást és az informatikát. Az informatika forradalmat hozott a valóság megismerésében, a valóságelemek manipulálása és az információkhoz való hozzáférhetőség terén. Minderről nekünk, akik nem ebben a rendszerben jártunk középiskolába, fogalmunk sem lehetett, tehát itt valami egészen új dolog történt. De szerintem más te-



rületeken is egy csomó új tudásanyag jut el a mai középiskolásokhoz. Ilyen pl. a szexuálitással kapcsolatos tudás. A régi rendszerben ilyen semmifajta középiskola nem közvetített – sőt, inkább elfojtott, eltiltott, tabusított –, és úgy tudom most ezt Magyarországon is, Nyugat-Európában pedig messzemenően közvetíti. Szó volt arról, hogy a humán etológiában milyen hiányok vannak. Igaz, hogy ez valódi probléma, és igaz a család és az iskola új viszonya is. De az is biztos, hogy a régi rendszer iskolái a kommunizmusig bezárólag semmifajta olyan készséget nem adtak, ami a humánétológust kielégítené, amíg a mai iskola legalább valamelyes szexuális nevelést mégis csak nyújt.

Komoróczy Géza: Egy picit szeretnék még visszalépni innen. Nagy Péter is, és Karády Viktor is említette a görög és a latin nyelv kiszorulását az oktatásból. A jelenlévők közül szakom szerint én állok legközelebb a göröghöz és a latinhoz, ezért szeretnék erről valamit mondani, ami lehet, hogy mindannyiukat meg fog lepni. A görögöt és a latint két különböző korszakban Magyarország egyaránt kiejtette a középiskola, az egyetem, sőt még az egyházi oktatás általános ismeretanyagának, műveltségének a kánonjából. De nem ez történt, mondjuk, Angliában, ahol talán most egy hasonló folyamat szintén elkezdődik, de a ma aktív nemzedékben még lehet számolni legalább a bölcsészek körében jó latin és némi görög tudással. Ez tehát legalább két vagy három generációs retardációt jelent a magyarországi állapotokhoz képest. A retardáció szót most pozitív értelemben használok. Talán egy évtizeddel ezelőtt az egyik külföldi ösztöndíjas intézetben a következő furcsa tapasztalatom volt. Fiatal emberek jöttek össze a világ különböző részeiből tudományos kutatási témával, és kiderült, hogy arabul, hindiül, szírül, héberül, és nyilván távolabbi keleti nyelveken is, amelyek engem nem érdekeltek soha, kitűnő ismeretekkel rendelkeznek, ha kell, beszélnek, olyan fokon, hogy terepmunkát tudnak végezni. Elmennek Szíriába a sátorozó arab nomádok közé, és folklórt gyűjtenek, férfiak és nők is. Ez rettenetesen kezdett engem érdekelni, és mindenkinek érdeklődtem a háttéréről. Kiderült, hogy persze senki nem a középiskolában tanulta ezeket a nyelveket, hanem az egyetemi tanulmányok során. Arra jöttem rá, hogy átstrukturálódott a latin és a görög oktatás, mint ahogy a keleti nyelveknek az elsajátítása is. Ezek a kutatók, akik nálam legalább egy vagy két egyetemi nemzedékkel fiatalabbak voltak, a középiskolában *tanulni* tanultak meg. Megtanulták azt, hogy hogyan kell egy nyelvet megtanulni, hogyan kell bánni vele. Régen ennek a mintája, a *pattern* nyelv a latin volt. Ma sok minden egyéb lehet. A fiatal külföldi kutatók megtanulták, hogyan kell nyelvet tanulni, és utána az egyetemen, amikor már specifikus érdeklődésük volt, akkor olyan erős tréningen mentek át, amely lehetővé tette számukra azt, hogy egy év alatt megtanuljanak társalgási szinten egy nyelvet, és két vagy három év alatt megtanultak tudományos szinten szír szövegekkel és eleven keleti forrásanyaggal bánni. Ilyenformán úgy gondolom, hogy egy új műveltségi modellben a latinnak és a görögnek is át kell értékelődniük. Ha a diákok 10–12 éves korukban megtanulnak egy nyelvet, és megtanulnak nyelvet tanulni, bármelyik nyelvet, mert erre valamelyest mindegyik alkalmas, akkor 16–18 éves korukban könnyedén megtanulják a második és a harmadik idegen nyelvet is. Amennyiben orvosi, biológiai, matematikai, ókortörténeti tanulmányaikhoz latinra vagy görögre lesz szükségük, akkor ezt is meg fogják tanulni. Magyarországon gyökeresen megváltozott a computeres készségek és a nyelvtudás szintje, hozzánk képest a középiskolás diákok javára. De a magyarországi nyelvtanulásnak van egy nagyon sajátos hátránya. Tudjuk, a régi modell, a kötelező orosz, nem vált be. Most ki angolt tanul, ki németet, ki franciát, ki olaszt stb. Ez a nyelvtanítási sokféleség valószínűleg hátráltatja, hogy Magyarországon kialakuljon az általános idegen nyelv-ismeret, a nyelvi kultúra. Nézzük meg az alternatív lehető-

