

Mohamed a hegy gyomrában

(Nahalka István, 2024 február)

Orbán Balázs, a miniszterelnök politikai igazgatója megjelentetett a Kommentár című folyóiratban egy tanulmányt (Orbán, 2023), amely a címében is és egész tartalmával is azt a javaslatot fogalmazza meg, hogy a magyar közoktatás és felsőoktatás rendszerét vissza kellene vezetni a konzervatív alapokhoz. Alább ennek az írásnak a részeivel kapcsolatban fejtem ki kritikai gondolataimat. Nagyrészt egymástól elkülönülő – bár természetesen tartalmi szempontból összetartozó – részelemzésekről van szó, vagyis nem egy kritikai tanulmányról, azonban az írás végén röviden összefoglalom az általános tanulságokat. A tanulmány eredeti felvetései – nagyrészt a szerző szövege részleteinek szó szerinti idézésével – dőlten szedve keretekben található meg, a kereteket követi az adott szövegrészlet elemzése. Minden egyes részletnek sorszáma van, amely egy mellékelt, a tanulmányt tartalmazó pdf fájlba beírt, az érintett helyekre mutató sorszámra utal.

1.

„Az oktatás konzervatív műfaj” (23. o.).

Az oktatás nem műfaj. Egy a posztmodern irányzatok valamelyikét követő stílusú írásműben „elfér” egy ilyen mondat, Orbán írása azonban „hüvösen racionális”, a posztmodernről a lehető legtávolabb álló mű, furcsa „felütés” a legelején a mondat. De persze ez csak egy apró stíluskérdés, nincs különösebb jelentősége.

2.

„Az oktatás konzervatív műfaj. Az a feladata, hogy a generációkon keresztül felhalmozott, érvényes tudást átadja a következő nemzedéknek, akik így többre vihetik szüleiknél. Ha az oktatást progresszív politikai ideológiák martalékává tesszük, szükségképpen összeomlik. Konzervatív oktatáspolitikai fordulatra van szükség” (23. o. 1. bekezdés).

Van egy definiálatlan, de nagyobb baj, hogy homályos fogalom már az írás legelején. „Érvényes tudásról” ír, s bár ez a kifejezés megjelenik a szakmai szövegekben, jelentése mindenhol homályban marad, ahol nem kap kicsit is szigorú értelmezést. Itt sem kap. Féltő, hogy a szerző számára az érvényes tudást nagyrészt a tudomány által felfedezett és – úgymond – bebizonyított ismeretek jelentik (és még csak próbát sem teszek arra, hogy kitaláljak a szerző helyett értelmezést a művészetek területén az érvényes tudás fogalmára), de világos, hogy egy ilyen értelmezés egyértelmű elköteleződést jelent a tudomány egyfajta, ma többséginek nem tekinthető, pozitivista szemléletmódja mellett. Természetesen ezt lehet, de illik explicitté tenni.

A tanulmány további részeiből azonban kiderül, hogy a „releváns tudás” szerző által elgondolt értelmezését talán nem is jól fejtettem meg, mert a továbbiakban a feltételek nélkül érvényes tudás kerül középpontba, ami Orbán értelmezésében éppen nem a tudományok által feltárt ismereteket jelenti (mert azok szerinte mindig csak bizonyos feltételek mellett érvényesülhetnek). Vagyis a fogalmak pontos használata az érvényes tudással kapcsolatban nem sikerült túl jól. (A

későbbiekben a fogalom Orbán általi használatára, annak metafizikával való kapcsolatára még vissza kell térnem.)

Orbán nem határozza meg közelebbről, mit ért „progresszív politikai ideológiák” alatt. Gondolom, nem minden, a konzervativizmustól eltérő ideológiát, bár ebben sem lehetek teljesen biztos. Azt nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy a mai Magyarországon a jelenleg hatalmon lévő politikai erőkkal szemben állók közül sokféle csoportosulás ideológiájának közös részét annak lehet tekinteni. De ezzel feltételeznénk, hogy a jelenlegi hatalom ideológiája viszont konzervatív, ami szintén nagy vitákat kiváltó vélekedés. Mindezen nehézségek miatt is nagy szükség lett volna arra, hogy Orbán Balázs közelebbről határozza meg, mit ért progresszív politikai ideológiák alatt.

Orbán az idézett szövegben egy előfeltételezéssel él, amelynek érvényes voltáról később sem szól semmit, tehát egyfajta „axiómaként” kezeli. A progresszív politikai ideológiákat egyértelműen negatívan állítja be („mortalékává tesszük”), nem érvel. Így aztán a logika nagyon egyszerűvé válik: a progresszív politikai ideológiák „működése” negatív, visszaszorítandó társadalmi jelenség; amennyiben az oktatás a befolyása alá kerül, az „szükségképpen összeomlik” (az értékítélet alapján ezen nincs mit vitatni), ergo, nem szabad érvényesülni hagyni ezeket az ideológiákat, konzervatív oktatáspolitikai fordulatra van szükség.

Orbán eközben nem veszi figyelembe, hogy az oktatási rendszerek fejlődése, változása egyáltalán nem csak politikai ideológiák függvénye, szerepet játszanak – különösen a hosszabb távú lassabb, de mélyebb átalakulási folyamatokban a felszín alatt ható társadalmi trendek, valamint a neveléstudomány önfejlődése. Magyarországra vonatkoztatva Orbán feltételezéseit zavarban van az olvasó, mert Magyarországon a valóban progresszív ideológiák alig-alig hatottak az oktatási rendszerre. Ezért is jó lenne, ha Orbán a saját helyzetünkre világosan megfogalmazná, milyen progresszív politikai ideológiákról és az iskolában milyen, ezek hatására formálódott következményekre gondol. A későbbiekben kiemelten foglalkozik a kompetencialapú oktatással mint „főbűnös”, azonban ki kell ábrándítanom, az nem tartozik az igazán progresszív pedagógiai elképzelések közé. Ezen kívül már csak a woke, gender úgymond ideológiákat említi a tanulmány további részeiben, de ő is nyilván legalább olyan jól tudja, mint bárki az oktatási szakemberek közül, hogy ezek csak a politikai propagandisták fejében játszottak komolyabb szerepet a hazai oktatásban, különösen a közoktatásban, s a felsőfokon is tudományos megközelítések keretei között csak a gender fogalmat tárgyaló, a társadalmi igazságosság kérdéseit boncolgató kurzusokon és képzésekben.

A tanulmánynak ez az első bekezdése annyiban maximálisan eligazító, hogy világosan közli, a szerző politikai röpiratot írt és nem szakmai tanulmányt. Az ugyanis, hogy „Ha az oktatást a progresszív politikai ideológiák mortalékává tesszük, szükségképpen összeomlik” (23. o.), mindenféle megalapozás nélkül egy szakmai tanulmányban nem fordulhat elő. Egy tudományos vizsgálódás végeredménye lehet egy ilyen – amúgy rendkívül súlyos, a pedagógia 150 éves fejlődését zárójelbe helyező – kijelentés, de ha „odavetjük egy tanulmány legelején, az azt jelenti, hogy maga a tanulmány, annak egésze nem tudományos alapokon nyugvó elemzés, hanem politikai propaganda.

Így érdekes kezelni Orbán Balázs írását. Gusztus dolga, hogy ki mennyire tartja érdemlegesnek, figyelemreméltónak a tudományos paradigmákat nem, vagy csakis a politikai mondanivalónak teljes mértékben alárendelten említő propagandaanyagokat. Az biztos, hogy tudományos elemzésük – mivel nem tudományos céllal készültek, de még csak nem is ismeretterjesztést szolgálnak – értelmetlen vállalkozás. De nagyon is figyelemreméltóak, ha a politikai hatalom (vagy más esetben az ellenzék, de oktatással kapcsolatban mélyebb szakmapolitikai kérdéseket

tárgyaló ellenzéki írást nem ismerünk) oktatáshoz, annak fejlesztéséhez, esetleges irányváltásához fűződő viszonyát akarjuk elemezni.

3.

A szerző alapállítása a címben és a tanulmány első bekezdésében világosan megfogalmazódik: a progresszív politikai ideológiák által meghatározott oktatás szükségképpen összeomlik, ezért konzervatív fordulatra van szükség. A tétel kifejtése a „nyugati világ” oktatási rendszerei válságának bemutatásával indul. Orbán e válság létét igyekszik bizonyos vizsgálatok eredményeivel alátámasztani. „Az Ipsos felmérése szerint például a megkérdezettek 40 százaléka gondolja úgy, hogy az elmúlt tíz évben a közoktatás színvonala romlott Amerikában, ... Az OECD PISA felmérésének idősoros adataiból az látszik, hogy a legutóbbi felmérés idején (2018) az eredmények már a másfél évtizeddel korábbi szintet is alulmúlták” (23. o.).

Kimaradt az Ipsos (2023a) eredményeinek közléséből, hogy a pedagógusok és a szülők úgy értékelték romlónak az Egyesült Államok oktatási rendszerének minőségét, hogy ugyanolyan mértékben romlónak ítélték meg a pedagógusok munkakörülményeit. Az is benne volt ebben a felmérésben, hogy amikor a megkérdezetteknek röviden, csak szavakkal vagy rövid mondatokkal kellett jelezni, hogy mi jut eszükbe a pedagógusokról, akkor mind a közvéleményben, mind a pedagógusok körében a túlnyomó vélekedés az volt, hogy a pedagógusok alulfizetettek és túlhajszoltak (Ipsos, 2023a). Mit ír erről a jelentés? „Az amerikai közvélemény és a K-12 tanárok számára egyaránt a tanári kiégés és a méltánytalan fizetés a legfontosabb kérdések. A K-12-es szülők és tanárok riasztóan magas aránya számolt be arról, hogy az elmúlt évtizedben mind a közoktatás minőségét, mind a tanárok munkakörülményeit rosszabbnak ítéli meg”.

Világos: (1) itt percepcióról van szó és nem közvetlenül a minőséget mutató adatokról, (2) a felmérés rámutat bizonyos okokra, ezek között nincs ott az Egyesült Államok közoktatásának valamifajta „iránytévesztése” (de persze nem is zárja azt ki, már ha az Egyesült Államokban lehet beszélni a közoktatás valamifajta egységes irányultságáról – szerintem nem). És ne felejtjük el – ez egyébként az Ipsos felméréséből is kiderül –, hogy az Egyesült Államokban is pedagógushiány keletkezett az elmúlt időszakban, továbbá volt egy COVID válság, illetve a bevándorlás okozta problémákkal is meg kell küzdenie az Egyesült Államok oktatási rendszerének (is).

Tökéletesen ugyanez a helyzet a PISA felmérés 2018. vagy akár a 2022. évi eredményeire való hivatkozás esetén is. Orbán azt mondja, és reális, amit mond, hogy számos nyugati ország eredményei most már huzamosabb ideje romlanak a PISA-ban. Nyilván ennek említése is azt a célt szolgálja, hogy az olvasó megbizonyosodjék abban, hogy itt valami nagyon alapvető, súlyos bajok vannak a „progresszív politikai ideológiák” által befolyásolt iskolarendszerekkel, az oktatás minőségével. Én kutatóként nem fogom azt mondani, hogy Orbánnak nincs igaza, és hogy itt nem „paradigmatikus gondok” vannak, hanem más tényezőkről van szó. Kutatóként rámutathatok pusztán, hogy mi lehet egyáltalán oka a romlásnak. Kétségtelen, hogy az elfogulatlan kutatónak ezen okok között föl kell sorolnia az oktatás esetleges iránytévesztését is, mint lehetőséget. A tudomány következetes művelőjének ekkor egy kutatási programot kell megfogalmaznia, amelyben empirikus vizsgálatokkal hipotéziseket lehet alátámasztani vagy megkérdőjelezni. A politikai célokat szolgáló, nem tudományos igényű tanulmány szerzője ennél sokkal egyszerűbben jár el: van egy célja, valamilyen elképzeléseket alapvetően kritizálnia kell, másokat pedig egyedül lehetségesekként megjelölnie. Elkezd kiálogatni a rendelkezésére álló információk közül azokat, amelyek a célt elérhetővé teszik, és mélyen hallgat az annak

ellentmondókról. Ennyi történt itt is. Említetik egyetlen okként a színvonalcsökkenéssel összefüggésben az alapvető pedagógiai, oktatáspolitikai irányultság Orbán szerint nem megfelelő volta, és a dolgot mintha elválták volna. Nincs ott az, hogy a nyugati világ kormányai egyre szűkebb forrásokat biztosítanak az oktatás számára. Nincs ott, hogy részben ennek következményeként pedagógushiány jellemzi szinte az összes itt szóba került országot. Nem szerepel, hogy sok országban állandó feszültséget jelent a pedagógusok bérének reletíve alacsony volta és az ezzel párhuzamos túlterhelés. Nem veszi figyelembe, hogy a COVID válság negatív hatása még erősebben jelentkezhetett azokban az országokban, ahol a tanulás-tanítás folyamataiban személyesebbek a viszonyok, ahol a közvetlen kommunikációnak – más országokhoz viszonyítva – sokkal komolyabb a szerepe, ahol a kooperatív munkaformáknak sokkal nagyobb a súlya, szemben például a mi oktatási rendszerünkkel. Egyáltalán nincs szó ezekben az egyszerűsített „elemzésekben” a bevándorlás hatásairól, arról például, hogy míg Szingapúrban az átlagos PISA teszteredményt növelték a bevándorló gyerekek tesztpontszámai, addig például Németországban több, mint 20 ponttal lett volna magasabb az átlagpontszám, ha a bevándorlók gyermekei nem vettek volna részt a felmérésben. Arról is értekezni kellene egyszer, hogy a modernizált oktatási rendszerekben vajon a mérések 2000. évi indulása óta milyen irányban, mennyire változott meg a PISA-ban való részvétel, az ott szerzett eredmények fontossága. Az elmúlt több, mint két évtizedben a problémamegoldásban, más fontos kognitív funkciókban való fejlettség, amit a PISA mér elsősorban, bár fontos maradt, de számos más, a PISA-ban nem mérhető személyiségjellemző került ugyanúgy fókuszba a komplexitás nevében. A kommunikációval, az énhatékonysággal, a kooperativitással, a tanulni tudással, az együttműködéssel és számtalan más személyiségösszetevővel a PISA nem tud mit kezdeni, miközben az igazán fejlett oktatási rendszerekben ezek a célok legalább olyan fontosakká váltak, mint a PISA-ban mérhetőek. Ez természetesen csak egy feltételezés, alátámasztására vagy megkérdőjelezésére kutatásokra lenne szükség. Lehet, hogy a ma már gyengébb eredményeket mutató országokban a PISA mérésben képviselt célrendszer messze kiemelt, minden más célt elnyomó jellege lényegesen megváltozott, egy egészségesebb egyensúly alakult ki, aminek az az ára, hogy például Finnország a vezető pozíciókból hátrébb kerül (de még így is az OECD átlagánál jobb teljesítménnyel).

4.

Orbán Balázs a nemzetközi tudásszint mérésekkel kapcsolatban írja, hogy „Ezek általában nagy mintás statisztikák mentén mutatják be, hogyan romlik a színvonal, s miért lettek sikertelenek a rendszer átalakítására vonatkozó kísérletek. Mi most más megközelítést javasolunk” (23. o.).

Orbán állításával szemben a PISA (és más mérések) eredményei egyáltalán nem mutatják meg a színvonal csökkenésének okait. Itt egy nagyon sokszor elkövetett logikai, gondolkodási hibáról van szó. Ha van egy jelenség, és az valamilyen más jelenséggel együtt jelentkezik, vagyis tág értelemben egyfajta korreláció van közöttük, akkor egyáltalán nem biztos, hogy az első jelenségnek oka a második. Az, hogy a 20. század folyamán a nyugati iskolarendszerek, az azokat jellemző pedagógiai kultúra átalakult, egyáltalán nem biztos, hogy oka a mai színvonalcsökkenésnek (ha az színvonalcsökkenés egyáltalán). Miért nem következett ez be már korábban? Miért nem vonatkozik minden „újfajta” pedagógiai megoldásokat alkalmazó államra? Milyen ezeknek az állítólag leromlott, válságban lévő iskolarendszereknek a teljesítménye azokhoz képest, amelyekkel mondjuk a 20. század elejéről, közepéről össze akarjuk hasonlítani őket? Ég és a föld, a mai „válságos” rendszerek előnyével.

