

SPIRA VERONIKA

Az értékek változása és a pedagógia

1991-2001.¹

1. Értékek a 70-es és 80-es évek közgondolkodásában. - Mind az oktatáskutatásban, mind a tanári gyakorlatban fontos, hogy végig gondoljuk azokat az alapértékeket, amelyekkel minden nap dolgozunk, amelyek nevében döntéseinket hozzuk, amelyeket a mindennapi tudat hajlamos problémátlan evidenciákként kezelni. Fontos, hogy reflektáljuk őket és szembenézzünk ellentmondásosságukkal, paradox jellegükkel. Dolgozatomban arra vállalkozom, hogy megkíséreljem rendszerezni a szakmánk területén az utóbbi évtizedekben uralkodóvá vált értékeket és rákérdezek természetükre, szerkezetükre. Nem vagyok szociológus, társadalomfilozófus vagy történész, a gyakorló tanár, a kutató, az értelmiségi szemléletével, felelősségével rákérdezek értékeink értékére.

A vizsgálatunk számára lényeges értékeket négy csoportba oszthatjuk. Az elsőbe azok tartoznak, amelyek par excellence a 60-as évek ellenhatásaként jöttek létre és emelkedtek jelentőségre. A második csoportot azok az értékek alkotják, amelyek az új korszak új arculatát fejezik ki. A harmadik csoport értékei a 60-es évek átértelmezését, s egyben azok folytatását jelentik, amíg a negyedikbe azok sorolandók, melyek az európai (nyugati) kultúra korábbi évszázadaiban csak szűk rétegek életében jelentek meg, amíg ma áthatják a többség életmódját.

A négy csoport értékei természetesen szorosan összefüggnek egymással, feltételezik egymást, sok esetben a határokat is nehéz megvonni közöttük. Együtt azonban egy rendszert alkotnak, amely leképezi korunk közgondolkodásának nem jelentéktelen részét. Vegyük számba, majd lássuk el reflexióinkkal e négy csoport értékeit.

1.1. Az első értékcsoporthoz a modern tömegdemokráciák új szakaszában, a jóléti társadalmak korszakának lezárulása után, a 70-es évek második felében emelkedett ki és vált uralkodóvá. Ezek mindenekelőtt a sikeres *szocializáció* és a *kooperációra* való készség, amelyek számára azonnal biztosítva is volt (van) a pozitív társadalmi visszacsatolás. A 60-es évek tömeges és radikális anti-establishment attitűdje, civil engedetlenségi mozgalmi után a társadalom újrendezése csak a szocializációnak és a kooperációnak mint pozitív értékeknek az elfogadtatása által vált lehetségessé.

1.2. A korszak új arculata fokozatosan bontakozott ki, s kulcsszavai a gazdaságban, a társadalmi szférában és az értékek területén egyaránt a *kommunikáció* és *információ* voltak. Itt természetesen nem egy filozofikusan reflektált, de egy a

modern technika biztosította kommunikációról, információ-fogadásról és továbbításról volt szó, aminek meghatározó szerepe van korunkban. A kommunikáció, mint probléma, természetesen az ötvenes és hatvanas években is erőteljesen jelen volt, elsősorban mint filozófiai kérdésfeltevés. Wittgenstein és a korszak nyelvfilozófiája éppen egy nem-technikai értelemben felfogott kommunikáció nehézségeinek, sőt lehetetlenségének vizsgálatával foglalkozott. A történelem iróniája, hogy éppen az elidegenedés e velejárójának feltárását követően vált a kommunikáció egy történelmi korszak rendezőelvévé mind az anyagi, mind a szellemi szférában.