ségeket. A skandináv országok egyértelműen az angol mellett döntöttek, és ott valóban mindenki 11-néhány éves korától kezdve tanul, vagy ebben a korban már tud, angolul, tehát utcán és könyvtárban egyaránt bárkit meg lehet szólítani. A másik ilyen modell a holland, ahol magától értetődően mind a mai napig mindenki megtanulja középiskolában az angolt, a németet és a franciát, és ebben a három nyelvben tökéletesek. Szerintem Magyarországon az oktatásügynek talán egy kicsit a szabad nyelvválasztásnak a szűkebb mederbe terelésével abba az irányba kellene elmennie, hogy kezdetben preferált nyelvet tanítsunk. Egy preferált első nyelvet, utána második nyelvet stb., mert a sok nyelv egyidejűleg azt fogja eredményezni, hogy nem alakul ki a standard nyelvismeret.

Vass Vilmos: Néhány megjegyzést szeretnék tenni arra vonatkozóan, hogy miben mások a mai diákok, mint a régebbiek. Ezt nem egyszerűsíténem le csak az idegen nyelv és az informatikai tudásukra, mert ez talán túl egyértelmű, a mai világ igényeiből következik. Úgy gondolom, hogy nagyobb az önbizalmuk, nyitottabbak, képességeiket tudatosabban fejlesztik. Ezek a gyerekek sokkal bátrabbak, nyitottabbak, és „vagányabbak”, mint az 50–60-as évek diáksága volt. Ennek számos oka van, nem csak oktatási és nevelési faktorok játszanak ebben szerepet. Egyetértek Csányi Vilmossal abban, hogy az egyén pszichológiájával, önismeretével foglalkozni kell a közoktatásban, mert soha nem látott, nagy létszámú gyermek küszködik önismereti problémákkal, és számos magatartási és tanulási nehézség vezethető erre vissza. Komoróczy professzor úrhoz kapcsolódva úgy gondolom, hogy annakidején a latin egy világnyelv, egy globális nyelv volt, ha úgy tetszik a tudomány közvetítője. Ma meglátásom szerint ez az angol nyelv. Valóban fontos lenne a közoktatásban, hogy először egy nyelvet tanuljanak meg alaposan a diákok.

Nagy Péter Tibor: A beszélgetés során többen említettétek, hogy újratárgyalni, újragondolni kellene ezeket a dolgokat. Véleményetek szerint kik lennének legitimek akár egy középiskolai, akár egy a felsőfok alsó éveire kiterjedő általános műveltségi tartalom kialakításában?