Az Ipsos felmérés és a PISA eredményeinek taglalása ki is meríti annak alátámasztását, hogy a nyugati országok iskolarendszereiben színvonalcsökkenés állt be. Mint látjuk, ha van is ilyen színvonalcsökkenés, akkor sem jelenthető ki ennyi tény felemlegetésével, hogy az oka a „progresszív politikai ideológiák” által szorgalmazott pedagógiák felülemelkedése. Finnország akkor emelkedett ki a PISA vizsgálatok eredményei tekintetében, amikor már beértek a korábban végrehajtott jelentős oktatási rendszerbeli változtatások hatásai. Henrekson és Wennström (2022) könyvükben Svédország iskolarendszerének állítólagos színvonalromlásáról úgy írnak, hogy azt a II. Világháború után végrehajtott oktatáspolitikai fordulat és annak következményei okozták, miközben a szerzők maguk írják le, hogy a 20. század 80-as éveinek közepén, amikor az „új pedagógia” már 20-30 éve „dült”, Svédország a TIMSS vizsgálatokban az élen szerepelt egyes kategóriákban.

Gyakori az az érv is (maga Orbán Balázs (2023, 23. o.) is említi), hogy Délkelet-Ázsia „kis tigriseknek” nevezett országaiban ragaszkodtak a hagyományokhoz, és ezzel felül is múlták a Nyugat országaiban működő iskolarendszerek teljesítményét. Ezeknek a kijelentéseknek a megfogalmazói nem veszik figyelembe, hogy igaz ugyan, hogy ezen országokban az iskolarendszer többnyire erős központi irányítás alatt áll, ám az ilyen, akár diktatorikusnak is nevezhető irányítási rendszerek ugyanakkor szakmailag igen magas színvonalúak.

Elsősorban két okból magasztalják fel Szingapúrt, Dél-Koreát, Hong-Kongot és Tajvant a konzervatív pedagógia hívei: (1) szerintük a délkelet-ázsiai országokban a klasszikus, akadémiai műveltség régi szerepét megőrizték az oktatási rendszerben, (2) ezen országok erősen központosított fejlesztési stratégiája is előnyösnek bizonyult, az oktatásban részben a tantervek központi meghatározása terén (Henrekson és Wennström, 2022).

Mindkét érv sántít. Részletes leírások olvashatók arról, hogy például Szingapúrban éppen, hogy jelentős része volt az oktatási reformoknak a képességfejlesztés előtérbe állítása, a túlterhelő tananyagmennyiség csökkentése, a hétköznapi pedagógiai munkában a tanulókörpontúság megvalósítása, vagyis a tanulók igényeihez való alkalmazkodás. Gulcin Tan-Şişman és Yasemin Karsantik (2020) összehasonlító pedagógiai elemzésükben Szingapúr (és mellette Törökország) vonatkozó oktatásirányítási döntéseinek dokumentum- és tartalomelemzése alapján leírják, hogy a szingapúri oktatási rendszer fejlesztése 1997 és 2011 között képességközpontú volt, 2012 óta pedig diákközpontú és értékközpontú a „hivatalos” leírások és az érdemi intézkedések tartalma szerint is. A valóságos intézkedések már jelzik, hogy mennyire nem a konzervatív pedagógiai elképzelések hívei szerinti folyamatok zajlottak: minden gyermek lehetőségeinek maximális megvalósítására törekvés, a gondolkodási készségek, a kreativitás és az önálló tanuláshoz szükséges képességek, az állampolgári mentalitás, az informatika alkalmazását lehetővé tevő személyiségbeli feltételek kialakítása került előtérbe a reform során született tantervben. Vagyis éppen nem az akadémikus tudást minden mással szemben kiemelő, és a pedagógust középpontba állító pedagógia előretörése vagy fenntartása jellemezte a szingapúri oktatási rendszer átalakítását. A tananyag éppen, hogy nem nőtt, hanem csökkent. A 2000-ben bevezetett iskolai kiválósági modellben a pedagógiai tevékenységrendszerek értékelését tekintve az intézményi önértékelés vált a hangsúlyos mozzanattá (i.m. 118. o.). A tanulás-tanítás folyamatában növekedett a tanulók saját választásainak, döntéseinek szerepe, ezzel is inkább tanulókörpontúvá téve a pedagógiai folyamatokat. A következő idézet (i.m. 119. o.) jól mutatja, milyen távol állt és áll a szingapúri oktatás a konzervatív szemlélettől:

...a SME [az oktatást irányító minisztérium] megvalósította a Tanítás kevesebbet, tanulj többet kezdeményezést, amelyet a Gondolkodó iskolák, tanuló nemzet vízió tükröképek tekintettek. A kezdeményezés célja az volt, hogy olyan tanulási-tanítási folyamatot hozzon

létre, amelyben az osztálytermi interakciót elősegítik, a diákok életre szóló készségeket sajátítanak el, és az iskoláknak biztosított autonómián és rugalmasságon keresztül hatékony tanítási módszereket alkalmaznak a vizsgára összpontosító oktatás helyett.

Tan-Şişman és Karsantik leírása szerint az oktatás Szingapúrban mára egyértelműen kompetenciaközpontúvá vált, a kompetenciák fejlesztését tűzik ki a tantervek legfőbb célként. Cél az úgynevezett 21. századi készségek fejlesztése, külön figyelem irányul a kreatív és kritikus gondolkodás formálására.

De problematikus a tantervi szabályozás abszolút központosított jellegének hangsúlyozása is a konzervatív pedagógiai nézetekben. Itt azonban el kell ismerni, hogy mind a négy országban a kb. a 60-as évektől elinduló oktatásfejlesztés lényegében mind a mai napig erős központosítás keretei között valósult meg. Első megközelítésben tehát a konzervatív érvelés működik: „Lám-lám, Dél-Kelet Ázsia nagyon gyorsan fejlődő országaiban mégiscsak egy erősen centralizált irányítású oktatási rendszer adja a gazdasági fejlődésnek is a meghatározó háttérét. Központi tantervek léteznek, amelyek mindenkire ugyanúgy, egységesen kötelezők”. Csakhogy a tényleges helyzet ennél jóval összetettebb. Ismét Szingapúr esetét érdemes megnézni. Érvényes ott is a centralizáltság, de annak változási folyamataira is érdemes odafigyelni. Először is, Szingapúrban még a 20. század utolsó harmadára feladat volt a nálunk közoktatásnak nevezett oktatási szolgáltatásoknak a gyerekek, fiatalok nagy többségére való kiterjesztése. Más dél-kelet-ázsiai országokban, így például Indonéziában ez még jelentősebb feladat volt. Itt a 15 éves korukban még iskolába járók aránya még 2012-ben is csak 65% volt, tíz év múlva (épp egy PISA felmérés évében) már 85% lett ez az arány (OECD, 2023). A négy kis tigris esetében ez a folyamat már korábban lezajlott. Az oktatáspolitikai szisztémákkal foglalkozó szakemberek körében eléggé általánosnak mondható az a nézet, hogy az erős extenzív fejlesztést, hogy úgy mondjuk: rendrakást igénylő iskolarendszerek esetében a központosított irányítás – amennyiben szakszerű – adaptívabb lehet, mint a megállapodottabb, már fejlettnak nevezhető iskolarendszerekben, amelyek irányítását érdemes tudatosan és szakszerűen decentralizálni. Ha úgy tetszik, az ázsiai négy kis tigris esetében a társadalmi alrendszerek, így az oktatás központosítottabb irányítása megfelelő megoldás lehetett, mint látjuk, be is vált. Két kérdés merül fel, egyrészt az, hogy a központosított irányítás keretei között sikerül-e elkerülni a korrupciót, továbbá biztosítja-e az irányítás a szakszerűséget, illetve megfelelő fejlesztési körülményeket biztosít-e (magyarán ad-e kellő pénzügyi forrást az „építkezéshez”), másrészt az a kérdés, hogy van-e következetes politika a merev központosított irányítás fokozatos feloldására, a demokratikus működés, egy decentralizált oktatáskormányzás kialakítására.

A kutatók, megfigyelők, elemzők által leírt értékelések szerint a dél-kelet ázsiai országokban általában is, de a négy kis tigrist tekintve mindenképpen erős igen a válasz a kérdésekre. A politikai rendszerek erősen központosítottak, ugyanakkor hatékony volt a harc a korrupció ellen, jelentős gazdasági és társadalmi, köztük jelentős oktatási, egészségügyi reformfolyamatokat és fejlesztéseket sikerült megvalósítani, s ezek a valóban erős központi hatalmat gyakorló kormányok jelentős gazdasági erőforrásokat biztosítottak oktatásfejlesztésre. Eközben a szoros állami, központi irányítás is fokozatosan visszaszorulóban van (nem írom azt, hogy visszaszorult). Így Szingapúrban ma már a központi tanterv jóval kisebb terjedelmű tananyagot tartalmaz, mint pár évtizeddel ezelőtt, az iskolák saját helyi tanterveket készítenek, amelyekben lehetőségük van nem elhanyagolható mértékben igazodni saját helyi sajátosságaihoz, a tanterv keretet biztosít a tanulók választásainak is. A rendszer decentralizációja nem gyors, nem következett be egyik évről a másikra, de úgy tűnik számos intézkedésből és a programokban leírt elkötelezettségekből, hogy töretlenül zajlik (Tan-Şişman és Karsantik, 2022).

De érdekes Indonézia helyzete is. Jóval gyengébb eredményeket produkál a nemzetközi méréseken, szemben a négy kis tigrissel, azonban azzal együtt, hogy amint már említettem egy évtizeden belül is a közelmúltban óriási extenzív iskolafejlesztés jellemezte az országot, a PISA mérésekben a természettudományi tesztben javult, matematikából szinten maradt és csak szövegértésből romlott az indonéz 15 évesek átlagos teszteredménye (OECD, 2023). Az eredmények értékelése során nem csak azt kell figyelembe venni, hogy ma iskolába járnak rendkívül sokan az ország leginkább hátrányos helyzetű gyermekei, hanem a COVID válságra is érdemes gondolnunk, amely a Föld összes országa oktatási rendszerének eredményére negatívan hatott. Az ország oktatásfejlesztését alapvetően jellemzi a törekvés az intézmények és a pedagógusok autonómiájának növelésére, a tanulóknak a saját tanulásukkal kapcsolatos döntésekbe való bevonására, kiemelt szerepet kapnak a fejlesztésben a digitális műveltség, a kommunikáció, az együttműködés, a problémamegoldás, a pedagógiai értékelésben visszaszorul a tananyag birtoklásának ellenőrzése és előtérbe kerül az értékelés formatív funkciója. A nemrég kialakított új központi tanterv a megelőző, 2013-ashoz képest 20-40%-kal kevesebb tananyagot tartalmaz (OECD, 2023), s mint ahogy azt a szingapúri oktatási rendszer elemzői is megjegyzik saját helyzetükre vonatkoztatva, Indonéziára is érvényes, hogy a tanterv kevésbé a széles, de felszínes megismerést preferálja, törekszik a mélyebb – bár nyilván ezért szűkebb tartományokra kiterjedő – tudás elsajátítására (uo.).

Talán kicsit túl hosszan írtam a kis tigrisekről és Indonéziáról, de annyira közkeletűnek számít az az elképzelés, hogy ezek az országok a hagyományok „makacs” fenntartásával érnek el eredményeket, hogy kénytelen voltam egy kicsit alaposabb leírással megkérdőjelezni ezt az álláspontot.

Orbán Balázs színvonalcsökkenésre vonatkozó érvei nagyon gyenge lábakon állnak. Nem igazán hűen interpretált, az Egyesült Államokra vonatkozó közvéleménykutatás eredményei, a PISA mérés sok fontos tényezővel is magyarázható figyelmeztetései, a távol-keleti országok eredményei mögött álló tényezőknek nagy valószínűséggel hibás interpretációja így együtt sem érnek szinte semmit.

5.

A tanulmány ezután kijelöli az iskola feladatát, amennyiben a szüleikénél jobb életet élni tudó gyermekek, fiatalok nevelése a cél. A szerző szerint „...a közelmúltig mindezt az iskola és az oktatási rendszer egy alapvetően konzervatív szemlélet mentén meg is tette. Az iskolákban a diákok és az egyetemi hallgatók a nyugati civilizáció és az egyes nemzetállamok évszázadokon, évezredekken keresztül felhalmozott tudásával ismerkedhettek meg. Generációk alatt kristályosodott ki az a tudás, amely valóban segítette a gyermekek boldogulását, s gyorsan kikopott az, ami értéktelenné bizonyult. Ebben a rendszerben az oktatás lényege, hogy a következő nemzedéknek nemhogy nem kell mindent a nulláról előlről kezdenie, hanem pontosan ott folytathatta, ahol elődei abbahagyták. Így lehet ugyanis a legkönnyebben tovább építkezni” (24. o.).

Itt az olvasó ismét magára marad az értelmezést tekintve. Mit jelent ez a közelmúlt? Pár évvel ezelőttig? Vagy 2010-ig? Vagy 1990-ig? vagy 1946-ig?, esetleg 1900-ig? Vagy meddig menjünk vissza? És mit jelent itt és Orbán számára a „konzervatív szemlélet”? Egyrészt azt, hogy a diákok az emberiség által korábban felhalmozott tudást ismerhették meg. Ne kukacoskodjunk most azon, hogy e tudásnak csak egy kis töredékét. Sokkal fontosabb ennél, hogy ha a konzervatív

pedagógiának ez a célja, akkor mit tesznek elsősorban a más megfontolások alapján működő pedagógiák(?). Ismereteim szerint minden állami szintre megfogalmazott, vagyis teljes nemzeti iskolarendszereket befolyásoló pedagógiai dokumentum, vagyis elsősorban a tantervek, köztük a hagyományoktól a leginkább elrugaszkodók is, mint például a finn nemzeti tanterv, vagy a 2007-es magyar Nemzeti alaptanterv sem vallott mást ebben a kérdésben. Más lehet a tudásról alkotott felfogás. Mások lehetnek a tartalom kiválasztásának szempontjai, de az emberiség által felhalmozott tudásnak egy a tanterv szerzői által fontosnak tartott része mindig, minden pedagógiai elgondolás keretei között alapvetőnek számított.

6.

„Mára ez a konzervatív megközelítés teljesen háttérbe szorult, s helyét progresszív alapelvek vették át” (24. o.).

Az előbb általam leírtak alapján nem erről van szó, hanem legfőjebb arról, hogy a tanulás-tanítás folyamatának célrendszere a kor kihívásainak egyébként megfelelően sokkal komplexebbé válik. Példákként fentebb említettem már a személyiségfejlesztés bizonyos általánosabb vonásait, a kommunikációs képességek, a kooperativitás, az egész életen át tartó tanulás, az önszabályozás fejlesztését és még számtalan más cél megfogalmazásával egészíthetjük ki a sort. A műveltség formálása, a felhalmozott tudás megfelelő, adaptívnak bizonyuló részének elsajátítása is ott van e célok között, s így a célrendszer kiegyensúlyozottabbá, a jelen kor igényeit jobban kielégítővé válik.

De nem szeretném teljesen elmosni a különbséget a tanulnivaló, az elsajátítandó műveltség kijelölése tekintetében a konzervatív és a progresszív megközelítések között (egyszerűség kedvéért átveszem Orbán szóhasználatát). Az „ártatlannak” tűnő szavak, a szinte közhelyszerű fogalmazás mögött van egy-két a tantervi kultúrát érintő elköteleződés, ami mégiscsak megteremti a megközelítések közötti különbségeket. Az egyik, hogy ha implicit módon is, de Orbán Balázs szövege magában foglalja a tanítandó teljes tartalom (tananyag, célok, követelmények, fejlesztési feladatok stb.) központi kijelölésének kötelezettségét. Tudjuk, hogy az úgymond progresszív elképzelések ezzel nem értenek egyet, szorgalmazzák a tananyagnak egy a mostaninál sokkal szűkebb, valóban csak a legszükségesebb közös elemekre korlátozó központi kijelölését, mindezt alaposan alátámasztva a személyre szóló oktatás, a pedagógiai differenciálás megvalósításához szükséges feltételek sorolásával. Ez egyben azt is jelenti, hogy az oktatás tartalmának kijelölésében Orbán Balázs a minden tanulóra kiterjedő egységességet favorizálja, míg a progresszív elképzelések szerint ez a megoldás szembe megy a tanulói igények érvényesítésével, a különbségek számbavételével. A konzervatív és a progresszív elképzelések között ez is egy jelentős különbség, még ha Orbán nem is jeleníti meg explicit módon: a progresszív elképzelések tanulóközpontúak, a konzervatívok pedagógusközpontúak (Hennreksen és Wennström, 2022; Hirsch, 2006).