1.3. A harmadik csoportba a két korszak közös, illetve hasonló értékei tartoznak. Ezek: a *prezentizmus*, a folyamatos *demokratizáció* (avagy társadalmi, kulturális *homogenizálódás*) és a *konformizmus*. Ezek egy része akart, vállalt, más része másodlagosan keletkezett és jelentőségre emelkedett érték. Akart érték a folyamatos demokratizáció, amely a 60-es években radikálisan törte át a létező demokráciák létező korlátait (amerikai polgárjogi mozgalmak, a középosztály kulturális védőbástyáinak megkérdőjelezése, ezek lerombolására tett kísérletek, stb.), de akart érték a 70-es évek közepén kezdődő új korszakban is, hiszen ekkorra már a folyamatok visszafordíthatatlanná váltak, csak a cél és hatókör változott. Így a nyolcvanas években elsősorban az oktatás, mindenekelőtt a felsőoktatás és a tömegkultúra területén gyorsultak fel a homogenizálódási folyamatok.

A prezentizmus és a konformizmus nem szlogenszerűen hirdetett, de tudomásul vett, nem egyszer tudatosan alkalmazott fogásai mindkét korszaknak, ha jelentésük nem is maradt állandó. A 60-as éveknek például még határozott történelmi tudata volt, ez a kor önmagát a történelem részeként értelmezte, mégis igaz, hogy már akkor megkezdődik a múlt fokozatos érdektelenné válása, leértékelődése, a jelen abszolutizálása. Ez a folyamat fut azután bele a *posthistoire* ismert jelenségébe. Közép- és Kelet-Európából nézve persze, ahol igencsak meglendült az utóbbi időben a történelem, ez kissé szenvedőnek hat, de a különböző idő- és problémadimenziók jelenségének elemzése messze vezetne témánktól.

A prezentizmus jól jelzi az értékek fent említett összetartozását, egy rendszerbe rendezettségét. A múlttól való megszabadulás ugyanis részben emancipatorikus, demokratizáló hatású, amennyiben közéleti a társadalmi rétegek tudatát egymáshoz, másrészt jó eszköze lehet a manipulációnak is, amennyiben lehetetlenné válik nagy embertömegek számára a ráismerés esélye a jelen paradigmáira a történelmi tudat hiánya miatt.

A konformizmus a 60-es évek baloldali mozgalmában non-konformizmust jelentett az Establishmenttel szemben, amíg szinte hiánytalan alkalmazkodást kívánt a választott kiscsoport, illetve mozgalom értékeihez, attitűdjéhez. A 70-es

évek közepétől általánossá vált új-konformizmus ettől abban különbözik, hogy a finoman befolyásolt többség értékeihez való alkalmazkodást kívánja meg, a többséghez való igazodás magatartását teszi ismét normává.

1.4. A negyedik csoportot az európai kultúra új korszakának olyan karakterisztikus értékei jelentik, mint a *hedonizmus* vagy a *nárcizmus*. Ezek minőségileg attól válnak újakká, hogy bár történetileg jelen voltak a mindenkori uralkodó elit életében, csupán az elmúlt 30 évben váltak fokozatosan a legszélesebb tömegek életszempléletének, életmódjának meghatározójává. Szerepük, hatókörük e pillanatban is egyre növekszik, a küszöb pedig, amely fölött a nyugati civilizáció tömegembere kielégülést érez e két érték jegyében, mind magasabbra és magasabbra tevődik.

2. *Miképp jelennek meg az értékek az oktatásban, az oktatás dokumentumaiban, az iskolai tanítási gyakorlatban és a kutatásban?* Forrásul a 70-es és a 80-as években kidolgozott tanterveket, vizsgakövetelményeket, illetve a róluk készült IMEN-dokumentumokat (Studies in Mother Tongue Education 1), óraleírásokat, pedagógiai naplókat és portrékat használhatjuk (Studies in Mother Tongue Education 4.)

Az oktatás területén a 70-es és 80-as években megjelenő értékek a fent felsoroltak variánsainak tekinthetők. A változások első periódusát jól szemlélteti az a kérdés-sorozat, amelyre az 1983-as veldhoveni nemzetközi konferenciára készülőknek tanulmányaikban válaszolniuk kellett. Az itt szembeállított értékek egyik oszlopa az éppen eltűnőben lévő, a 60-as évek második felében megtámadott múltat reprezentálja, amíg a másik az éppen megjelenő új értékeket sorakoztatja fel, amelyek nevében az átalakulás 1970 körül az intézményekben is megindult:

„1. Which was the dominant paradigm of mother tongue teaching around 1970?