Báthory Zoltán: Karády Viktor felsorolta, hogy kik tartoznak a mindenkori elíttek közé. Számomra ebből az az érdekes, hogy nem csak a tudományos elitnek, hanem pl. a gazdasági elitnek is komoly érdekei fűződnek ahhoz, hogy mit tanítanak, és milyen módon tanítanak az iskolákban, milyen az iskola hangulata, hatékonysága. Tehát megdőlni látszik az a korábbi felfogás, hogy az iskolai műveltség a tudományos elit privilégiuma. Vagyis többféle elitet kell bevonni azokba a diskurzusokba, amelyekből kiderülhet, hogy mi a társadalom életéhez szükséges tudás. Nem lehet kihagyni a szülők képviselőjét ezekből a diskurzusokból, sőt a középiskolai diákok képviselőjét sem. A trónkövetelő ebben a vonatkozásban a pedagógus társadalom. Igen sokszor hallottuk a tantervkészítések során, hogy kihagyták a pedagógusokat, vagy a fejük felett határoztak arról, hogy a mi a tananyag. De azt hiszem, hogy a pedagógusoknak nincsenek plusz jogosítványaik abban a diskurzusban, hogy mi a műveltségi kánon, mi az a redukált műveltség, amit az iskolának közvetíteni kell. Amit igen nagy problémának látok, hogy a tananyagtervezés és a tanári szakok nincsenek harmóniában egymással. Tehát nincs „science” szakos tanár, nincs „társadalom” szakos tanár, nincs ilyen tanszék, és nincs ilyen professzor, miközben az iskolában szükség lenne ilyen tudásra. Vagy pl. szükség lenne esztétika tanárra, miközben csak egyes esztétikai ágakhoz tartozó tanárok vannak. Azt gondolom, hogy az egyetemeknek és a Tudományos Akadémiának a jogosultsága fontos és kikerülhetetlen, és nem is jó, ha kikerülnek, de nekik úgy kellene a vitában részt venni hogy a tanár-sza-



kok és a közvetítendő műveltség harmóniában legyen. Egy nagyon bonyolult társadalmi játék az, hogy mi a legitim tananyag.

Csányi Vilmos: Ehhez én csak annyit tennék hozzá, hogy teljesen egyetértek vele, hogy elsősorban a pedagógus társadalomnak kell azokat a teóriákat megvitatni, értékelni, elfogadni, aminek alapján ezt a dolgot meg lehet csinálni. Ha a Tudományos Akadémiára, mondjuk a Biológiai Osztályra jönne egy olyan kérdés, hogy mi legyen benne pl. a középiskolás biológiában, ugyanaz történe, mint 20–30 évvel ezelőtt, hogy mindenki elmondaná, hogy sok taxonómiát, rendszertant, molekuláris biológiát, biokémiát stb.-t kell tanítani. Amikor a teljesen elavult és ideológiailag tönkretett tananyagot le kellett váltani, akkor rendben volt, hogy az Akadémia segített. De most nem ez a helyzet. Először a pedagógusoknak kell tisztázni saját magukkal meg a társadalommal, hogy milyen teória alapján, mit akarnak tanítani. Tudást halmozni-e a gyerekek fejébe, vagy olyan készségeket, amivel a tudást megszerezhetik. Hogy a társadalmi, irodalmi, művészeti ismeretekből egy olyan anyagot, akarunk-e átadni, amiben minden fontos modern dolog benne van vagy valami olyat, amelynek a segítségével stabil magyar kultúrát kapnak, kommunikációjuk során felismerik a hozzájuk hasonló műveltségű embereket, és kapcsolatot, közösséget tudnak velük teremteni. A televízió, a film, a reklámok értékelését és szerepét először meg kell vitatni, és ha van egy többé-kevésbé elfogadható és letisztult oktatásteória, akkor lehet megkeresni a tudóst, meg a bölcsezt, hogy na, akkor most ehhez a kis dologhoz milyen konkrétumot ajánl. Fordítva, az borzasztó.