7.

„... egyre inkább úgy tűnik, hogy az iskola nem képes érvényes tudást átadni a következő nemzedéknek. Ezért a szülők egyre kevésbé látják értelmét az oktatásnak, s mintha a diákok és akár az oktatók jelentős része is osztaná ebbéli nézeteiket (24. o.).

A szerző itt több forrást említ. Az egyik az Ipsos Globális Oktatási Monitor jelentése (Ipsos, 2023b), amely 29, többségében OECD ország (köztük Magyarország) oktatási rendszerének a közvélemény általi megítéléséről tartalmaz számos tény, adatot. Bár e dokumentum rendkívül érdekes, azzal kapcsolatban, hogy a szülők, a pedagógusok vagy a diákok látják-e értelmét az oktatásnak, nem találhatunk információt. Azt, hogy mennyire tartják jónak vagy rossznak egy országban az oktatási rendszert, még semmit nem mond arról, hogy látják-e értelmét. A következő kutatási eredmény pedig kifejezetten ellentmond Orbán értelmezésének: „A 29 vizsgált országból 28-ban az emberek általában egyetértenek abban, hogy az iskolai végzettség megszerzése nagyon fontos az életben való boldoguláshoz” (i.m.).

De ha elfogadnánk is, hogy a színvonallal való elégedetlenség egyet jelent azzal, hogy a szülők nem látják értelmét az iskolának, akkor is problematikus lenne az Orbán Balázs által leírt következtetés. Hiszen annak, hogy a szülőknek ez a véleményük, még nagyon sokféle oka lehet, nem csak az, hogy esetleg az iskola nem képes érvényes tudást átadni a tanulóknak. A szülők válaszaiból semmi nem utal arra, hogy számukra is ez lenne az ok. Figyelmeztető jelnek kellett volna lennie Orbán Balázs számára annak – mielőtt e gondolatokat leírta –, hogy azon országok között, amelyekben nagy elégedettség mutatkozik az oktatási rendszerrel, ott van Írország, Ausztrália, Kanada, Nagy-Britannia, és még az Egyesült Államok is. Csak angolszász világbeli ország. Viszont a másik végletről ezt írják az elemzők:

A spektrum másik végén Magyarország a legkevesbé elégedett a diákok oktatásának színvonalával. Tízből kevesebb mint egy (8%) nevezi jónak az oktatási rendszerét, kétharmaduk (67%) szerint pedig a színvonal rossz. Magyarország az az ország is, amely a legnagyobb arányban mondja azt, hogy a politikai/ideológiai elfogultság az oktatással kapcsolatos egyik legnagyobb kihívás.

Mindez úgy érvényes, hogy Magyarország oktatási rendszerében a fejlett iparral rendelkező országokhoz viszonyítva az úgymond progresszív politikai ideológiák jóval kevésbé hatottak, a progresszív pedagógiáknak pedig csak nagyon szűk bázisa van (konstruktivista pedagógia, esélyegyenlőtlenségek adaptív pedagógiai szemlélete, a pedagógusszerep alapvető átalakulása, a kooperativitás nagy súlya a módszerválasztásban, a differenciáltság, a személyre szóló oktatás kiemelt szerepe stb.).

Orbán Balázs másik forrása a Pew Resarch Center egy 2022-ben megjelent tanulmánya, amelyben szintén egy közvéleménykutatás eredményeit olvashatjuk. Az Egyesült Államok oktatási rendszerének bizonyos aspektusairól mondtak véleményt iskolás gyerekek szülei (Horowitz, 2022). Ebben sincs szó arról, hogy a szülők ne látnák értelmét az iskolai oktatásnak. Sőt, ebben a jelentésben elsősorban azt olvashatjuk, hogy a megkérdezett szülők többsége az Egyesült Államok oktatási rendszerét jónak vagy különösen jónak minősítette. Ebben a jelentésben is találunk olyan részletet, amely éppen az ellenkezőjét mondja annak, amit Orbán Balázs a szövegbe belelát: „A szülők kétharmada szerint rendkívül vagy nagyon fontos számukra, hogy gyermekeik iskolája megtanítsa őket a szociális és érzelmi készségek fejlesztésére”. Ha a helyzet megfelelő leírása lenne, hogy a szülők nem látják értelmét az iskolának, akkor teljesen

illogikus lenne, hogy többségük azt állítsa, hogy fontos számukra, hogy gyermekeik az iskolában szerezzék meg az alapvető műveltséget.

A harmadik forrás a Gallup egyik felmérésének adatait tartalmazza (Saad, 2023). Mennyire bíznak meg a polgárok az Egyesült Államok bizonyos intézményeiben, és 2021-ben, 2022-ben milyen változások következtek be? Az intézmények közül az amerikai iskolák iránti bizalom csökkent az egyik legkisebb mértékben. De ezen csökkenés esetén is figyelembe kell venni – erre az eredeti tanulmány hívja fel a figyelmet –, hogy a megelőző évben, vagyis 2020-ban a COVID járvány megfelelő kezelése miatt az oktatásba vetett bizalom (az egészségügy és az egyházak mellett) viszonylag magas pontszámot ért el, vagyis itt a bázishatás jelentős lehetett. Ám e harmadik forrásban sincs szó arról, hogy a szülők, a pedagógusok vagy a diákok ne látnák értelmét az iskolai oktatásnak.

Orbán Balázs állításának, hogy tudniillik az oktatás fő szereplői a nyugati országokban már nem látják az iskolai oktatás értelmét, tehát ennek az állításnak az alátámasztása érdekében hivatkozott források egyike sem mondja ezt. Sőt, bizonyos értelemben az ellenkezőjét mondják. Ez együtt a korábban bemutatott kudarccal, hogy tudniillik nem sikerült kellően alátámasztani, hogy színvonalcsökkenés jellemzi a nyugati oktatási rendszereket, azt jelenti, hogy semmi az ég egy adta világon nem erősíti meg azt az elképzelést, hogy az úgynevezett progresszív politikai ideológiák hatása lenne a nyugati iskolarendszerek színvonalcsökkenésének oka, sőt, valójában a színvonalcsökkenés állítása is gyenge lábakon áll. A következőkben azonban Orbán Balázs mégis ezekre a hajuknál előrangot, valljuk be, csak politikai célokat szolgáló, alátámasztás nélküli kijelentésekre építi mondanivalóját. Persze az empirikus vizsgálatok eredményei – ha egyáltalán bejárnának – valójában nem az igazi motiválói a konzervatív pedagógia előtérbe állításának, voltaképpen csak valamifajta bevezetést jelentenek. Az „igazi” érvek elvi természetűek és az írásban csak ezután következnek.

8.

„Azért nem képes [mármint releváns tudást az iskola átadni], mert az oktatásból és általában az intézményeinkből száműztük a feltétlen érvényű értékvállalásokat, amely értékvállalások konzervatív szempontból ezen intézmények lényegét adják” (24. o.).

Azt hiszem, nem tévedek, ha Orbán e szövegrészletét úgy fordítom le magamnak, hogy az iskola lényegét (a konzervatívok számára) bizonyos feltétlen érvényű értékvállalások adják, s ha ez hiányzik, akkor az intézmény nem is adhat át releváns tudást. De mi az, hogy feltétlen érvényű értékvállalás?

Amire tudok – lényegében laikusként – választ adni, az az a kérdés, hogy mit értsünk feltétlen tudás alatt. Filozófusok jól ismerik a fogalmat, a metafizika gondolati körében jelenik meg, és a világra, a teljességre, az egészre vonatkozó olyan tudást jelenti, amely sem empirikus, sem más módon nem bizonyítható, feltételek nélkül igaz. A metafizika éppen az ilyen tudás keresésének tudománya (Jancsó, 2023). A metafizika nagy filozófiai viták középpontjában áll, a filozófia közelmúltbeli történetében nem egy gondolkodó még a létét is tagadta. Mára – talán – közzelfogássá vált a kérdéssel foglalkozók körében, hogy a metafizika nagyjából az analitikus filozófiával egyezik meg, ha a kutatás mai gyakorlatát nézzük. Olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyek a valóság legáltalánosabb szerkezetével és mibenlétével kapcsolatosak, hogy mi létezik, s ha létezik, akkor milyen módon létezik.

Vajon miből vonta le Orbán Balázs azt a következtetést, hogy a progresszív pedagógiai törekvésekkel jellemezhető iskolarendszerekből az ilyen kérdések vizsgálatára tervezett, szervezett tanulási-tanítási folyamatok száműzettek? A tanulmányban ezt az állítást alátámasztó „tényekről”, „bizonyítékokról” nem olvashatunk. De ismét meg kell fogalmaznom egy sajnálatos tényt: Magyarországon – amelyről már megállapítottuk, hogy nem „vádolható” a progresszív pedagógiák féktelen terjesztésével – a 2020. évi NAT kiadásának, bevezetésének eredményeként középfokról eltűnt a filozófia és az etika tanítása, s ezzel a metafizikával való foglalkozás is. Éppen, hogy egy konzervatív elveken felépülő iskolarendszer tette tökéletesen az ellentétét annak, amit most Orbán Balázs a konzervatív elveken alapuló iskolarendszerek sajátjaként akar velünk elhítenni.

Talán azért lehet közöttünk véleménykülönbség, mert Orbán Balázs feltétlen érvényű értékvállalások száműzéséről ír. Erről viszont nem tudjuk, hogy micsoda. Úgy látom, hogy a filozófiában, a metafizikai elemzések körében a feltétlen tudás fogalma szerepel, de értékválasztásról – legalábbis a feltételeesség számbavétele tekintetében – nincs szó. Lehet, hogy tévedek, de a szerző kötelessége lett volna legalább hivatkozások segítségével érvényt adni a fogalomnak. A feltétlen tudás a lehető legmesszebb áll a szubjektivitástól – legalábbis ahogyan az objektivista ismeretelméleti elveket valló filozófusok értelmezik, magyarán a választásnak nincs is terepe. A feltétlen tudás szinte ránk kényszeríti magát, nincsenek alternatívái, azok legföljebb csak logikai értelemben előállíthatók. Ha elfogadom azt, hogy itt választásokról van szó, akkor máris az Orbán Balázs és minden konzervatív által kiátkozott relativizmusnál vagyunk, s az egész gondolati épület válik teljesen hiteltelenné.

Vagy lehet, hogy Orbán Balázs azt a régi vitát eleveníti fel, amelyben a konzervatív álláspont szerint a másik oldal nem tekinti fontosnak az oktatásban az értékek formálását (az értékvállalásokat)? Ha erről van szó, akkor Orbán mélységesen téved. Egyrészt a mai magyar iskolarendszer egészét nagyon komoly közös értékrendszer jellemzi, ezek az értékek nagyrészt szerepelnek a Nemzeti alaptantervben (NAT), minden helyi tanterv részét alkotják, benne vannak a pedagógusoknak a feladataikról, felelősségükről vallott nézetrendszerében, valójában áthatják az egész oktatási rendszert. Másrészt ezeknek az értékeknek van egy olyan tekintélyes részhalmaza, amelynek elemeit az úgynevezett progresszív pedagógiák képviselői is fontosaknak tartják. Csak néhányat sorolok fel ezek közül a szinte mindenki által vallott értékekből:

- a gyermek mindennek fölött álló érdeke;
- a társadalomban általánosan elfogadott, a jogszabályok által is megerősített (vagy íratlanként működő) értékek;
- a gyerekek között a tanulás szempontjából jelentősnek mutató különbségek, mint értékek;
- a gyermeki jogok egyetemes nyilatkozatában lefektetett szabályok mögött álló értékek;
- a fenntarthatóság eszmeiségét meghatározó értékek;
- az általános emberi jogokban megnyilvánuló értékek;
- a tudás értéke.

Nem akarom ezt az írást a végtelenségig nyújtani, csak ezért nem folytatom a „listát”. Nyilván vannak olyan értékek, amelyeknek a tanulás-tanítás folyamataiban való képviselésével kapcsolatban már viták vannak. Tudjuk, hogy ilyen a kritikus gondolkodás, a haza, a nagy történelmi személyiségek, a kiemelkedő művészek és alkotásaik feltétlen tisztelete, valamifajta domináns kereszténység stb. A viták természetesen lennének, kár, hogy 13 éve ezekre nem kerül sor. Azt azonban nem lehet állítani, hogy a hazai oktatásban nem találkozhatunk „lépten-nyomon”

fontos, meghatározó és még a progresszív elveket vallók által is elfogadott értékekkel, értékrendszerekkel.

De Orbán szövegének van egy másik fontos kitétele, amelyben már valódi szakmai vita lehetséges. „Feltétlen érvényű értékvállalásokról” szól az idézett passzus, és ezt érdemes alaposabban megfontolni. Bár az előbb azt írtam, hogy e fogalom önellentmondásba kergeti a szerzőt magát, s hogy a filozófiában és semmilyen más diszciplína szakirodalmában magam nem találkoztam vele, de azt hiszem, tudom, hogy Orbán mit szeretett volna közölni. Ez nem más, mint a normativitás pedagógiája és az indoktrináció módszertana melletti kiállás.

E kérdésben, hogy tudniillik az oktatásban szükség van-e ebben az értelemben feltétlen érvényű(!) értékvállalásokra, kétféle nézet létezik. Az egyik az, hogy igen, ez így van, a másik az, hogy ez nincs így. Egy iskola (de akár egy egész iskolarendszer is) akkor tesz feltétlen értékvállalást a most leírt értelemben, ha célul tűzi ki egy adott értéknek vagy értékrendszernek az elsajátítását, méghozzá úgy, hogy a tanulók feltétel nélkül vallják és képviseljék az adott értékeket, azokat mintegy kötelező a magukénak vallani. Ilyen tanulási-tanítási gondolkodásmód érvényesülése esetén az alternatívák legfőljebb azt a szerepet játsszák, hogy az azonnali és lesújtó kritika tárgyai legyenek, kiemelve ezzel is az elsajátítandó értékek nagyszerűségét. A pedagógiai technikát tekintve ez az indoktrináció. Az érték követelménnyé válik, annak vallása vagy nem vallása befolyásolhatja akár jelentős mértékben is a tanuló életútját. Magát azt a pedagógiát, amely ilyen értékekben és hasonlóan kialakuló normákban, attitűdökben és tudáselemekben gondolkodik, normatívnak nevezzük.

A nem normatív pedagógiák nem erőszakolnak semmit a tanulókra. Értékrendszerük formálódásának elősegítését viszont nagyon fontos feladatnak tartják. Egy-egy értéket, értékrendszert (normát stb.) nem „belenevelni” akarnak a tanulóba, a formálódás egy egészen más útját választják. Az értékek világának megismerése, az alternatívák összehasonlítása, társadalmi és egyéni adaptivitásukról képek kialakulása zajlik az ilyen tanulási-tanítási folyamat során, szabaddá téve a döntést a tanuló számára, nem szankcionálva semmilyen értékválasztást. Alapelv ebben az elgondolásban, hogy a tanuló saját értékrendszerét maga konstruálja, méghozzá egy nagyon összetett társadalmi erőterben, amelynek az iskola csak az egyik összetevője. Az iskola speciális „szolgáltatásokat” nyújt ehhez a konstrukciós folyamathoz, tudáskonstrukciós folyamatok elősegítésével, elképzelések adaptivitása személyes megítélése lehetőségeinek biztosításával, olyan iskolai és iskolán kívüli pedagógiai tevékenységgel, ami átélhetővé teszi az értékek vállalásának következményeit. Súlyos érv e második szemléletmód mellett, hogy valószínűleg a normatív pedagógia hívei által kijelölt értékek elsajátításában is (például: hazaszeretet) jobb hatékonysággal működik, mint az indoktrináció.

A leírt két nézet közötti vita, amely az alkalmazásuk lehetséges következményeiről, a társadalom számára hajtott haszonról és a kockázatokról szólna, nagyon értelmes vita lenne. Az nem, hogy melyik igaz. Magam ilyen vitában soha nem vennék részt. Az adaptivitás vizsgálata azonban nagyon fontos lenne. Kellene hozzá egy deliberatív oktatáspolitikai.