1.1. Which were the fundamental objectives, the content, the teaching-learning concepts of this paradigm? On which aspects of language education did this paradigm characteristically put special emphasis?

The following coordinates may serve as a guide for your description:

- language skills - literature;
- oral language - written language;
- emphasis on language structure - emphasis on language use;
- formal approach to language - creative/individual approach to language;
- standard language - dialect or pupil's language;
- discipline-orientated education - child-centered education;
- emphasis on role of teacher - emphasis on role of pupil;

- classroom education - individual education;
- textbook orientation - thematic work;
- mother tongue education as broadly defined subject or general education (Studies 1, p.19.1) ²

Az idézetből is kiolvasható legfőbb érték itt a demokratizáció. Ez számos formában jelenik meg: a gyermekközpontúságban, a tanulók szerepének hangsúlyozásában, a tananyag- és memorizálás-centrikus oktatás háttérbeszorulásában, a különböző anyanyelvi változatok emancipációjában, stb. De kiegészíthetjük a felsorolást az ezzel egy időben zajló más változásokkal is, mint az iskolarendszer átalakulása, a kötelező oktatás kiterjesztése 16, esetleg 18 éves korig, stb.. A felsorolásban is megjelenik a kommunikációs készségek fejlesztésének igénye, az élő nyelv, a jelen idő szembeállítása a formális, klasszikus gimnáziumból örökölt akadémikus nyelvtan és irodalomtörténet tanításával, a múlt, a kulturális örökség ápolásával. Itt még nincs szó szocializációról, itt még minden az egyén felszabadításának jegyében történik, ahogy a különböző értékek szembeállítása is ezt mutatja. Az „emphasis on role of teacher - emphasis on role of pupil” egyes száma jól mutatja, hogy itt az új érték az egyedi tanulóra irányuló megnövekedett figyelem. A „classroom-education - individual education” esetében is hangsúlyozottan az osztály és az egyén tanítása szembesülnek egymással, mint az alternatíva két domináns összetevője. Ekkor még nem ékelődött közéjük a kiscsoport, a team, amely a szocializáció vagy inkább az egyén integrálásának legfőbb eszköze lett az elmúlt 10-15 év iskolájában. A szocializáció a 70-es évek második felétől válik egyre hangsúlyosabbá, és ezzel egy időben egyre gyakrabban jelenik meg az IMEN-kutatások tanári naplóiban, portréiban is. Az 1988-ban megjelent Portraits in Mother Tongue Education 4. kötetének anyagait vizsgálva, amelyek az 1985-ös állapotokat rögzítik, igazolva láthatjuk ezt.³ Különösen a német és az angol anyagok tanúskodnak a csoportmunka és a szocializáció szerepének előretöréséről, de utalhatunk későbbi és más országokból származó híradásokra is, így például a svéd Veronica Eventre, mely dokumentum először Tisvildelejében került megvitatásra, majd az Occasional Papers 1. kötetében jelent meg.

Mind a tantervek, tankönyvek, vizsgakövetelmények, mind pedig a lejegyzett órák vizsgálata azt mutatja, hogy a tanítási stratégiák és célok kialakításában, a tananyag kiválasztásában és feldolgozásában a 70-es évek második felétől kezdve a prezentizmus jelentősen előretör. Ez az anyanyelv és irodalom tantárgy területén azt jelenti, hogy az irodalmi örökség, a nemzeti irodalom történetének tanítása mindenütt eltűnik a középiskolákból, vagy olyan évfolyamokra, iskolatípusokra szorul vissza, amelyek nem általánosan kötelezőek, illetve a kisszámú elit képzésére szolgálnak (Hollandiában a 17-18 évesek, Olaszországban a klasszikus gimnázium stb.), az irodalom tanításának minden formában megkérdőjeleződik a legitimitása, arányszáma jelentősen visszaszorul a tananyagban. Ez a változás nem