Vass Vilmos: Folytatnám ezt gondolatmenetet. Az is nagyon fontos kérdés, hogy mit tanítsunk az iskolában, de ma már a hangsúlyok vélhetően azon vannak, hogy hogyan tanítsunk és miért tanítsuk azt, amit éppen tanítunk. Ebből a szempontból a tantervi tartalom másodlagos tényező. Hangsúlyoznám, hogy nem kidobandó, felesleges, hanem a fejlesztendő képességekkel, a tanári és tanulói tevékenységekkel és a pontosan meghatározott követelményekkel koherens struktúrában működő elem. Báthory Zoltánnal abban maximálisan egyetértek, és a Nemzeti Alaptanterv felülvizsgálata körüli egyeztetések is azt mutatják, hogy fontos a szülők nagyobb mértékű bevonása A hazai oktatás társadalmi, közösségi elszámoltathatóságának az erősítése nagyon fontos dimenzió. Az adófizetők pénzéből működik az oktatás, és igenis a szülőknek tudniuk kell, hogy az iskolában mi történik. Az már nem megy, amit sokan hangoztatnak, hogy „becsukom az ajtót, és azt tanítok, amit akarok”. Ez tarthatatlan. Nagy mértékben be kell vonni a folyamatokba a szülőket. Az iskolai pedagógiai programok készítésekor sok helyen már történtek erre vonatkozóan lépések. A közösségi elszámoltathatóság rendszerének kiépítése és működtetése még várat magára.

Karády Viktor: Szerintem itt egy alapvető dilemmával szembesülünk, amelyet a nyugati oktatási rendszerek két formában oldottak meg. Vagy úgy, hogy nincs nemzeti alaptanterv, tehát minden iskola azt oktatja, amit jónak talál, és ennek következtében kialakul egy olyan iskolai intézményi hierarchia, ahol vannak olyan iskolák, amelyekből lehet egyetemre menni, és vannak olyanok, ahonnan gyakorlatilag ez nem lehetséges. Az angolszász iskolarendszerek nagyjából így működnek. Az egész rendszer társadalmilag rendkívül stabil, és nagyjából azt oktatnak az iskolákban, amit a diákok igényelnek, persze az adott intézményi lehetőségeken belül, amit az iskola egyáltalán nyújtani tud. Amerikában ez talán leginkább így van. Ha a diákok baseball-t szeretnének tanulni, akkor baseball-t tanulnak, vagy ha gépirást (manapság persze inkább komputer-ismeretet), akkor azt. Tehát a kereslet-kínálat működteti a rendszert. Felsőbb szinten aztán egyes

iskolák elit-képzést is nyújtanak, mégpedig az egyetemi felvétel kívánalmi – azaz meghatározott műveltségi kánon – szerint. Olyan tantárgyakról van itt szó, amelyekből aztán az eredményes vizsgázás belépőjegyet képvisel a felsőoktatásba. A másik megoldás az, hogy van egy nemzeti alaptanterv, melyet minden iskola követni tartozik. Az európai rendszerek általában ezt a fikciót tartják fenn. Itt tehát az állam meghatározza a kínálatot s nagyjából az ennek való megfelelést várja el az iskoláktól. A hangsúly a „nagyjából”-on van, mert természetesen egy tömegiskolázást nem lehet teljesen egységesen megvalósítani, azon egyszerű oknál fogva, hogy a diákságnak egy jelentős része képtelen a teljes tudásanyag befogadására, azaz így vagy úgy lemarad, s az iskola a szabott oktatási normát nem mindig tudja teljesíteni. Tehát hiába van az a fikció, hogy minden francia harmadikos gimnazista osztályban matematikából egy bizonyos szintet el kell érni, vagy hogy francia nyelvből egy bizonyos szintet el kell érni, vagy a francia irodalomból a 17. századot meg kell tanulni, mikor a diákság egy része a még a harmadik osztályban sem tud megfelelően írni-olvasni és fogalmazni. Tehát a fikció ugyan megvan, az erőfeszítés megvan az országos egységes tananyag szervezésére, de a gyakorlatban azért kétséges, hogy ezt mennyire tudják megvalósítani. Azt hiszem, hogy a magyar rendszer is ezzel a nemzeti tanterv problémával küszködik. Nem vagyok biztos benne, hogy reális perspektíva az egységes tananyag előírása, hacsak nem egy nagyon távan vett minimumról van szó. A maximumot természetesen nem lehet előírni.