9.

Ezután relativista trendekről szól a szerző. Ezeknek van kitéve az az oktatás, amely a korábban leírt értékvállalásokat nem teszi meg.

Az értékrelativizmus valóban a pedagógiai szakma egyik terminus technicus-a, nagyrészt az előbb a nem normatív pedagógiával kapcsolatban kifejtett elvek képviselőjét jelenti. Ugyanakkor sok szakember gondolkodásában a relativizmus egyfajta szitokszó is, a posztmodern mozgalmakat elsősorban jellemző ismeretelméleti gondolkodásra utal. Az episztemológia ezen vonulatainak egyik közös kiindulópontja, hogy nem fogadják el az objektív, a valóság és annak leképezése közötti megfelelésre apelláló igazságfogalmat. Így például a konstruktivizmus, illetve az annak nevében fellépő pedagógia nem is használja az „igaz” és a „hamis” fogalmakat. Erre az álláspontra szokás mondani „bizonyos berkekben”, hogy relativista, mert az egyén által konstruált tudás értékét csakis az egyén által megítélhetőnek tartja, nem ismeri el semmilyen közös, általános, objektív igazság létét.

Úgy látom, hogy Orbán Balázs itt a relativizmust szitokszóként alkalmazók táborába áll be, anélkül, hogy világosan megfogalmazná, mire gondol. Anélkül, hogy kifejtene ellenvéleményét, a relativizmust káros, elkerülendő valaminek tekinti, amelynek az oktatás „ki van téve”. Jellemzésnek csak annyit szán, hogy a relativista elképzelések „...képesek bármilyen tudást érvényteleníteni”. Nekem az érvénytelenítés azt jelenti, hogy hamissá nyilvánítom a tudást, de mint láttuk, az úgymond relativista ismeretelméleti felfogások szerint hamis tudás sincs. Lehet persze finomabb felbontásban is „érvénytelenítés” fogalmat alkotni, azt mondani, hogy a relativizmust képviselők bármilyen tudás adaptivitását képesek megkérdőjelezni, ami így van, de csak akkor, ha ennek kifejezetten van valamilyen jól dokumentálható indoka. De a tudomány mindig így működött. Ha egy tudományos ismeret működésével, használhatóságával, más tudáselemekkel való kapcsolatait tekintve kétségek merülnek fel, akkor a tudósok, bármilyen episztemológiai elképzeléseik legyenek is, felvetik az adott tudáselem felülvizsgálatának szükségességét.

Azt az állítást olvashatjuk ezután, hogy ezeket a relativista trendeket nevezik a neveléstudományi szakirodalomban „episztemológiai deficitnek”. Itt is van hivatkozás, a jelenleg működő oktatási rendszerek kíméletlen kritikusa, az általam is mélységesen tisztelt Gert Biesta egyik (talán legtöbbet idézett) művére hivatkozik Orbán (Why „What Works” Still Won’t Work).

Az írást (Biesta, 2007) már korábban is ismertem, de most meg kellett újra nézmem, hogy lássam, tényleg van-e benne bármilyen utalás episztemológiai deficitre. Maga a kifejezés („epistemological deficit” – ahogy más forrásokban sok helyen megtalálható) Biesta írásában nincs is benne. Az „epistemology”, az „epistemological” szavak többször is előfordulnak, sőt, a „deficit” szó is néhányszor, de a kettő együtt egyszer sem. Van szó viszont a tanulmányban, már a címben is „democratic deficit”-ről, nyilván ennek nem sok köze van az ismeretelméleti deficithez.

De amúgy is! A fogalom nem az ismeretelméleti relativizmussal kapcsolatos. A szakirodalomban egyöntetűen az szerepel, hogy az emberi gondolkodásban a konkrét feladatok megoldásával kapcsolatban, azt akadályozva jelenhet meg az episztemológiai deficit, vagyis a megismerés bizonyos alapösszefüggései ismeretének a hiánya vagy a ezen összefüggések nem adaptív formában való tudása. Ennek semmi köze nincs a relativizmushoz.

10.

... még ... a triviális megállapítások is, legyenek bármilyen igazak és elfogadottak aktuálisan, nem minden feltételtől függetlenül teljesülnek. Feltétlen érvényű ismeret... csak értéktételezések mentén jöhet létre. Ha ezek hiányoznak a természettudományos ismeretek mellől, akkor az iskolai tananyag s végső soron az egész iskola értelme ki van téve a folyton változó világ kényének és kedvének. Egy ilyen környezetben az iskola és az oktatási rendszer értelme megkérdőjeleződik, presztízse megkopik, mert a szülők nem látják biztosítottak, hogy gyermekeik valóban értékes tudást kapnak ezen intézményektől” (25. o.).

Ez az a következtetés-sor, amelyet Orbán Balázs a progressziót – szerinte – megtestesítő oktatási rendszerek céltevesztésének alapvető magyarázataként előad. Mint már eddig is érzékeltettem: ez a gondolatmenet tele van nem alátámasztott feltételezésekkel, nem kellően meghatározott fogalmakkal. Vajon a feltétlen érvényű ismeretek, vagyis a metafizika, kicsit másképpen az analitikus filozófia által megfogalmazott ismeretek mindegyikének van köze értékekhez? Durvábban is kérdezhettek: a transzcendens, vallásos kijelentéseket leszámítva a többi metafizikai ismeret esetén egyáltalán van szükségünk értéktételezésekre(?). És vajon a transzcendens, vallásos kijelentések feltétlen érvényűek? Mit jelent ez? Mi van akkor, ha mondjuk Isten létezése Orbán Balázs számára feltétlen érvényű tudás, míg mondjuk az én számomra nem? Honnan tudjuk, hogy a kettő közül melyik az abszolút, a feltétel nélkül érvényesülő igazság? Miért ne lehetne az én állításom az? Mert a kettő közül – a konzervatív pedagógiai logika alapján – az igazat kellene tanítani. De melyik az?

Én -és ez nagyon fontos – nem azt mondom, hogy azt kell tanítani, hogy nincs Isten. Azt kell tanítani, hogy a vallásos és az ateista nézetekben hisznek a különböző emberek, az egyik szemléletmód ilyen, a másik olyan (ez és ez a tartalmuk), ilyen és ilyen szerepet játszottak a történelemben, ilyen és ilyen intézményrendszerek épültek ki, amelyek képviselték e gondolkodásmódokat, ma az emberek így és gy viszonyulnak ehhez a kérdéshez. És meghagyni a lehetőséget az önálló választásra.

Az nyilvánvaló, hogy a posztmodern jellegű ismeretelméleti felfogásokban hívó emberek, például a konstruktivisták nem olyan modellt építettek fel magukban az emberi megismerésről, hogy abban lenne helye a feltételek nélkül érvényesülő igazságoknak és értékválasztásoknak (jelentsen az utóbbi bármit is). Hiszen az általuk konstruált episztemológiák nem is ismerik az igaz és a hamis fogalmakat. Világos, hogy e tekintetben a konzervatív és a progresszív (maradjunk ennél a kifejezésnél) szemléletmód élesen ellentmond egymásnak.

Mindez persze azzal az első ránézésre nagyon kényelmetlen következménnyel jár, hogy a konstruktivisták számára a metafizika eredeti programja elfogadhatatlan. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az átfogó ontológiai kérdésekről, a létezőkről, azok hogyan létezéséről ne lehetne gondolkodni és ne lehetne modelleket kialakítani. Hogyne lehetne! Fontos is, hogy legyenek ilyen mnagyon átfogó modelljeink. De ez megy abszolút igazságok feltételezése nélkül is.

11.

Előkerül a nemek definíciójának kérdése

Orbán belekezd a relativizmus részletesebb tárgyalásába. Szerinte a 90-es évektől uralkodóvá vált a posztmodern gondolkodás (ez egész egyszerűen nem így van), és még a tudomány is szinte behódolt ennek. Példákat is ír Orbán, és persze itt számára nagyon ingoványos talajra lép. Az első

példája a női nem meghatározása, amely szerinte a két X kromoszóma jelenlétén alapult, míg a férfit az egy X és egy Y nemi kromoszóma határozza meg. Már 50-60 évvel ezelőtt is elavult volt még szűkebben, a biológiában is az, amit ír. A nem nem egy könnyen definiálható fogalom, nem véletlen, hogy egymástól távoli meghatározások esetén felmerült a másképpen való megnevezés lehetősége is. A „gender” szó éppen így került elő, a tudomány differenciált fogalomalkotása keretében. Továbbá Orbán Balázs azt is figyelembe vehetné, hogy itt nem a női nemre, vagy/és a férfi nemre kimondható tudományos törvényszerűségekről van szó, hiszen a biológia és más tudományok – ahogy jeleztem – nagyon differenciált fogalomrendszert hoztak létre ezen a területen. Egy fogalom nem lehet igaz vagy hamis (még objektivista értelemben sem), hanem jól, az elfogadott logika szabályainak megfelelően definiált vagy nem ilyen. És persze, hogy a fogalmi rendszerek átalakulnak, a tudomány teljes fejlődése során mindig ez történt, nincs ezen semmi csodálkoznivaló. Ugyanaz a név akár egészen mást jelenthet egy új paradigmában, mint a régiben. Éles példa: a gravitáció a Newton elméletben egészen más fogalom, mint az általános relativitáselméletben.

És igen, a természettudományos állítások sokszor bizonyos körülmények fennállása esetén érvényesek, más körülmények között mások az összefüggések, megváltoznak az állítások. De mi ezzel a baj? Az a furcsa, hogy Orbán a természettudományos állítások ezen sajátosságát mondja relativizmusnak. Lehet, hogy létezik ilyen értelmezés a szakirodalomban (ha igen, jó lett volna hivatkozni egy-két forrásra), de a relativizmus egyébként rendszerint ismeretelméleti vonatkozásban kerül elő, amennyiben a tudás megismerő személytől való függését jelenti, a tudás személyességét, relatív voltát. Ez egyébként minden posztmodern episztemológiai megfontolás egyik kiindulópontja. Orbán úgy tünteti fel negatív szerepben, hogy nem érvel, nem mondja meg, hogy ez a fajta relativizmus miért probléma, de a saját maga által definiált relativizmussal kapcsolatban sem árulja ezt el.

12.

A következő bekezdésben ismét egy kicsit többet tudhatunk meg az Orbán által feltételek nélkül érvényesnek nevezett tudásról. Transzcendens igazságok, normatív természetű értékvallások szerepelnek. Utóbbiakra példa a hazaszeretet, a közös sors adta kötelesség, az egymás iránti szolidaritás (26. o.).

Vagyis ezek szerint van abban a főntebb szerepeltetett értelmezésben valami, hogy Orbán Balázs egész egyszerűen bizonyos normatív rendszerek étékeit tekinti feltétlen értékválasztások tárgyának. Orbán szerint, ha a társadalomszervezési szempontok közül ezeket számúzzuk, akkor azt dobjuk ki az ablakon, ami a konzervatívok szerint társadalmi intézményeink, így iskoláink működési elvét adja. Ez a lényeg. Ez maga a színtiszta normativitás, ami aztán magával vonzza az indoktrunációt.

Miért feltétel nélküli érték mondjuk az egymás iránti szolidaritás? Nem az. Én a társadalom számos szereplőjével soha nem voltam, nem is akarok szolidáris lenni minden helyzetben. Mészáros Lőrincsel nem leszek szolidáris, ha 86. túlárzott tenderének elfogadása után a 87-ediket nem nyeri meg. Ha éltem volna akkor, Szálasi Ferencsel semmiben nem tudtam volna szolidáris lenni. Szó sincs itt feltétel nélküliségről. A tízparancsolat egyike, a „Ne ölj” parancsa a klasszikus példa: mindenki tudja, hogy milyen logikai tornamutatványokra van szükség, amikor ki kell magyarázni, hogy keresztény egyházak által megáldott háborúban, megáldott fegyverekkel emberek embereket ölnek. Több országban egyházi assisztálás mellett létezik még mindig

halálbüntetés, de nem sorolom tovább a „Ne ölj!” parancsával kapcsolatos durvábbnál durvább példákat. Magam jelenleg a határáon vagyok annak, hogy határozottan visszautasítsam az olyan felszólítást, hogy feltétel nélkül legyek hazafi. Azt hiszem, hogy számomra mára csak két feltételek nélkül érvényesítendő érték maradt, a földi élet és a földi értelmes élet fennmaradásának értéke.

Orbán állítása az, hogy az iskola értelme kerül veszélybe, ha céljai közül számúzi a feltétel nélküli igazságok, vagyis a transzcendens tudás, a normatív ismeretek átadását. Ennek a tételnek az alátámasztására semmilyen érvet nem említ. Még csak tekintélyekre sem hivatkozik különösebben, Scrutont és Humboldt-ot kivéve talán. Úgy tűnik, a tételt annyira triviálisnak tartja, hogy nem is látja szükségét semmiféle alátámasztásnak. Ez tudománytalan, de valójában általában a józan ésszel szembeni eljárás, propagandisztikus érvelés.

13.

A következő rész címe is már sokat mond: „A kompetencialapú képzés mint progresszív válságkezelő kísérlet” (28. o.).

Orbán a problémát úgy fogalmazza meg ebben a részben, hogy az iskolából eltűntek a biztos igazságok. Erre alakult ki válaszként – állítja Orbán – a kompetenciaalapú oktatás. Már itt meg kell állnunk, mert a kompetencialapú oktatással kapcsolatos elképzelések egyáltalán nem bizonyos episztemológiai problémafelvetések nyomán alakultak ki. A kompetenciaalapú képzés egyáltalán nem mond ellent annak az objektivista pedagógiai alapállásnak, hogy az iskolában igaz ismereteket tanítunk, és megtanítjuk az igazság felismerésének „metodológiáját” is. A kompetenciaalapú képzésben – minden ellenkező híresztelés ellenére – van szerepük az ismereteknek (amelyek maguknak a kompetenciáknak is fontos részstruktúráit alkotják), továbbá a kompetenciaközpontú oktatás legfőbb céljaiban, a kompetenciák kifejlesztésében az igaz ismeretek gyakorlati alkalmazásának van jelentősége, tehát ez a reform egyáltalán nem kívánta meghaladni az objektivista krédót. Így ír Orbán:

...ha már a világunk úgyis olyan gyorsan változik, hogy lehetetlen érvényes tudást átadni, s egyébként sem biztos, hogy tudjuk, mi az érvényes tudás, az oktatási rendszernek inkább arra kellene koncentrálnia, hogy megtanítsa a fiatalokat a tudás felkutatására és rendszerezésére (28. o.). [Itt Orbán Balázs nem a saját nézeteit mutatja be, hanem a kompetenciaalapú oktatási gondolkodásmódot kívánja jellemezni.]

Egy lábjegyzetben több hivatkozás is van, például Csapó Benő egy írására, Molnár Gyöngyvér egyik problémamegoldással foglalkozó tanulmányára, és még magam is előkerülök, egy régi írással. Velem azonban Orbán törököt fogott, mert a „Ki vagy mi az ördög és hol van...” (Nahalka, 1999) tanulmányom éppen nem az „elvakult” kompetenciafejlesztés apoteózisa, hanem éppen annak bizonyítása kívánt lenni, hogy az ismeretek megtanulása és a képességfejlesztés egymásra támaszkodó, egymás nélkül – legalábbis egy valódi eredményességre törekvő oktatásban – nem létező folyamatok.