pusztán a prezentizmus jelenségeként értékelhető, hanem része a demokratizálásnak is, amennyiben a támadás a történelmi középosztály kulturális privilégiumai ellen irányul, de annyiban is, hogy a gyermekek és egyáltalán a kiskorúak emancipációját jelenti, joguk elismerését a jelenhez, érdeklődésük figyelembevételét. A társadalom ma megengedi, hogy a gyermekek és a tinédzserek a jelenükkel legyenek elfoglalva, anélkül, hogy jövőjük ettől súlyosan károsodna. De köze van e jelenségnek a hedonizmushoz is. Ugyanis ahogy az egész társadalmat, úgy az iskoláskorúak életét is áthatja az öröm keresés mint a nyugati civilizáció egyik vezető értéke. A felnőtt társadalom az iskolát úgy próbálja elfogadtatni a gyerekek többségével, hogy örömforrást igyekszik kínálni benne.

3. Az értékek problémátlanosságának megkérdőjelezése.

3.1. Demokrácia, avagy a társadalmi szabadság, demokrácia, tömegtársadalom, tömegdemokrácia és az *individuum* intellektuális és etikai *integritása*. - A 20. század története, de különösen annak vége vitathatatlanra tette, hogy a demokráciának nincs életképes alternatívája korunkban. Ez a tény azonban ne homályosítsa el a művelt európai közgondolkodásban a demokrácia eredendően paradox mivoltát, amely már a modern demokráciák alapításakor is világos volt, mint ez J.St. Mill, A. de Tocqueville és mások munkáiból kiviláglik.

A mindennapi tudat azonban hajlamos a demokráciát problémátlanul pozitív értéknek tekinteni, megfeledkezve arról, hogy benne könnyen konfliktusba kerülhet a két legfőbb értékcsoporthoz, az igazság és a szabadság a többség akaratával és az egyenlőséggel. Látni fogjuk, hogy ennek a tudományos közhelynek tekintetbe nem vétele mennyi tévedéshez vezethet a mindennapi tudat szférájában, így a pedagógiában is. Itt csak arra a félreértési lehetőségre utalok, amely különösen fiatal tanárok gyakorlatában figyelhető meg: a tanár azt hiszi, ha ő kilép a hagyományos kommunikáció centrumából, s a csoportmunkát részesíti előnyben, automatikusan nagyobb demokráciát teremt, s egyúttal az egyén nagyobb szabadságát is szavatolja (vö. Jan Nilsson a Veronica Eventben, in: Occasional Papers in Mother Tongue Education 1. 1989).⁴ Csak hogy az egyén alávetése a kortárs-csoport akaratának nem feltétlenül tekinthető az egyén felszabadításának, bár a tekintélyelvű tanítás felszámolása, a kommunikációs centrum megosztása valóban az oktatás demokratizálásának irányában hat.

A demokrácia ellentmondásai közé tartozott kezdettől fogva az is, hogy a többség véleménye, a közvélemény korántsem spontán kifejezése a többség akaratának sem a nagy társadalomban, sem egy osztályban. A közvélemény befolyásolása az antik demokráciának is ismert jelensége volt, a modern tömegtársadalmakban szerepe minőségileg más és fontosabb, amint ezt az 50-es és 60-es évek olyan gondolkodói bizonyították, mint Riesman, Marcuse, C. Wright Mills és mások, akik feltárták a

manipuláció különböző működési mechanizmusait, az egyes elit-csoportok szerepét a modern ipari társadalmakban. A szociálpszichológia pedig jól ismeri a kis és nagy csoportok működési mechanizmusait, s ismerünk olyan szélsőséges példákat, mint a Jim Jones-féle közösségek tragédiája. A tanárnak tehát nem elég lemondania a hatalmáról, sőt ezt nem is szabad megtennie. Feladata ugyanis az, hogy biztosítsa a személyiség védelmét a kortársakkal szemben is, hogy a kiscsoportok ne a legexhibicionistább, legerőszakosabb gyerekek gát nélküli mozgástere legyenek, létük ne az egyén megfélemlítését, kiszolgáltatottságát jelentse. Ez pedig nem könnyű feladat. Hivatkoznék norwich-i tapasztalataimra.⁵ Itt a gyerekekkel folytatott beszélgetésekből kiderült, hogy a csoportmunkában mindig ugyanannak az egy-két hangadónak a véleménye, akarata érvényesül. Ezért a többség már nem is akar beleszólni a döntésekbe. A tanár a csoportok belső autonómiájára hivatkozva nem avatkozik bele a csoportok belső életébe, munkájába. Csak a végeredményt értékeli, s talán nem is tudja, hogyan született az meg.