Komoróczy Géza: Az eddigiekhez kiegészítésül azt szeretném hozzátenni, hogy legalább a egyetemen nagyon fontosnak tartom a tantárgyi vagy tanterv-struktúra kialakításánál a piac szabályozó szerepét. Tehát azt, hogy a diákok érdeklődése valamelyest terelje vagy irányítsa az oktatást. Látszólag magam ellen beszélek, mert a szigorúan osztályozó tanárokhöz egy teljesen szabad, piaci rendszerben kevesen jönnek. Velem elő szokott fordulni, hogy a félév elején, amíg nem derülnek ki a követelmények, zsúfolva van a terem, 60–70 diák ül le az első előadásra, a félév végén pedig már csak 25-en vagy 30-an maradnak. Hozzá kell tenni, hogy akik végigcsinálták a félévet, azok nem egyszer ott maradnak a második vagy a harmadik évre is, amikor már nem kapnak kreditet ezért az óráért. A szabad választás bizonyos mértékben irányítja a tantervi és a tanári kínálatot. Nagyon fontos korrelatívum a piaci szabályozáshoz a kimeneti követelmények szigorú meghatározása és ellenőrzése. Vannak olyan oktatási formák, ahol ez abszolút értékkel bír, például ilyen az orvosi egyetem, és ilyenek a szakvizsga típusú egyetemi végzettségek. A közelmúltban láthattuk a Paksi Atomerőmű körüli zavaroknál, hogy mennyire fontos volt az, hogy a különféle politikai vagy gazdasági érdekeltségek fölött egy egyetemi ember jelent meg, aki abszolút tiszta, szigorú szabványt érvényesített, mondhatni, egyetemi vizsgáztató módján. Tehát egyfajta piaci szabályozás és szigorú kimeneti követelmények kellenének a tanári pályán is, mint ahogy nyilván sok más foglalkozásban is. Egyébként a tapasztalat azt mutatja, hogy a tantárgy-kereteket rettenetesen nehéz megváltoztatni. Az igaz, hogy amit történelemnek nevezünk a 19. sz. közepén, az ma is történelem, de a történelem mint tudomány tartalma ma egészen más. Itt most a hangsúly azon van, hogy a tárgyat történelemnek hívjuk, és biológiának hívjuk. Nehezen hiszem, hogy új tantárgyak bevezetésének nagyon nagy az esélye, vagy könnyű a lehetősége. Németh László, akinek az ideológiáját – nem kell mondanom – nagyon mérsékelt rokonszenvvel veszem tudomásul, a 40-es évek első felében megpróbált új tantárgyi kereteket javasolni, s miközben ennek a szuggesztív elemeit a társadalom befogadta, a gyakorlatban nem lett az ötleteiből semmi. Ő maga sem tudta megvalósítani őket, minden ilyen kísérlete abba maradt, még a könyvei sem készültek el. Tehát nem biztos, hogy új tárgyak bevezetésével