De térjünk vissza az Orbán idézetre. Abban van egy lényegében ellentmondásnak tekinthető mozzanat. Ha a progresszív pedagógia lehetetlennek tartja érvényes tudás átadását, nem is biztos, hogy tudjuk mi az, sőt – ezt már én mondom – ha a nem konzervatív pedagógia valójában nem is fogadja el, hogy van érvényes tudás, akkor hogyan nevelhetne a tudás felkutatására és rendszerezésére? Vagy a nem érvényes tudás felkutatásáról és rendszerezéséről van szó? Ennek így se füle, se farka, nagy valószínűséggel azért, mert az érvényes tudás fogalmával van baj. A

posztmodern pedagógiai elképzelésekben (és akkor Orbánnal szemben ne soroljuk ide a kompetenciaalapú pedagógiát) semmilyen tudáselemhez nem rendelhető hozzá sem az „igaz”, sem a „hamis” szemantikai érték. Ismereteinknek adaptivitásuk van, valamilyen mértékű, szubjektív megítélése a kontextushoz kötött használhatóságnak, beválásnak, más tudásrendszerekkel való jó illeszthetőségnek. Érvényes tudás – ha már mindenképpen használni akarjuk ezt a fogalmat – a széles körben adaptív, jelentős hasznot hajtó tudás, és ebből nagyon sok van a tudományokban, a hétköznapi felismerésekben, a vallásokban, a művészetekben. Van mit tanítani (pontosabban tanulni). Aki a posztmodern ihletésű pedagógiákat azzal akarja vádolni, hogy az ismereteket háttérbe szorítják a képességekkel szemben, annak alaposabban át kellene tekintenie az erre vonatkozó szakirodalmat. De azt is el kell ismernem, hogy a posztmodern pedagógiai modellekben, akár a konstruktivista pedagógiai elképzelésekben sem kellően kidolgozott az ismeretekhez való viszony, magam is kritikusan fordulok e szempontból a magam által is képviselt pedagógiai paradigma felé. A legújabb tanuláseméletekben nem sikerült egyelőre kamatoztatni a legfrissebb agyutatók és kognitív pszichológiai felismerések eredményeit. Nincs a konstruktivista pedagógián belül egy az iskolához tartozók nagy többsége által elfogadott, szilárd elméleti álláspont az ismeretek, a képességek, a készségek, a kompetenciák értelmezéséről, ezek fizikai háttéréről. Nincs megnyugtató értelmezése a képességek működtetése erős kontextus- és tartalomfüggőségének. Sokszor valóban primitív „ismeretellenesség” jellemzi még a felkészültebb szakemberek közül is egyesek gondolkodását. Ezen a ponton (és ez nem az egyetlen) a konstruktivista pedagógia jelentős támadási felületet hagyott, és teljes joggal a támadások (például a „Knowledge Matters” mozgalom keretében megszervezve) meg is történtek.

A konstruktivista pedagógia (amely a nemzetközi szakirodalomban a posztmodern, gyermekközpontú pedagógiák legfőbb reprezentánsa) egyáltalán nem utasítja el – legalábbis egyes irányzatai szerint – az ismeretek tanítását. Érvényesnek a tanulók számára adaptív ismereteket tekint, s a képességek fejlődését, valamint az ismeretek alakulását egyáltalán nem szakítja el egymástól, ahogy erről szó volt. Amikor Orbán Balázs a kompetenciaalapú képzés kritikájával gondolja kritika alá venni a posztmodern pedagógiai elképzeléseket, akkor jelentős tévedésben van. A kompetencialapú oktatás nem posztmodern szellemiségű pedagógia, a modernitás világának szülötte, ismeretelméleti szempontból a leginkább még az objektivista elképzelésekkel fér össze (miközben önmagának nem sok köze van episztemológiai kérdésekhez). Vagyis Orbán Balázs egy az általa kritizálni szándékozott pedagógia helyébe helyettesíti a kompetenciaalapú oktatást, az utóbbit jól megkritizálja, majd azt hiszi, hogy ezzel a posztmodern pedagógiáknak is jól odacsördített. Ez azonban alapvető tévedés.

Orbán azt állítja, hogy a pedagógusok a bennük megrendült közbizalmat azzal próbálták meg helyreállítani, hogy nem a feltétlen igazságokat akarták megtanítani, hanem épp az igazságok esetlegességére hívták fel a figyelmet (29. o.). Ez a törekvés sikertelen volt, állítja Orbán. A probléma az, hogy az iskolában tanított ismeretek „igazságának” esetlegességére legfőljebb nagyon kevés pedagógus reagált Magyarországon. Pontosabban és a saját fogalmi hálóm elemeit felhasználva úgy fogalmazok, hogy csak nagyon kevés pedagógus volt, aki elfogadta volna a megismerés posztmodern gondolkodási keretek között érvényes tételeit. A pedagógusok döntő-döntő többsége megmaradt egy objektivista pedagógiai megismerésfelfogás hívének, igenis „örök igazságokat” akartak és akarnak tanítani, még a természettudományos tantárgyakban is, miközben ott Orbán szerint ilyenek nincsenek is. Vagyis a pedagógusok igen nagy többsége még inkább konzervatív volt, mint Orbán, és az ma is. Nem világos ezért, hogy a szerző kikkel harcol. Illetve dehogy nem világos! A posztmodern, a konstruktivista elképzelések képviselőivel. Ki kell ábrándítanom, mert nagyon kevesen vannak. Bár, ha jobban belegondolok, az ilyen „akcióknak”

nem az ellenfél legyőzése szokott lenni a céljuk, hanem az ellenségkép formálás. Annak megfelelően.

Orbán a részfejezet zárásaként, még mindig a kompetenciaalapú oktatási elképzelésekkel hadakozva kifejti, hogy a kompetenciák fejlődése kevésbé átlátható, kevésbé mérhető, míg az ismeretek megléte pontosan regisztrálható. Az én véleményem ebben a kérdésben az, hogy az ismeretek mély birtoklásának „ellenőrzése” legalább olyan nehéz feladat, mint egy-egy általános képesség fejlettségének mérése. Az ismeretek magolthatók, a tanulás eredménye lehet felszínes, a „számonkérés” keretei között jól felidézhető, miközben felhasználásra nem alkalmas, valójában holt szöveg. Kétségtelen, hogy a pedagógiában alapvető jelentőségű komplex képességeknek (problémamegoldás, matematikai feladatmegoldás, szövegértés, kommunikáció, döntés, együttműködés, tanulás stb.) valójában nincs értelmezhető fejlettségük, így a hagyományos, tesztekkel való értékelésnek nem lehetnek tárgyai (Nahalka, 2022). Az értékelés általános válságban van, de ennek az az oka, hogy mindenáron számokat akarunk hozzárendelni (amúgy konzervatív módon) olyan személyiségösszetevőkhöz, amelyek még csak sorba sem rendezhetők, a kísérlet eleve kudarcra van ítélve. Vagyis nem vagyunk jobb helyzetben akkor sem, ha csak az ismeretek elsajátítására összpontosítunk az értékelés során. Itt egészen új megfontolásokra lenne szükség a pedagógiai értékelés megújításával kapcsolatban, azzal azonban nem érünk el semmit, ha a képességek fejlesztését kizárjuk a célok közül.

14.

Egy eszmefuttatásban Orbán Balázs a kritikai társadalomkép pedagógiába való „behatolását” is kárhóztatja az oktatás végzetes romlásával összefüggésben. Foucault-ra hivatkozva írja le, hogy a kritikai társadalomtudományi szemléletmódban az intézmények a hatalom megtartásának, továbbéltetésének eszközei, és ezt a feladatukat az éppen uralkodó társadalmi normáknak az egyénekbe való belekényszerítésével oldják meg. Különösen fontos ebből a szempontból az iskola (29.o.).

Orbán érvelése szerint e szemlélet terjedése volt az oka az iskolai követelmények csökkenésének, a kötelezettségek elutasításának, a tekintély szerepe „lenullázásának”, s ehhez a trendhez jól illeszkedett a kompetenciaalapú oktatás kevésbé egzakt jellege. A folyamatot az ezzel a nézettel vitába szállók egészen másképpen írják le. A társadalmi kapcsolatok fokozatos demokratizálódásának körülményei között a demokratikus berendezkedésű országokban valóban átalakulóban vannak a kötelezettségekkel, a tekintéllyel kapcsolatos magatartási és kognitív sémák, valóban napirendre került a merev hatalmi viszonyoknak a megkérdőjelezése, fokozatos átalakítása a mikrokörnyezetekben is. Valóban kiesnek a tanulást segítő motivációk közül az olyan formális elemek, amelyek itt a középpontba kerültek (kötelességek, tekintélyek, büntetések, jutalmazások, fegyelem stb.), miközben nem biztos, hogy e társadalmi változásokat kellő ütemben követik a pozitív pedagógiai válaszok, az új motivációs rendszerek, a hierarchikusakkal szemben a partneri viszonyok kiépítésének „technológiái”, az átalakuló pedagógus szerep „belakása” stb. A konzervatív válasz minderre érthetően a hagyományos viszonyok visszahozásának követelése, a nem konzervatív válasz viszont a pedagógiai kultúra megfelelő fejlesztése. Ez megint egy értelmes vita lehetne a két oldal között: vajon melyik elképzelés az adaptívabb(?).

16.

A következő részfejezet azzal foglalkozik, hogy miért is ássa alá az elvárások csökkenése a diákok fejlődését. Van itt egy gondolat, amely mindenképpen kommentárt igényel: „Az iskola és a tanárok legfontosabb feladata az lenne, hogy jó értelemben nehézségeket támasszanak a diákokkal szemben” (31. o.).

Kicsit furcsa a fogalmazás (nehézségek támasztása), és nem tudjuk, mit jelent a „jó értelemben”, de talán a mondanivaló lényege elég világos. Eszébe is jut az embernek, hogy minimum két olyan példát tudunk mondani, amikor a tanulás-tanítás folyamatában valóban – maradjunk az eredeti fogalmazásnál! – nehézségeket támasztunk. Az egyik ilyen a problémamegoldás keretei között tanulás irányítása. A problémák olyan feladatok, amelyekre a feladat megoldójának nincsenek azonnal mozgósítható, eredményes és hatékony algoritmusai a megoldáshoz. Ez bizonyos értelemben tényleg nehézség. A tanulásirányítás folyamatában való felhasználása azonban igényel még néhány további pedagógiai megfontolást, tehát szó sincs arról, hogy akárcsak a legfontosabb feladat lenne a tanulást szolgáló probléma megfogalmazása, kitűzése. Alaposan át kell gondolni, hogy a tanulók előzetes tudásában megvannak-e azok a feltételek és a megfelelő minőségben vannak-e meg, amelyek reményt adnak a probléma megoldására. A problémának az éppen kitűzött pedagógiai célok eléréséhez adekvátnak kell lenni. A probléma megoldásának keresésére a tanulóknak motiválnak kell lenniük, enélkül semmit nem ér ez a stratégia. Ha szükségesek eszközök a problémamegoldáshoz, azoknak rendelkezésre kell állniuk. Egy egész osztály, vagy egyáltalán, egynél több gyerek tanulásának irányítása során végig kell gondolni a differenciálás lehetőségét, és ennek a tudásnak a birtokában kell egyáltalán megfogalmazni, kitűzni a megoldandó problémát vagy problémákat. Vagyis a pedagógus feladata rendkívül összetett az ilyen esetekben.

A másik példa arra, hogy úgymond nehézségeket támasztunk a diákokkal szemben, ha komplex önszabályozott tanulási helyzetet alakítunk ki és irányítunk (amennyire azt irányítani lehet és kell). Itt is nagyon sok mindent el lehet mondani, hogy mi minden még a pedagógus feladata, és ezek nem kicsi feladatok. És valójában egyáltalán nem csak ez a két példa létezik. Valójában minden valamirevaló pedagógusi feladatadás nehézségek támasztását jelenti. Amikor a kis elsősnek a vonalak közé egy sor 'a' betűt kell írnia, azt hívhatom nehézségtámasztásnak. A gyakorlás, a többoldalú megközelítés érdekében adott feladatok megoldása nehézségtámasztás. Ha segítünk a tudás adaptivitásának felmérésében (a konstruktivista „értékelésfilozófia” alapja), és gyakorlati, téttel is bíró feladat megoldását adjuk egy diáknak vagy egy csoportjuknak, az is „nehézségtámasztás” ezen a furcsa nyelven. Ha egy csoportnak azt a feladatot adom, hogy egy témát dolgozzanak fel, és a lényegét mutassák be egy rövid dramatikus játékkal, egy táblóval, egy honlappal, egy PPT-vel, vagy bármivel, akkor az nehézségtámasztás. A modernitásban született színvonalasabb, de a posztmodern gondolkodásmódot követő eredményesebb pedagógiáknak is abszolút szerves része a nehézségtámasztás, vagy inkább fogalmazzunk így: az izgalmas, motiváló feladatok elé állítás, a jelentős egyéni erőfeszítést igénylő feladatok megoldása. Nem világos, hogy itt Orbán mit kér számon a konzervatív pedagógiai gondolkodással nem azonosuló pedagógiákon.

17.

Orbán Balázs tanulmánya ezután politikailag érzékenyebb témák felé fordul: woke, gender, kritikai gondolkodás.

Ezt a fejezetet Orbán olyan megállapításokkal kezdi, amelyeket ő a tanulmány korábbi részeiben megalapozottnak gondol, de amelyek alátámasztása valójában teljesen sikertelen volt. Az iskolából kikerülő nemzedékeknek rossz a hozzáállásuk az élet nehézségeihez; az iskolákban, az egyetemeken a progresszív erők (sic!) a posztstrukturalista szemlélettel, a színvonal csökkentésével, a nehézségben megélt önfejlődés száműzésével ágyaztak meg a woke és gender ideológiáknak. Az itt az átlagosnál is zavarosabb szöveg azt állítja, hogy ezen ideológiák szerint az élet nehézségeit és igazságtalanságait egy felsőbb hatalom okozza, de egyben egy felsőbb hatalom eszközeivel kell megoldani(???) és nem pedig egyéni fejlődés által. Nem idézek tovább, mert az olvasót is teljesen összezavarom, hiszen ennek a szövegnek itt ismét se füle se farka. A lényeg talán az, hogy Orbán Balázs a kisebbségek helyzetének értékelésével kapcsolatos azon nézeteknek támad neki e szövegrészben, amelyek a kisebbségek jogainak intézményes, társadalmi elnyomásáról, az emberi kultúrák szintén az érzékeny emberi csoportok elnyomását, hátrányos helyzetét eredményező sajátosságairól szólnak és szót emelnek a kisebbségek jogainak érvényesítéséért. Nem véletlen, hogy Orbán részletesen nem ír e csoportok alávétettségéről, elnyomásáról, az egyenlőtlenségi helyzetekről, nem elemzi azok létezését, s ha elfogadja (ha egyáltalán elfogadja) ezen egyenlőtlenségek létezését, akkor nem szól semmit azok kialakulásának okairól, folyamatairól, történetéről és a helyzet megváltoztatásának lehetőségéről. Orbán látásmódja végtelenül egyszerű: az oktatás válsága lehetővé tette, hogy ezek az ideológiák behatoljanak az oktatás falai közé. Azért nem szól semmit arról, hogy ez pozitívan vagy negatívan értékelhető, mert napnál világosabb a felvetés stílusából, a használt nyelvi fordulatokból, hogy a szerző ezt a folyamatot rendkívül károsnak tartja.

Van itt egy pedagógiai szempontból különösen odafigyelést igénylő megjegyzés. Orbán kárhóztatja az általa kritizálni szándékozott, úgymond ideológiák egyik célját, hogy tudniillik az igazságtalanságokat részben biztonságos terek létrehozásával kell kezelni. A biztonságos terek létrehozása – állítja Orbán – az önfejlesztés halála, mert ha nem érnek bennünket akár kellemetlen ingerek, ilyen ingerek formájában kihívások, akkor semmi nem ösztönöz bennünket a fejlődésre. Ez pedagógiai nonszensz. Már évszázadok óta túljutottunk azon a pedagógiai elképzelésen, hogy a gyermek akkor fejlődik a legjobban, ha számára kellemetlen kihívások elé kell néznie. A biztonságos körülmények között végzett, kreatív, önfejlődést eredményező, pedagógus által támogatott, a tanuló ember által jól átláthatóan adaptív eredményeket hozó tanulási folyamatok által ígért és nyújtott motiváció ereje sokszorosan felülmúlja az Orbán által említett helyzetekét. A gyerekeink a mai iskolában vannak állandó kellemetlen helyzetben, s látjuk is, hogy mennyire kicsi e helyzetnek a pozitív hatása, viszont mennyire erős a visszahúzó ereje. Orbán érvelése e ponton tarthatatlan.

18.

... itt nem az oktatónak a diákokon elvégzett műveletéről van szó [Orbán a humboldt-i „bildung” szó etimológiáját próbálja magyarázni], hanem a diákok azon tevékenységéről, amelynek során megképzik, felépítik magukat. Az oktató feladata ebben az, hogy nehézségeket állítva eléjük inspirálja őket (31. o.).