A gyakorlati pedagógiának, magának a tanárnak az átlagos mindennapi tudatnál reflektáltabbnak, tudatosabbnak kellene lennie, ha a nevelés éppen érvényes értékeire hivatkozik, azokat érvényesíteni törekszik, tevékenységét azok szolgálatára rendeli. Így van ez a demokrácia mint érték érvényesítése esetében, de így van ez a szocializációval vagy az azt szolgáló csoportmunka kétélűségének végiggondolásával is. Megeshet, hogy míg azt gondolja, demokratizál, nem is veszi észre, hogy eszközül szolgál az egyén elbátortalanításának, a zokszó nélküli alkalmazkodás megtanulásának. Az osztályteremben ugyanis nem a tanár az egyetlen akadálya a szabadságnak, a gyerekek egymás szabadságának is korlátai, sokszor a felnőtteknél erőszakosabban és kíméletlenebbül bátortalanítják el egymást.

3.2. Szocializáció, kooperáció - Az egyén helye a modern tömegdemokráciában elméleti ellentmondások metszéspontja. A tapasztalat azt mutatja, hogy a modern tömegember az individualitásnak és a különböző célú és eredetű csoportokba való gyors és ügyes belesimulásnak egyaránt mestere kell, hogy legyen. Kérdés, hogy több-e, más-e az individualitása, mint intellektuális eszköz az önérvényesítésre, önfenntartásra, kielégülésre. Elméleti probléma (melyet Michel Foucault is felvetett az „értelmiség” szó jelentésének és a réteg társadalmi szerepének elemzése kapcsán,⁶ hogy vajon értéknek vagy társadalmi ócskaságnak tekintendő-e a szellemi és morális integritását őrző autonóm individuum, mint ahogy kérdés, hogy az oktatás céljai elsősorban pragmatikusak vagy emancipatorikusak-e.

A szocializáció az iskolában hasonlóan reflektálásra szoruló cél és érték, amely csak úgy lehet a tanár számára használható fogalom, ha nem egyszerűsíti szlogenné vagy ha hangoztatása nem egyszerűen divatkövetés, ha a maga paradox jellegét szellemileg hajlandó feldolgozni. A sikeres szocializáció, az alkalmazkodás

képessége, a készség a kooperációra mindig is termékeny ellentmondásban van, de egyben feltétele is a személyiség szuverenitásának és integritásának, s csak egymást kizárva, feltételezve lehetnek termékenyek. A szocializáció ugyanis minden civilizáció nevelésének természetes és magától értetődő célja, s nem mond ellent, sőt, feltétele az individuum kibontakozásának. Csak a szocializált individuum képességei válhatnak alkotóvá, társadalmilag pozitív hatóerővé. A 70-es évektől kezdve azonban a szocializáció új szerepet kap. Arra szolgál, hogy visszaadja a többséghez való alkalmazkodásnak a 60-es években megtépázott presztízsét, hogy az új-konformizmus ne megbélyegzettséget jelentsen, hanem a sikeres élet alapfeltételeként ismerje azt el a társadalom. Ez a szocializáció már inkább integráció, amely a tömegdemokrácia tömegemberét hivatott kiformálni, olyan egyént, aki ugyan személyében is kreatív, de individualitását minden percben képes csoportoknak, kis egységeknek, teameknek alárendelni, azok rendelkezésére bocsátani. E célnak az oktatásban legjobban a csoportmunka felel meg, amelyet a tanárok úgy értelmeznek és fogadnak el, mint az oktatás demokratizálását, a tanár centrális helyzetének megszüntetését, a tanulók egymás közötti kommunikációjának lehetőségét, ami részben hiteles értelmezés. Arra azonban nem figyelnek fel, hogy a mindenáron teambe, kiscsoportokba integrált egyénnek miképp válik veszélyeztetetté szuverenitása, integritása.