vagy a tantárgyi nomenklatúra lényeges átalakításával kell kezdeni. A magam részéről a módszertani változtatásokat tartom rettenetesen fontosnak. A szöveg-megértésen és a szöveg-értés begyakorlásán, ennek a készség szintjén való rögzítésén kívül ilyennek tartom a jegyzetelés, az előadások, az érvelés, a viták különféle módszereit. Vannak iskolakísérletek, én például annak idején Winkler Mártáét valamelyest közelebről láttam, amely kísérletek az oktatásnak ezt az elemét állították előtérbe. A kísérletnek is volt rengeteg problémája, és vannak hátrányai is, de az tény, hogy az egyetemi oktatásban, és valószínűleg a középiskolai oktatásban is, a szeminárium típusú munkára, az önálló kutatást igénylő dolgozatokra, a diákok határterületi kezdeményezésére minden tantárgy keretében több lehetőséget kellene nyújtani. Ez biztosan átalakíthatja az oktatást. A szabad piac és a személyes indíttatású tanulás mellett szóló érvek én is a komputer-ismereteket tekintem. Amikor bármi problémám akad a tanszéken komputer ügyben, kinyitom a könyvtár ajtaját, és szólok, hogy „Gyerekek, ki tudja ezt és ezt megmutatni?” Ha bent ülnek öten, akkor legalább négyen ugranak fel, a diákjaim között mindig van valaki, aki a komputeres problémámat azonnal megoldja. Ezt ők tényleg tudják. A hátránya a spon-tán ismeretszerzésnek az, hogy a szemináriumi dolgozatokat nagyon gyakran dilettáns honlapokról szedik le, azt remélve, hogy ezt az ember nem fogja felismerni.

Nagy Péter Tibor: A Bologna folyamat és a műveltség kapcsolatát többféleképpen is lehetséges értelmezni. Az egyik értelmezés szerint a felsőoktatás alsóbb évfolyamainak szélesebb alapozó jellege lehetővé teszi majd, hogy a BA szinten legalább néhány műveltségi terület vonatkozásában kielégítő szintre jussanak a diákok – mások azt mondják, hogy az egyetemek első évtől érvényesülő tudományos specializációja volt az utolsó olyan faktor mely még motiválhatta a középiskolákat a tudományalapú műveltség egyes vonásainak megtartására, s most már ez is el fog tűnni... Szóval végezetül jóslatokat szeretnék kérni. A felsőoktatás szinte általánossá válásából vajon egyenesen következik-e a felsőoktatás és a középfokú oktatás egymáshoz közeledése és a közöttük lévő színvonal különbségek csökkenése?

Báthory Zoltán: Én úgy látom, hogy több az idő a tanításra és a tanulásra, tehát a lifelong-learning korában nem 12 évvel, vagy 16 évvel számolhatunk, hanem nagyobb ez az idő-intervallum, amelyben a különböző funkciójú tudást meg lehet szerezni. Azt gondolom, hogy az alapozásra sokkal több időt kellene fordítani. Egy olyan korban, amikor majdnem mindenki a felsőoktatásig tanulhat, abszurdnak tartom, hogy Magyarországon az iskolák négy év alatt az alapvető kultúr-készségeket, kommunikációs készségeket meg akarják tanítani. Ez lehetetlen, és a világon csak a német kultúrájú területen van így. A középfokú oktatásról nálunk az az alapképlet, hogy két ciklusos legyen. A diák belép az általános iskola felső tagozatára, majd egy második ciklusba, a középiskola négy évére. Nyilvánvaló, hogy ha egy 6 évvel vagy egy 4+valamennyi évvel lehetne tervezni a ciklusokat, akkor ezt sokkal racionálisabban lehetne megoldani. A bolognai-folyamat tulajdonképpen 4 fokozatot visz be a képzésbe, a felsőfokú szakképzéstől a doktori iskoláig. Tehát ez is kinyújtja időben a dolgot. Azt akarom ezzel mondani, hogy az emberi tanulás megszervezésének idői korlátja megváltozik abban az időben, amiben mi élünk, és ami felé a gyerekeinknek meg kellene felelni. A jóslatom tehát az, hogy igen, egyre többen fognak bejutni a felsőoktatásba, és ha még ehhez hozzáveszem azokat az átképzéseket, és az új technológiák megtanulását, amelyekre felnőtt korban, tehát az egyetem után kényszerülnek az emberek, akkor azt hiszem, hogy ez tényleg az élet végéig tartó

tanulásnak az időszaka. Ebben a dimenzióban kellene gondolkoznunk, és itt kellene elhelyezni a különböző tanulási feladatokat.