Mintha a tanulmány eddigi világából egyszer csak kilépnénk. Ha az ember csak ennyit olvasna el Orbán Balázs tanulmányából, akár még a radikális konstruktivizmus hívének is tekinthetné őt. De persze a tanulmány minden más része pontosan az idézetben szereplő szemléletnek mond ellent.

19.

Orbán következő állítása ebben a részben, hogy a progresszív erők által szorgalmazott kritikai gondolkodás nem kritikai gondolkodás (31. o.).

Szeretem az ilyen fordulatokat, ezért megkettőzött figyelemmel olvastam az érvelést. A valódi kritika Orbán szerint (és ne feledjük, ezt már a NAT-tal kapcsolatban is hallhattuk) nem csak abban jeleskedik, hogy megmondja, miben helytelen egy nézet vagy nézetrendszer, hanem azt is megteszi, hogy megmondja, miben helyes.

Ha helyesen akarunk kritikusan gondolkodni, akkor meg kell tudnunk érteni, miben van igaza az általunk kritizált nézeteknek, hol van benne tévedés, s nekünk magunknak kell ezt a belső ellentmondást valamilyen koherens egésszé rendeznünk (32. o.).

A belső ellentmondás valamilyen koherens egésszé rendezése persze tohuva bohu, a belső ellentmondásokat ki kell küszöbölni. De ez legyen a legnagyobb baj ezzel az idézettel. Amiről Orbán beszél, az két objektivista ismertelméleti nézeteket valló ember vitája lehet csak. Igaz és hamis állítások csak ebben a gondolkodási keretben léteznek. Ahogyan az objektivisták gondolkodnak erről, az leírható úgy, hogy a két félnek vannak állításaik ugyanabban a témában, ezen állítások egy részhalmaza közös, mindketten tudják róluk, hogy igazak, a többi állítással pedig az a helyzet, hogy mindegyiküket az egyik fél igaznak, a másik hamisnak gondolja. Ebben az esetben nincs szükség arra, hogy a vitatkozó felek elismerjék, hogy ebben és ebben igaza van a másik félnek, mert azok eleve közös állítások, ha tetszik: ab ovo el van ismervé. A többi esetében pedig előveszik a bizonyítékokat saját pozitív vagy negatív véleményeik mellett, együtt mérlegelik ezeket, megbeszélik, hogy mely állítások esetében tudnak a kezdeti ellentétes vélemény ellenére most már közös álláspontot képviselni, és megállapítják, hogy melyek esetében nem sikerült ez, vagyis további bizonyítékokra van szükség. Ez ilyen egyszerű. Egészen más a helyzet, ha a vitapartnerek közül valamelyik nem objektivista módon gondolkodik a megismerésről. Akkor számára nincsenek igaz és hamis állítások, ilyen vitában nem is kíván részt venni. Adott kérdésben meglévő nézeteltérés esetén azt tudja akár objektivista, akár nem objektivista vitapartnerével megbeszélni, hogy jól körülhatárolt gyakorlati szempontokból melyikük álláspontja az adaptívabb. Lehet e vitában megegyezésre jutni, és végződhet eredménytelenül a vita. Ez is ilyen egyszerű. A kritikai, kritikus gondolkodás kérdése ezekben az esetekben legföljebb úgy merül fel, hogy az objektivisták – bizonyos általuk axiómáknak tekintett kijelentéseken túl – ne fogadjanak el

tekintélyre, szokásokra és hasonló irreális alapokra épülő érveket, a nem objektivisták pedig vegyék észre a másik érvelésében az indokolatlan hallgatóságos előfeltételezéseket, tegyék explicitté azokat, ne tegyenek semmilyen engedményt azzal kapcsolatban, hogy a vita mégiscsak igazságokról és hamis állításokról szóljon. A kritikus gondolkodásnak persze még sok más eleme is van, de nem kívánok itt erről egy egész tanulmányt írni.

Vagyis Orbán a nézetek közötti vitákat, ebben a kritikus gondolkodás szerepét egészen furcsa szemüvegen keresztül nézi. Valójában az egészhez semmi köze nincs annak, hogy az egyik fél mit tart igaznak a másik fél nézeteiből (vagy legalábbis ez egy periférikus kérdés). De tudjuk egyébként, hogy miért született ez a leírás. Az élet kell venni azoknak a társadalomkritikai megnyilvánulásoknak, amelyek a jelenlegi hatalom működését kísérik. Domesztikálni kell a kritikus elméletet, be kell kényszeríteni őket abba a karámba, amelyben a hatalom működését dicsérők találhatók: mondjanak már valami jót is.

A kritikai gondolkodás részének tekinti Orbán azt is, hogy valaki tudja kritikával illetni a saját elképzeléseit is. Ebben egyetértünk. De nyilván Orbán Balázs is tudja, hogy az önreflexiónak ez a rendkívül magas szintje, amikor képes vagyok a világgal kapcsolatos alapelképzeléseimben is kételkedni, igen nehezen „előállítható” állapot. De egyetértünk, a pedagógus szakma esetében – mások mellett – ennek különösen nagy a jelentősége.

Ám a következő mondataival mintha egy kicsit mást mondana Orbán. Azt állítja, hogy az egyetemekről kikerülő hallgatók – nyilván a kezdő pedagógusokra gondol – kritikátlanul mondják fel a progresszív nézeteket, s ez egyáltalán nem kritikus gondolkodás. Más a tapasztalatom. Ha Orbánnak igaza lenne, akkor a pedagógusok nagy része ma Magyarországon legalább szavakban őszinte híve lenne a konstruktivista pedagógiának. De a valóság az, hogy nagy részük a képzés során meg sem ismerkedik mindazzal, amit itt Orbán progresszív nézetekként említ, a gyakorlatban való érvényesüléstől pedig olyan távol vagyunk, mint Makó Jeruzsálemtől. Nem kell visszafordulni a konzervatív pedagógiához, ott vagyunk.

20.

A fejezet zárásaként ezt olvashatjuk: „Nehézség, önfejlődés, tárgyi tudás, megértés – ezek azok a motívumok, amelyeket a progresszív erők száműzni akartak az oktatásból. S amint sikerrel jártak, az oktatás színvonala rögtön romlani kezdett. Nem kérdés tehát, hogy az oktatás problémáinak megoldása egyet jelent a konzervatív szempont visszaerősítésével” (32. o.).

Súlyos gond, hogy a tanulmány vége felé járva még mindig nem tudjuk pontosan, kik vagy mik a progresszív erők. Orbán Balázs csak a kompetenciaalapú oktatás képviselőit nevezte meg, de láttuk, hogy a kompetenciafejlesztésnek a tanulás-tanítás fő szakmai szempontjává tétele még egyáltalán nem jelenti a hagyományos tudásértelmezéstől, tanulásértelmezéstől való elrugaszkodást. Kénytelen vagyok segíteni Orbán Balázsnak. Ha a konzervatív pedagógia nemzetközi szakirodalmát is tekintetbe veszem, akkor azt látom, hogy a fő ellenfelek a posztmodern, gyermekközpontú pedagógiai paradigmák hívei. Mindenekelőtt a konstruktivista pedagógia szálka a konzervatív pedagógiai gondolkodók szemében, Henrikson és Wennström (2022), továbbá Hirsch (2016) erről egyenesen, szókimondóan írnak. Úgy vélem, Orbán Balázsnak is a pedagógia ilyen elméleteket hirdető szakemberei vannak elsősorban a bögyében, de az biztos, hogy az oktatásban legjelentősebb szerepet játszó konzervatív gondolatokkal szemben egy elképzelt másik oldalon valóban a radikális konstruktivista, szociális konstruktivista elképzelések helyezkednek el.

Vagyis vehetjük úgy, hogy Orbán röviden megfogalmazott kritikai pontjai valójában a konstruktivizmusról, annak is inkább az ismeretelméleti szempontból, tudás- és tanulásképét tekintve legmesszebb eljutó változatairól szólnak.

Ezek szerint ezek az elképzelések számúzni akarták a nehézségeket az oktatásból, és ebben sikerrel is jártak. Főntebb részletesen elemeztem, hogy a konkrét pedagógiai tevékenység, a tanulás-tanítás folyamata (például a problémamegoldásban, az önszabályozott tanulásban és számtalan más formában) igenis megvalósítja a kihívásokat, feladatokat állít a tanulók elé. A szóhasználat persze sokatmondó. Orbán Balázs szerint itt nehézségek támasztásáról van szó, a másik oldal kreativitást igénylő, motiváló, adaptív eredményeket produkáló, izgalmas feladatmegoldásról beszél. Az is kérdés, hogy a konzervatív pedagógia a nagy mennyiségű tananyag prezentálásával, az úgynevezett „tudásátadás” memorizálásra és gyakorlásra épülő módszereivel vajon hogyan támaszt nehézségeket, és hogyan segíti, hogy a diákok a nehézségeken túljussanak. A most már évszázados tapasztalatok azt mondják, illetve hiteles empirikus vizsgálatok számai is, hogy az egyszerű „tudásátadás ideológiával” végzett pedagógiai munka hatékonysága gyatra.

Az önfejlődést Orbán Balázs egy mondatban említette korábban, még egyet is értettem, bár jeleztem, hogy az adott mondat szellemisége gyökeresen eltér a tanulmány többi részének szellemiségétől. Az önfejlődés, a saját személyiség önálló konstrukciója éppen, hogy nem a konzervatív, hanem sokkal inkább a konstruktivista pedagógiai elképzeléseknek megfelelő gyakorlat része. Lehet, hogy Orbán Balázs másfajta konzervatív pedagógiában gondolkodik, és nem követi a nemzetközi trendeket, de akkor azt közölnie kellett volna.

A tárgyi tudásról sem sokat írt eddig a szerző. A konstruktivista pedagógia híveinek semmi bajuk nincs a tárgyi tudással, már korábban is jeleztem, hogy e gondolkodás keretei között egyáltalán nem válik jelentéktelenné az, amit effektív módon, ismeretként elsajátítunk. A radikális konstruktivista szakirodalom rendszeresen tudásrendszerekről, kognitív struktúrákról ír, empirikus kutatásokkal vizsgálja a gyermekek, fiatalok világra, annak részeire vonatkozó elképzeléseinek alakulását. Még egy sajátos fogalom is jelzi itt az ismeretek szerepét, ez a „gyermektudomány” (sok részlettel kapcsolatban lásd a most már több, mint 20 éve megjelent, a konstruktivista pedagógiát ismertető könyvemet: Nahalka, 2002).

Itt nem is ez a probléma. A konzervatív pedagógia képviselői, például Magyarországon az éppen most is hatályban lévő Nemzeti alaptanterv szerkesztői, szerzői és jogszabályba foglalói egy adott kánont, egy általuk kijelölt, a teljes iskolai kurrikulumot (sőt többet) lefedő tananyagrendszert jelöltek ki már a mindenkire érvényes központi tantervekben is. Ez a megoldás az érdemi pedagógiai differenciálás halála, maximum a tanulás-tanítás alkalmazott módszerei tekintetében adja meg a szabad választás jogát a pedagógusoknak, a tartalom, a követelmények, a célok tekintetében nincs lehetőség az egyes tanulókhöz, eltérő csoportjaikhoz való alkalmazkodásra. Valójában a módszerek tekintetében sincs szabad választási lehetőség: a tananyag óriási mennyisége, szerepeltetésének kötelező volta az „ismeretátadás” jellegű módszerekre korlátozza a pedagógusok metodikai lehetőségeit. E tekintetben van vita (látens vita persze, mert itt nincs mód valódi vitára) a konstruktivisták (de akár a reformpedagógiai elvek képviselőit is mondhatnám), és a konzervatív pedagógia hívei között.

Hogy a „megértés” hogyan került azon folyamatok közé, amelyeket Orbán szerint a progresszív erők számúztak az oktatásból, azt végképp nem értem (illetve értem, de nem kommentálok). Ha van valami, ami a magyar pedagógus társadalomban szinte kizárólagosan közös értéknek tekinthető, az a megértés fontossága, hogy a tanulóink ne csak formálisan sajátítsanak el

valamifajta ismereteket és műveleteket, hanem értelmesen, látva az összefüggéseket, tudva, mit jelentenek a használt fogalmak stb. De elméleti szinten is ez a helyzet. Minden radikális konstruktivista alapokon álló pedagógiai irányzat egyik legfontosabb értéke az értelmezés, a megértés, az értelemadás. A konstruktivista pedagógia egyik első képviselője, David Ausubel alkotja meg az „értelmes tanulás” fogalmát, a konstruktivista pedagógiában válik igazán fontos kérdéssé, hogy a gyerekek miképpen értelmezik, hogyan értik meg tapasztalati világukat, az értelem akár jelentős átalakulási folyamatokban való megváltozása, a fogalmi váltás egy olyan pszichikus jelenség, amely csak a konstruktivista pedagógiákban fordul elő. Orbán állítása triviálisan hamis.

Most már többször lehet olvasni a tanulmányban, hogy az új, az Orbán által progresszívnek mondott pedagógiák sikerrel jártak. Ez azért ennél sokkal bonyolultabb. Először is, Magyarországon egyáltalán nem beszélhetünk semmilyen sikerről. A gyakorlati pedagógia „falai mögé” nagyon kis mértékben csak az ugyanúgy objektivista pedagógiai megközelítés, a moderált, magyarosabban mérsékelt konstruktivizmus tudott behatolni. Ez még egyáltalán nem az objektivizmuson túlmutató (posztmodern) pedagógiák pici részsikere, a konstruktivizmus radikális formájában a magyar pedagógiában lényegében nincs jelen (tisztelőt néhány, valóban nagyon kevés kivételnek). Nemzetközileg a posztmodern elképzeléseknek az iskolában való megjelenése előbbre tart jóval, de ott sem mondható általánosnak. A nemzetközi mérésekben jól szereplő (például távol-keleti) országok központi tanterveiben is jelen van, ugyanúgy mint az euroatlanti térség fejlett ipari országai esetében is. Vannak ezek között nagyon jól teljesítő és az utóbbi időben a PISA és a TIMSS mérések során egyre gyengébb eredményeket produkáló országok, de úgy tűnik, ez nem az uralkodó pedagógiai elképzelésektől függ. Ráadásul a „modern” (az új, a progresszív stb.) mindig nagyon vonzó, ezért létezik számos olyan oktatási program, amely a radikálisan új elképzelések jegyében születik, ha a program eladását szolgáló reklámanyagokat nézzük, és nyilván e programok leírásában is szépen sorjáznak a konstruktivista pedagógia amúgy pedagógusokat nem nagyon elriasztó tételei, ám ha alaposabban megvizsgáljuk a programot, annak valóban radikális konstruktivista irányzatokhoz való kötődése erősen kétségessé válhat. Nagyon színes a paletta ebből a szempontból. Hogy egy-egy ország sikertelenségét a nagyon sok lehetséges tényező közül melyek okozzák valóságosan, az nagyon nehezen megállapítható. Nem tűnik megfontoltnak egy olyan kijelentés, hogy a sikertelenség, ha van, a válság, ha van, egyértelműen a progresszív elvek követésének köszönhető. Ebből következően azt sem lehet állítani, hogy a problémákat a konzervatív pedagógiához való visszatéréssel kell megoldani. Különösen egy olyan országban, ahol nem is mozdultunk el mellőle. Sem a hegy nem ment Mohamedhez, sem Mohamed nem ment a hegyhez, Mohamed ott van a hegy gyomrában.

21.

„Egy konzervatív számára egy intézmény ... sosem csak esetleges tudás birtokosa, hanem feltétlen és objektív igazságok közvetítője [az iskoláról van szó]. Éppen ezért, ha meg akarjuk állítani és vissza akarjuk fordítani a nyugati világ oktatási rendszereinek hanyatlását, vissza kell térnünk azok konzervatív gyökereihez” (32. o.).

A tanulmány utolsó fejezete a válságból kivezető úttal foglalkozik. Rögtön egy logikai bakugrással az elején, ahogy az idézet mutatja. Értsük úgy, ahogy le van írva: a konzervatívok számára az iskola feltétlen és objektív igazságok közvetítője, ebből következően szükség van a konzervatív gyökerekhez való visszatérésre. Ez a következtetés egy konzervatíván gondolkodó ember számára természetes. Mindenki számára, aki nem fogadja el, hogy az iskolában feltétlen és objektív

igazságokat kell átadni (mert ilyen igazságok létében és az átadás lehetőségében sem hisz), a következtetésnek már a premisszája hamis. És ebben az esetben nincs lehetőség nyugodt, értelmes, az adaptivitást megfontoló vitára. Ez két merőben különböző világlátás, amelyeket nem lehet kibékíteni egymással. Nem képzelhető el közös cselekvés abban a tekintetben, hogy mi is az ismeretelméleti státusa mindannak, amit a diákok az iskolában tanulnak. Orbán itt valójában annyit közöl, hogy mi (ők) konzervatívok az elveink érvényesítése érdekében vissza akarunk térni a konzervatív gyökerekhez.