4. Összegezés – Az iskola a terepe a hagyományos és aktuális értékek, magatartásformák elsajátításának. Az iskola egyszerre konzervatív, számos alapvető aspektusában nem vagy alig különbözik a mindenkori szülők iskolájától, és egyszerre az adott (vagy megelőző) évtized domináns társadalmi értékeinek közvetítője. Mind hagyományőrző, mind megújító funkciójában gyakran jelennek meg leegyszerűsített, reflektálatlan értékek, eszmék, eljárások a gyakorlati és az elméleti pedagógiában. A pedagógus, a tanár csak akkor őrizheti meg értelmiségi státuszát, ha képes mind az evidenciának számító, mind az új értékeket reflektálni, paradox mivoltukban érzékelni. Ha képes maga elé koherens, végiggondolt, eszmetörténeti szempontból is reflektált célokat kitűzni, és céljai megvalósulásának folyamatát a maguk paradox mivoltában elemezni.

- 1 Ez a dolgozat első változatában 1990-ben készült el német nyelven, elhangzott az IMEN (International Mother Tongue Education Network) ludwigsburgi konferenciáján, majd 1992-ben megjelent a konferencia anyagait tartalmazó angol nyelvű kiadványban (Veronika Kiss-Spira, Reflexion on Values. In: *Occasional Papers on Mother Tongue Education 5*. Resy Delnoy, Eduard Haueis, Sjaak Kroon (eds.), *Comparative Analyses of Case Studies on Mother Tongue Education*. IMEN, Enschede, 1992. pp. 275-280.). A dolgozat célja egy közel egy évtizedes összehasonlító pedagógiai kutatás értékszempontú összegezése, elemzése volt. A kutatás dokumentumainak adatait ld. a 2-5. *Jegyzetekben*. A tanulmány, jelentősen átdolgozott formában 1999. novemberében hangzott el először magyar nyelven a Kiss Árpád Emlékkonferencián, majd jelent meg nyomtatásban In: *Interdiszciplináris pedagógia. A Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Szerk.: Kiss Endre. *Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 2001.42-49.l.* Aktualitását az adja, hogy a pedagógiai folyamatok értékszempontú megközelítése máig sem vált általánossá.
- 2 Wolfgang Herrlitz, Alber Karner, Sjaak Kroon, Hans Peterse and Jan Sturm (eds), *Studies in Mother Tongue Education 1*. Mother Tongue Education in Europe. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries. IMEN, Enschede, 1984. p.19.
- 3 Resy Delnoy, Wolfgang Herrlitz, Sjaak Kroon, Jan Sturm (eds), *Studies in Mother Tongue Education 4*. Portraits in Mother Tongue Education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe. IMEN, Enschede, 1988.
- 4 Lars-Göran Malmgren and Piet-Hein van de Ven, *Occasional Papers in Mother Tongue Education 1*. Reading Literature in Comprehensive School (Age 11-13). A speculative analysis of two events. IMEN, Enschede, 1989. pp. 14-19.)
- 5 Veronika Kiss-Spira, Report from the Hungarian Perspective on the Comparative Research Study England-Hungary. in: *Occasional Papers Mother Tongue Education 5*. Resy Delnoy, Eduard Haueis, Sjaak Kroon (eds.), *Comparative Analyses of Case Studies on Mother Tongue Education*. Papers of the 3rd IMEN Conference, Ludwigsburg, 8-10 October 1990. IMEN, Enschede, 1992. pp. 89-118.
- 6 Alessandro Fontana és Pasquale Pasquino interjúja Michel Foucaultval, in: Paul Rabinow (ed.), *The Foucault Reader*. Penguin Books 1984. pp. 67-75.