Komoróczy Géza: A történésznek nem feladata a prognózis készítése, magam mint történész elméletileg is határozottan azt a meggyőződést vallom, hogy a prognosztizálás lehetetlen, legfeljebb extrapolációt tudunk csinálni, mert a történelmet a részproblémák megoldása viszi előre. De ha így van feltéve a kérdés, akkor én azt jegyezném meg, különösebb magyarázat nélkül, hogy nem volt primitív a középkori trivium és a quadrivium oktatási rendszere. Ha szabad egy példát mondani, Aquinói Szt. Tamás is a triviumból és a quadriviumból jutott el addig a hatalmas világ-rendszerezésig, amelyet a Summában megcsinált. A trivium és a quadrivium azonban nem lexikális tudást adott általában, vagy ha igen, akkor az a korhoz igazodó szint volt, hanem megmutatta azokat a lehetőségeket, rendszereket, a számolástól vagy a matematikától a zeneelméletig, amelyekben az ember kifejezheti magát és leírhatja a világot. Tehát ha egy oktatási struktúrát akarok megtervezni, akkor ezeknek a legáltalánosabb ismereteknek a korszerű formáit kell az alacsonyabb oktatási formákban kiépíteni. Ahogy Báthory Zoltán mondja, az élet végéig tartó tanulás lehetővé teszi az általános vagy módszerbeli ismeretek konkretizálását a mindenkori szükségletek szerint. Ebben a *life-long-learning*-ben két dolog nagyon fontos. Az egyik az, hogy a rendszerben megfelelő kimenetek legyenek, tehát hasznosan lehesen abbahagyni a tanulmányokat gyakorlatilag bármelyik szinten. Kicsit triviális példát mondok. Járt egyszer Amerikában az óráimra egy nő másfél-két negyedéven át, történelmi és vallástörténeti órákat hallgatott. Aztán találkozottam vele a következő szünetidőben egy cipőboltban. Megismertük egymást, és kérdeztem, hogy-hogy itt van, és erre ő azt válaszolta, hogy most ennyire telt az egyetemen a pénzből és a lehetőségeiből, de néhány év múlva folytatja. Sajnos, én később már nem voltam ott, ahol ez történt, de meg vagyok győződve arról, hogy tényleg folytatta, mert tehetséges volt. Ha valaki a *college* szint 3 éve után ki tud lépni, és megfelelő muníciója, poggyásza van, akkor később is folytatni tudja a tanulást. A másik roppant fontos dolog, hogy hol húzzuk meg az öregség határát, milyen oktatási formát és tartalmat tudunk az idősebbeknek kínálni. Több külföldi országban, angol nyelvterületen leginkább, az a szokás, hogy a nyári kurzusokon, tehát a *summer session*-ökben kimondottan várják a nyugdíjas vagy nyugdíj felé haladó korosztályt, akik nem turisztikai nyári egyetemnek tekintik ezt a hat-nyolc hetet, hanem megismerik a számukra vonzó témában a korszerű tudásanyagot. Volt nálunk is fiatal koromban egy öregúr, aki 90 éves kora körül tette le az asztalra a könyvét, évszázadra szóló művet a magyarországi meteorológia-történeti adatokról. Nem mintha előtte nem foglalkoztak volna ezzel, de a téma betöltötte az egész életét, a tudományban erre van lehetőség. Annak, amit most kicsit laza fogalmazásban próbáltam elmondani, a lényege éppen az, ha tetszik, prognózis vagy feladat, hogy az egyetemeknek ki kell szélesíteniük a kínálatukat, és lehetőleg figyelembe kell venniük minden korosztályt. A legelső szintet pedig módszer jellegű ismeretek tanításával kell gazdagítani.