Magyarországon – mint erről már többször is volt szó – ez semmit nem jelent, mert nem távolodtunk el a konzervatív gyökerektől. A világ legtöbb országában vagy a mienkéhez hasonló a helyzet, vagy jelentős „hídfőállásai” vannak a konzervatív pedagógiának. És csak néhány olyan ország van, amely elmondhatja magáról, hogy – Henrekson és Wennström kifejezéseit használva – posztmodern, gyermekközpontú, szociálkonstruktivista elveket követ oktatási rendszerének majdnem egészében.

Itt aztán kapunk további magyarázatot arra, mit is jelent a konzervatív gyökerekhez való visszatérés. Az iskolának el kell köteleznie magát az olyan értékvallaláson alapuló ismeretek mellett, mint amilyen a klasszikus műveltség és a nemzeti kultúra. A testnevelés fontossága szerepel még itt, valamint a gyermekvédelmi feladatok. Ezután a részletek is előkerülnek.

22.

„Abban meggyőződésünk szerint nincs vita, hogy az iskolai oktatás derékhadát a tudományos ismeretek átadásának kell képeznie” (32. o.).

Jaj, dehogy nincs. A „tudásátadás” fogalma, a szó által jelzett folyamat csak bizonyos tanulásméleti elképzeléseknek része, a konstruktivista tanulásszemléletek kifejezetten nem fogadják el, hogy a tudás átadható lenne. Persze már megint „nyelvészkedek”, de kénytelen vagyok, mert ez egy kardinális kérdés. Az, hogy a tudományos ismeretek, a tudományokkal is összefüggő készségek, képességek, kompetenciák, attitűdök uralják a kurrikulumokat, valóban érvényes. Hogy ez minden esetben és minden esetben a kialakult mértékben jó-e, az már egy másik kérdés. A hagyományos természettudományos oktatás például rigorózus, bezárkózó és kizárólagos módon, túlságosan tudománycentrikus. De az biztos, hogy a tudományosság elvének érvényesítése szinte mindenki számára fontos.

23.

„Az ilyen oktatásnak elsősorban az emberi értelem jelentésadó képességére kell apellálnia. Azaz ki kell alakítania azt a képességet, hogy a diákok és hallgatók önállóan értelmezzék, kontextusba helyezték és akár tovább is gondolják az egyes, az általános műveltség körébe tartozó műveket, történelmi eseményeket és gondolkodástörténeti fejleményeket” (33. o.).

Ismét egy meglepetés. Nem arra gondolok, hogy a szerző közli a 33. oldalon a szövegben, hogy a természettudományok kritikai módszere segít ezek elemzésében, mert nem tudhatjuk, mik azok az „ezek”, és milyen elemzésben kell segíteni. Így aztán az sem lesz érthető, hogy az elemzés (amiről nem tudjuk, hogy mi) együtt jár a felaprózódással, a jelentésvesztéssel, a tárgyiasítással, így nem is ez számomra az érdekes (bár ha tudhatnánk miről van szó, esetleg itt is találhatnánk

megvitatni valót). Még az sem igazából „felkavaró”, hogy Orbán szerint az oktatási rendszernek képessé kell válnia arra, hogy a művészeti alkotásokat és az eszmei áramlatokat, a történelmi összefüggéseket „tanítsa” (kérdézhetnénk persze, hogy ki mondott mást, sőt, azt is felvethetnénk, hogy a miniszterelnök politikai igazgatója akkor fogalmazza meg ezt a kívánalmat, amikor éppen az alapjai szűnnek meg a vizuális kultúra közoktatásban való érdemi képviselésének, illetve gyakorlatilag megszűnik középfokon a filozófia és az etika tanítása). A tanulmány vége felé már az ilyen következetlenségek iránt szinte érzéketlenné válik az olvasó. De az idézett mondat nagyon érdekes: itt mintha Orbán kiesne a szerepéből, és ez már nem az első alkalom. Az, hogy az emberi megismerés során a jelentésadás az egyik legfontosabb folyamat, a posztmodern jellegű ismeretelméleti rendszereknek a szerves része, és éles ellentétben áll mindenfajta objektivista megközelítéssel, így a konzervatív látásmóddal is. A tudás, a jelentés magukban az objektív dolgokban, viszonyokban és folyamatokban van benne az objektivista ismeretelméleti gondolkodás szerint, mi emberek ezt „onnan” csak kiolvassuk. Semmiféle jelentésadás nincs ebben a fogalmi rendszerben. A konstruktivista ismeretelméleti felfogásban viszont nagyon is van.

Amit fogalmaknak, értelmezéseknek, összefüggéseknek, elméleteknek tekinthetünk az emberi gondolkodásban, az mind emberi konstrukció. Jelentéssel ruházzuk fel a bennünket érő fizikai hatásokat, de a belső jeleinket is. Ezek a jelentések nem egyoldalú függvényei a bennünket érő hatásoknak, az ingereknek, hanem alapvetően a bennünk létező, kognitív történetünk során konstruált tapasztalati világunkban létrehozott magyarázó, előrejelző és cselekvést befolyásoló tartalmak. Ahogy Humberto Maturana fogalmaz, a megismerő rendszerek operacionális értelemben zártak, azokban a jelentések nem közvetítődnek, hanem bennük alakulnak a megismerő rendszert érő hatások figyelembe vételével (de nem mechanikus irányításával).

Ha sor kerülne egy vitára Orbán Balázzsal e kérdésekben, mindenképpen meg kellene kérdezni tőle, hogy amiket ír, azokat hogyan érti. Néhol kénye kedve szerint válogat a paradigmákban, hol ebből a kalapból, hol abból a kalapból húz elő egy-egy nyulat, de valahogy mindig elkönyveli az eredményt a konzervatív eszmeiséget alátámasztó tényezőként.

Orbán Balázs tehát szinte metamorfózison megy keresztül. Szövege ismét elmenne egy radikális konstruktivista pedagógiai tanulmány vezérgondolatának is. Ám „örömünk” nem lehet felhőtlen, jön a hidegzuhany: mindehhez jelentős tárgyi tudás szükséges (33. o.). Vagyis kibújik a szög a zsákból. Az akár konstruktivistaként is értékelhető mondatok valójában nem a tanulási folyamatról szólnak, hanem arról, hogy ha már megtanulta a diák a jelentős terjedelmű ismeretanyagot, akkor nekiállhat értelmezni, kontextusba helyezni, tovább gondolni. Helyben vagyunk. Orbán mégsem lett konstruktivista. A szépen hangzó elvek, mint a saját magunk felépítése, az értelmezés, a jelentésadás stb. mint a már korábban nagyra növelt műveltség alkalmazása jelenik meg, és bár nincs ideírva, de feltételezhetjük, hogy csakis egy viszonylag szűk elit sajátja lehet. Ezzel szemben az értelmezést, az önkonstrukciót, a tudáskonstrukciót, a jelentésadást a radikális konstruktivista megismerésfelfogások magának a tanulásnak az alapfolyamataiként értelmezik. Nincs tanulás mindezek nélkül, ahogy a konstruktivisták fogalmazznak. Minden tanulási folyamat konstrukció, minden tanulási folyamat jelentéskeresés és jelentésadás e szerint, és nem valamifajta jutalomjáték a tanulást követően.

24.

„A tárgyi tudás hiánya leginkább téves értelmezésekhez, sekélyes gondolatokhoz, a valóságtól elszakadt magyarázatokhoz, eleve téves értelmezések igaznak való elfogadásához vezet” (33. o.).

Azért fontos ez a mondat, mert nagyszerűen rá lehet mutatni a megismerésről alkotott két merőben eltérő elképzelésrendszer (objektívizmus, konstruktívizmus) közötti olyan különbségre, amely sokak számára eligazító lehet abban a kérdésben, hogy a két eszmerendszer közül melyik az adaptívabb. Itt Orbán a megismerés során kialakuló eltérő értelmezésekről ír, köztük olyanokról, amelyek nem felelnek meg az éppen adott kánonnak, eltérnek a tankönyvekben közölt ismeretektől, nem egyeznek meg azzal, amit általában a legtöbb ember az adott témában releváns ismeretként elfogad. Látszik, hogy nyelviileg is nagyon más formában írom le a jelenséget, mint azt Orbán teszi, ő téves értelmezésekről, sekélyes gondolatokról, valóságtól elszakadó magyarázatokról ír, én hasonló pejoratív megnevezéseket nem használok. Orbán fogalmazása mögött az áll, hogy ismerjük az igazságot, egy gyermek által elsajátított ismeretről meg tudjuk mondani, hogy az igaz vagy hamis. A konstruktivisták ilyesmit nem mondhatnak. A gyermek számára az aktuális tudása adaptív, tud alkalmazkodni vele a környezetéhez. Nem hibás vagy helyes, hanem valamilyen konkrét tartalommal bír, amelyről meg lehet ugyan mondani, hogy valószínűleg más, mint amit a tudomány állít, de ennek nem sok köze van a birtokolt tényszerű ismeretek mennyiségéhez. Nagyon nagy műveltségű tudósok gondolták vagy két évezreden keresztül azt, hogy a földfelszínhez közel elengedett kő ugyanolyan gyorsan esik végig az útján lefelé, de a nehéz kövek gyorsabbak, a könnyűek lassabbak. Ez a nézet nem felel meg annak, amit ma gondolunk a kövek eséséről (nem állandó a sebesség, az eltelt idővel arányosan növekszik, de minden test esetében ugyanolyan „ütemben”). Hibás volt két évezreden keresztül nagyon sok természettudós, filozófus elképzelése? Newton eredményei pedig megváltoztatták a helyzetet, és onnantól már tudjuk, mi az igaz? De hát 1905-ben megjelent Einstein speciális relativitáselmélete, amely egy következő elmélete a mozgásnak, és nem azonos a newtonival! Akkor most Newton is hibásan gondolkodott? Egyáltalán! Mi itt az igaz? De mondhatnánk az anyag részecske szerkezetének példáját, s hogy ne csak természettudományos példák legyenek, mit gondoljunk a 19. században és a 20. század első felében alkotó pszichológusok tanuláselméleteiről (asszociacionizmus, behaviorizmus, alaklélektani tanuláselmélet, kognitív tanuláselmélet, Piaget tanuláselmélete, konstruktivista felfogás), vagy mit mondjunk a kulturális antropológia nagy fogalmi váltásairól, tudományos forradalmairól? És így tovább. Mindezen példákban az az elmélet, amelyet ma leginkább elfogadunk az igaz, a többi hamis? Akik hamis elméletekben hittek hibásan gondolkodtak? Téves értelmezéseik voltak? Elszakadtak a valóságtól? Nem volt kellő műveltségük? Nem birtokoltak kellő mennyiségű tényszerű tudást? Nem, itt valami nagyon nincs rendben. Az még menekülő útvonal lehetne, hogy a gyerekek a tanulás során elsajátíthatják azokat az ismereteket, amelyek a mondott tudósoknak nem álltak rendelkezésükre. De mondok valamit. A Newton és Galilei előtt a mozgásokról gondolkodó tudósoknak is megvoltak azok az ismereteik, amelyek alapján a két hatalmas tudóshoz hasonlóan megújíthatják volna a mozgástant. A speciális relativitáselmélet alap gondolataihoz Einsteinnek nem kellett több ismeretet használnia, mint amit a Newton, Galilei és közte alkotó fizikusok ne tudtak volna. Ilyen példát még nagyon sokat lehet mondani.

Új dolgok felfedezéséhez, új fogalmi rendszerek konstrukciójához mindenkor alapvetően kreativitásra, nyitottságra és bátorságra van szükség. A szükséges ismeretek általában rendelkezésre állnak, vagy nagyon könnyen megszerezhetők. A konstruktivisták ezekben az esetekben fogalmi váltásról beszélnek, és úgy tartják, hogy a pedagógiai gyakorlatban e tanulási-

tanítási folyamatok sajátos megfontolásokat és eljárásokat, stratégiákat igényelnek. Az a pedagógia, amely ezt nem tartja fontosnak vagy/és logikailag nem is tudja beépíteni a saját rendszerébe, valószínűleg elvét egy nagyon fontos pedagógiai feladatot. Többek között ebben ragadható meg a két rendszer adaptivitása közötti különbség: a konstruktivista pedagógia tud kezdeni érdemben valamit ezekkel a fogalmi váltásokkal, az objektivista alapon álló pedagógiák belekényszerítik magukat abba, hogy a tanulók elvárttól különböző elképzeléseit hibás tanulási eredményének tekintsék, és ezzel lefegyverzik magukat.

25.

A nemzeti kultúra, mint iskolában elsajátítandó ismeretrendszer a tárgya Orbán tanulmánya következő részének. A megállapítás: a nemzetinek tekinthető oktatási rendszernek kötelessége előmozdítani a nemzet fennmaradását, kiemelt fontosságot kell tulajdonítani a nemzeti kultúrának és értékalapon kell állást foglalni mellette (33. o.).

Mint általában, most sem kapunk közelebbi értelmezést a nemzet, a nemzeti, a nemzeti kultúra fogalmaival kapcsolatban. Tudjuk, hogy mindenféle írásokban e fogalmaknak igen változatos definíciói fogalmazódtak meg, jó lenne tudni, Orbán miről ír. Az értékalapon való állásfoglalás is megérne némi körülírást. Általában sejtem, hogy az orbáni fogalmaknak mi a tartalmuk, ebben az esetben magam is tanácstalan vagyok. Hiszen a nemzet, a nemzeti kultúra leírt előtérbe állítása eleve jelentős értékválasztás, ha tetszik „értékalapon van”, mit jelenthet vajon a kifejezés ezen túl? Vagy semmit nem jelent?

Ha Orbán azt gondolta volna, hogy a pedagógiai nézeteivel szemben állók majd tagadják ezen érték fontosságát, akkor ki kell ábrándítanom. A nemzethez való viszony (de már annak értelmezése is) az egyéni, személyes értékrendszer fontos, akár nagyon fontos eleme lehet, és például a konstruktivista pedagógia nem fog belesétálni abba a csapdába, hogy szintén normatív módon tagadja ezt a fontosságot. A nemzethez való viszony kérdésében is pontosan követi a pedagógiai normativitással szemben megfogalmazott elveit: nem kényszerít rá semmit a gyerekekre, a fiatalokra, nem teszi követelménnyé a hazafiságot, mint ahogy az ellentétét sem, de mindent megtesz azért, hogy a tanulók megkonstruálhassák saját, személyes viszonyukat a nemzethez, a nemzeti kultúrához. Differenciáltan szolgáltat lehetőségeket a nemzeti kultúra megismerésére, hogy minden tanuló a saját előzetes tudásához, személyiségének sajátosságaihoz illeszkedő módon ismerkedjék meg a nemzeti kultúra minél nagyobb részével.

E ponton muszáj egy nagyon fontos összefüggésre újból felhívnom a figyelmet. A normatív alapokon nyugvó, indoktrinációt alkalmazó (egy kijelölt nézet elsajátítását „keresztül verő”, számon kérő) pedagógia hatékonysága a célul kitűzött értékelsajátítás szempontjából sokkal rosszabb, mint a normativitást elvető, indoktrinációt nem alkalmazó, türelmes, a döntést a tanulóra hagyó pedagógia. A gyerekek, a fiatalok ma már egyre kevésbé hajlandók behódolni a primitív, erőszakos „tudatformálás” kísérleteinek, mindenfajta indoktrináció ellenkezést vált ki egy jó részükből. Ez az alapvető oka annak, hogy lényeges különbség van a kétféle hozzáállást megvalósító pedagógiai gyakorlatok hatékonysága között.