Karády Viktor: Azt hiszem, hogy a kérdésre nem lehet egyenes választ adni, mert mind a két irányba történik fejlődés. Tehát olyan értelemben is, hogy a felsőoktatás középiskolás funkciókat tölt be, és középiskolás módszereket is alkalmaz. És egy olyan fejlődés is látszik, hogy a középiskola egyetemi módszereket alkalmaz, és az egyetemek felé terjeszkedik. Erre az a példa, hogy itt Magyarországon is, és Nyugat-Európában is, mindenütt a fejlett államokban megjelenik a középiskola és az egyetemi szintű képzés közötti intézményi hálózat. Ugye ez a különböző szakfőiskolák rendszere. Tehát a középiskolai képzés



és az egyetemi képzés között vannak átmeneti formák, amelyek mindkettő módszertanát hasznosítják. Másrészt azt hiszem, hogy már korábban megindult egyfajta egyetemi módszerekkel dolgozó középiskolai képzés. Most megint zavarban vagyok, mert a jelenlegi magyar viszonyokat kevésbé ismerem, mint egyes nyugat-európai országok viszonyait, de azt hiszem, hogy a középiskolákban pl. a történelmet már itt sem úgy tanítják, mint a mi időnkben, az 1950-es években. Akkor volt egy tankönyv, amelyet meg kellett tanulni. Manapság inkább témákat adnak a diákoknak, néha valóságos kutatási témákat, s a diákok bemennek a könyvtárba vagy a komputeren utánanéznek és kidolgoznak témákat. Nyugat-Európában ez messzemenően így történik. Néhány kitűnő honi iskolai könyvtárban, ahol volt alkalmam kutatni, láttam hogy jönnek a középiskolások a témáikkal a könyvtárhoz, és a könyvtáros irodalmat ajánlott nekik, tehát úgy tűnik, a modern, aktív, forrásfeltáró oktatás bizonyos tárgyakban már itt is működik.

Vass Vilmos: Nagyon nehéz prognózist adni. Ennek számos oka van. Mondok egy egészen konkrét példát. Amikor a NAT felülvizsgálat kapcsán gazdasági szereplőkkel volt egy egyeztetés, és ott is egy prognosztizáló feladatot kaptak a jelenlévők, akkor az egyik vezető azt mondta, hogy a következő évtized legfontosabb tudáseleme a logisztika lesz. Utána én hazasiettem, megnéztem a nemzeti alaptanterv elektronikus változatát a keresővel, és megmondom őszintén, nem találtam a logisztikát benne. Nagyon nehéz előrejelzéseket adni egy ilyen rohamosan változó világban arról, hogy a következő 5–10–15 évben mire lesz szükségünk, mi az, ami a közös műveltségi alapot alkotni fogja. Az azonban trendjeiben nyilvánvaló, hogy egy tudását folyamatosan megújítani képes és akaró, a változásokat sokkal jobban kezelő diákság, számomra nagyon üdvözlendő és kívánatos lenne. Úgy gondolom, hogy ha a közoktatásban nem akarnak majd megtanítani mindent 18 éves korig, és nagyobb szerep jut a képességfejlesztésnek, akkor ez nagyobb eséllyel lesz megvalósítható.

Csányi Vilmos: Azt hiszem, hogy ehhez én már nem nagyon tudok mit hozzátenni. Stabil társadalomra van szükség ahhoz, hogy többé-kevésbé elviselhető kultúra megjelenjen, és akkor ahhoz lehet csinálni jó oktatást. Amíg ez nincs meg, addig csak álmodozni lehet róla.

Nagy Péter Tibor: Köszönöm szépen.