Ebbe a leírásba aztán egy kis nemzetkarakterológia is kerül. Nem csak a nemzeti kultúra alapos megismeréséről van szó Orbán szerint, hanem sajátos nemzeti nézőpontokról és világlátásról. Az emberi kultúrák vizsgálata azt mutatja, hogy a közösségek sokféleségét magukba fogadó társadalmakban nem jelölhetők ki egységes karakterek, tulajdonságok, világlátások (még csak azok elemei sem). Ezek a társadalmak, és ilyen Magyarország társadalma is, rendkívül

sokszíniúek, számos kulturális sajátosságban térnek el egymástól az itt található közösségek, csoportok, társadalmi rétegek stb. „Közös magyar vonásokat” mindig csak a politika talál, pontosabban csak a politikai erők jelentik ki bizonyos általuk konstruált sajátosságokról, hogy azok specifikusan magyarok, általában megtoldva ezeket a tudománytalan elképzeléseket sokszor kitalált, minden alapot nélkülöző történelmi háttér hozzárendelésével. Semmi jót nem hozott számunkra a történelemben az, hogy minden korban voltak, akik a magyarokat különleges, kiválasztott népnek, nemzetnek tekintették.

Itt a szövegből (34. o.) kiderül, hogy Orbánnak azokkal van baja, akik érzéketlenek a nemzeti mivoltunkkal kapcsolatos értékekre, relativizálják, dekonstruálni kívánják azokat. Mint láttuk, az Orbán által progresszív pedagógiáknak mondott törekvések nem minősítik a tanulás-tanítás folyamatában szerepeltetni kívánt értékeket, ezért aztán szó sincs semmiféle relativizálásról, és dekonstrukcióról is csak abban az értelemben, hogy nem egy „árvalányhajás nemzetfogalom” nevében teszi mindazt az úgymond progresszív pedagógiai gyakorlat, amit tesz, hanem arra törekszik, hogy a tanulók egy-egy fogalom személyes konstrukciójához többoldalú megközelítéseken keresztül jussanak el. A világ azonban nem olyan egyszerű, hogy vannak a nemzetet feltétlen értéknek tekintők és vannak ezt az értéktartalmat maximum negatív értelmezésében „közvetítők”, hanem a határvonalak valahol a normatív és a nem normatív pedagógiákban gondolkodók között húzódnak. Az világos, hogy mi ebben a kérdésben (is) a határ két oldalán állunk.

26.

A konzervatív pedagógia által tárgyalható szakmai kérdések közül Orbán a tanulmányában következőként a nevelés fogalmát veszi elő (34. o.).

A neveléssel kapcsolatos reflexióim legelején szeretném leszögezni, hogy én ma már a „nevelés” szó használatát igencsak problematikusnak tartom. Van egy másik ilyen szó, tudniillik az „oktatás”, amennyiben az egyes pedagógusok tevékenységének leírására használják.

Miért problematikusak ezek a szavak? Azért, mert egy ma már elvi szinten vállalhatatlan (miközben a gyakorlatban nagyon is létező) egyoldalúságra utalnak. Én nevellek téged, vagy oktatlak téged, van egy egyirányú viszony közöttünk, a nevelésed és az oktatásod folyamatába nincs beleszólásod. Jól tudom persze, hogy a nevelés (vagy akár az oktatás) fogalmat is át lehet definiálni, és komplexebb, a tanuló részvételét is feltételező fogalomként is le lehetne írni ezeket, azonban az interakció egyoldalúságának képzete oly mélyen él bennünk, hogy az átdefiniálás helyett a más megnevezés használata lehet inkább a jó megoldás. És erre meg is vannak a jó jelöltek.

A tárgyalt és dinamikus változó folyamatok mindent meghatározó részfolyamata a tanulás. Olyan szavakat kellene keresni, amelyek tükrözik ezt a felismerést. Egy elég következetes javaslat szerint nem nevelésről, hanem tanulási-tanítási folyamatról kellene beszélni, továbbá nem oktatásról, hanem tanulásirányításról. E megoldásokkal becsempésszük a „tanulást” már a kifejezések nyelvi alakjába is, és természetesen a kifejezésekkel jelzett fogalmak is megváltoznak, új jelentésük szervesen magában hordozza azt a felismerést, hogy itt a tanulás folyamata a lényeges. Az oktatás szót nem kell elhagynunk. Hagyományosan kettős jelentése volt (van), egyrészt használjuk a pedagógus tevékenységének megnevezésére, másrészt az iskolázás egész intézményi rendszerére, sokszor az „oktatási rendszer” változatot használva.

Az Orbán szöveggel összefüggésben azonban nem pusztán az „oktatás” és a „nevelés” szavak használatával kapcsolatban szükséges elemzés, van itt valami, ami még ennél is fontosabb. Már a szavak hagyományos értelmezésének keretei között is széles körben elfogadott volt az a nézet, hogy a gyerekekkel, fiatalokkal való intézményes foglalkozás egyrészt oktatási, másrészt nevelési feladatokat jelent. A két világ el volt választva egymástól. Valahogy úgy nézett ki a dolog, hogy a tantárgyak tanóráin zajlik a tantervek által meghatározott keretek között az oktatás, amely ismereteknek, készségeknek, képességeknek az elsajátítását tűzi ki céljaként, de emellett az iskola és különösen az óvoda feladata a nevelés, ami értékelkötelezettségek kialakítását, a társadalmi normák elsajátítását, attitűdök fejlesztését, az érzelmvilág gazdagítását, a szociális térben való mozgásra való felkészítést szolgálja. Ez már a régi szóhasználattal is rendkívül problematikus volt. A tanórai tantárgyi tanulásban a felsorolt személyiségjegyek mindegyike formálódik. Ha már bármiféle viszonyba akartuk állítani a nevelést és az oktatást egymással, akkor inkább azt mondtuk, hogy a nevelés az, amit az iskola a lehető legáltalánosabb értelemben végez a tanulókkal kapcsolatban, s ennek része az, hogy a nevelés céljait tanórákon végzett tanulási tevékenységek keretében, a pedagógus tevékenységét tekintve oktatással igyekszünk elérni. Minden, amit régebben a nevelési, vagyis a tanórai elsajátítási folyamatoktól elkülönített folyamat hatásmechanizmusainak érvényesüléseként értelmeztünk, nyilvánvalóan ugyanúgy tanulást jelent. Minden vonatkozásban ugyanolyan tanulás, mint amilyen a tanórákon zajlik. Orbán azonban nemcsak egy túlhaladott „szótárt” használ itt, hanem egy még régebben túlhaladott összefüggést is újra piederesztálra állít.

27.

Orbán ebben a részben megint „tantervi ajánlásokat” fogalmaz meg, erényeket említ, amelyeknek szerepelniük kell a nevelés folyamataiban, kiemeli ezek közül a nyugati világ nagy vallásainak keretében fontos értékeként megjelenő erényekkel. Hosszú listát kapunk a nevelés során mindenképpen figyelembe veendő erényekről (34. o.).

Ugyanaz a problémám, mint bármelyik hasonló részénél a tanulmányban: Orbán normatív módon elő akarja írni bizonyos tulajdonságok kifejlesztését, vagyis egy normatív pedagógia eszmeiségére alapozva indoktrinációs tanulási-tanítási folyamatokban gondolkodik. Nyilván két különböző világban gondolkodunk.

28.

Külön alfejezetet kapott a testnevelés (34. o.).

Nem nagy meglepetés a 2010 óta követett oktatáspolitikai orientációit figyelve. A testmozgás, a test fejlesztése, ennek a tanulási-tanítási feladatnak a fontossága valójában soha nem volt komolyan vitatott még a 2010 óta működő oktatáspolitikai ellenzői számára sem. A vita abban a kérdésben volt, hogy vajon merev megoldást alkalmazva, valóban fel kell-e „puffasztani” a testnevelés tantárgy óraszámát. A kormánytól eltérő tantervi gondolkodásmódban (az 1995., a 2003. és a 2007. évi központi tantervekben ez meg is valósul) a tanítandó tantárgyakat és azok heti óraszámait a helyi tantervekben kell rögzíteni. Tarthasson egy iskola – ha ezt diktálják a helyi szükségletek és körülmények, s ebben a szereplők egyetértésre tudnak jutni – heti öt testnevelés tanórát tantervben rögzített módon, de ne írjuk elő ezt az egyetlen megoldást a „test nevelésére”

az iskolák számára. Ha az iskola csak heti három testnevelés órát szeretne beiktatni a tantervébe, viszont nagyon gazdag szabadidős sportolási lehetőségeket biztosít, akkor máris előrébb jutottunk, nem terheltük fölöslegesen a tantervi óraszámokat, a tanulók igényeit jobban kielégíteni tudó szisztémát sikerül kialakítani.

Egyébként is, Orbán Balázs a „Klasszikus műveltség”, „Nemzeti kultúra”, „Nevelés”, „Testnevelés” című alfejezetekben elemi (maradjunk a régi megnevezésnél) neveléseméleti témákról ír, valljuk meg igencsak egyszerűsített, a neveléstudomány valamilyen nagyon régi állapotát tükröző módon. Itt nem konzervatív, hanem avított nézetekről, elképzelésekről van szó, sehol föl nem vetve a tárgyalt nevelési feladat gyakorlati megvalósítása során (már ha az indokolt) felvetődő dilemmákat, a nehézségeket, egyáltalán nem reflektálva a normativitást száműző pedagógiai gondolkodás Orbánéval ellentétes állításaira. A sokféle tulajdonság halmaza, amelynek elemei Orbán szövegében mind a nevelés során érvényesítendőek lennének, mint a fiatalokban kialakítandó szilárd sajátosságok, nem tartalmaznak olyan valóban nagyon fontos elemeket, mint a tanulás megtanulása, a metakogníció, a kreativitás, a problémamegoldás fejlesztése stb.

De gond van azzal is, hogy Orbán Balázs iskolában formálandó erényeket sorol, olyanokat is, amelyeket mint a jelenlegi hatalom egyik legbefolyásos képviselője nem sorolhat minden megfontolás nélkül, mert éppen az általa képviselt hatalom sért meg rendszeresen olyan értékeket, amelyek ezen erények alapját jelentik. Elég csak összevetni a jelenlegi hatalomgyakorlást az igazságosság erényével (nyilvánvalóan köztörvényes bűnözői cselekedetek eltussolása, elhallgatása), a mértékletességgel (az önerőből lehetetlen gazdagodások, a „ne mi nyerjük a legtöbbet” kitétel), a szavahihetőséggel, amely erény nem gyakorlására temérdek példát lehetne említeni. És akkor már a becsületről, a nagyvonalúságról, az önmérsékletről ne is beszéljünk. Az egész úgy, ahogy van írott malaszt, szemfényvesztés, olyan céloknak az oktatás elé tűzése, amelyek nem teljesülését globálisan és helyileg, akár az egyes pedagógusokig eljutva bármikor demonstrálni lehet majd, sakkban tartva ezzel az egész pedagógus társadalmat. A hatalom számos általa szemforgató módon az iskolai tanulási-tanítási folyamatok számára megfogalmazott célt valójában a hatalommegtartás eszközeként akar működtetni.

29.

A tanulmány utolsó részfejezete a konzervatív pedagógia és a gyermekvédelem közötti kapcsolatot kívánja megvilágítani (36. o.).

Az elvek és a hatalom által követett gyakorlat szembenállásának problémája már-már tragikomikus formában jelenik meg a gyermekvédelem témájában. A tragikomikus jelleget természetesen a bicskei pedofil botrány okán érezhetjük igen határozottan, olyannyira, hogy a kritikusknak nincs már maradék jóindulata, amellyel érdemben fordulhatna a kérdés tárgyalása felé.

Ugyanakkor mégis muszáj mondani valamit arról, hogy Orbán Balázs egy szakmai célokat valló tanulmányban az elmúlt évek egyik legprimitívebb propaganda eszközével és témájával él, a woke és gender úgymond ideológiák iskolákban való terjesztésére építkező ördögűzéssel. Foglazzunk tisztán! Ha az Orbán által kárhoztatott pedagógiákkal szemben propagandisztikus célokat követve lehet ilyesmiket megfogalmazni, akkor ki kell mondani legalább két dolgot: (1) Itt nem ideológiákról, hanem rendkívül fontos, a társadalomban kiszolgáltatott, elnyomott szerepben lévő csoportokról, a társadalom velük szemben tanúsított magatartásáról, mindezen kérdéseknek a tudományos analíziséről van szó, a társadalmi tudatosság formálásának rendkívül

fontos részleteiről. (2) Az a nemtelen támadás, amely részben ezeket az embereket, csoportokat, részben pedig a tanulás-tanítás intézményeit érte, nem pusztán meglovagolni szándékozott bizonyos a társadalomban meglévő sztereotípiákat, előítéleteket, ismerethiányból következő félelmeket, hanem e tendenciákat az ellenségképzés, a boszorkányüldözés módszereivel még erősebbé tette. Egyszerűen méltatlan a konzervatív pedagógia számára is, ahogy Orbán ezt az ócska hatalommegtartási trükköt magasztosként bemutatott pedagógiai elvvé teszi. A pedagógiának ehhez a képmutató politikai játszmához nem szabadna, hogy köze legyen. A pedagógiának a megértést, az emberi méltóság tiszteletét, az esélyegyenlőséget, a másság elismerését kellene képviselnie, ha már képvisel bizonyos értékeket. Ezek egyébként miért nincsenek ott korábban a „Nevelés” című részfejezetben sorolt erények között?

A pedofília, valamint annak védelme pedig mind a jog, mind az emberek nagyon nagy többsége által elfogadott erkölcsi alapelvek szerint bűn, s mint ilyen a megállapított szigorú elbánást követeli meg. Aki pedig bizonyos szexuális magatartásokat ezzel a bűnnel tudatosan összemoss, az is jelentős mértékben sérti az emberek nagy többsége által elfogadott erkölcsi elveket, még akkor is, ha egyébként más okokból e manipulációk elkövetője sokaktól felmentést is kap. Azt kell jól megérteni, hogy ilyen emberek vágják a fejünknek, hogy nem foglalkozunk értékekkel, kisöpörtük az iskolából az értékek átadását. Ha nem a politika színpadán történne mindez, ahol ennél nagyobb ellentmondások is előfordulnak, azt mondhatnánk: bizarr az egész helyzet. Így viszont csak azt mondjuk: nyílt politikai propaganda az egész.

Persze egy konstruktivista még csak így sem fogalmaz. Számára feladat, hogy a társadalomban kiszolgáltatott, méltatlan támadásoknak kitett emberek és csoportok helyzetével, annak értékelésével foglalkozzék. Szeretne eljutni odáig, hogy a tanulók maguk konstruálják meg viszonyukat a legkülönbözőbb sajátosságokkal rendelkező emberekhez. Ehhez nyitottan annyi forrást, elemzési lehetőséget, tevékenységet, diskurzus alkalmat nyújt, amennyit csak a kérdés súlya megkövetel. Egy konstruktivista valószínűleg sok tanuló esetében teszi majd lehetővé, hogy megismerkedjenek a szóba jövő társadalmi csoportok tagjainak sajátosságaival (és akkor persze nem csak az LGBTQ emberekről és a nőkről van szó, hanem etnikai és nemzeti kisebbségekről, szegényekről, sérült, tartósan beteg emberekről stb.). Mindezekkel foglalkozva a konstruktivista pedagógus amennyire csak módja van rá, amennyire a tanulók előzetes tudása ezt lehetővé teszi, biztosítja a tudományosság elvének érvényesülését. Még azt is megteszi, hogy a kirekesztett csoportokkal szembeni tipikus negatív magatartásformákat is javasolja megismerni, így például a jelenlegi boszorkányüldözést vagy például az áldozatok hibáztatásának jelenségét. Egyszer próbálja nekem valaki megmagyarázni, hogy mindebben mi a rossz, mi az, ami nem adaptívá teszi az ilyen pedagógiai tevékenységet a modern társadalmakban. Nehéz dolog lesz.

Orbán úgy érvel, hogy a bírált „ideológiák” iskolában való terjesztése „a gyerekek fejlődését hátráltató, a szexualitás különböző formáit nyíltan propagáló gyakorlatot honosít meg” (36. o.). Mindenki tudja, Orbán Balázs is, hogy a szexualitás különböző formáinak propagálásáról szó sincs. Nem is kell. Nem tudom elképzelni, hogy Orbán Balázs ne lenne tisztában azzal, hogy a mai gyerekek, fiatalok korán (talán túl korán), és egy-egy civil szervezet foglalkozásvezetője, vagy egy osztályfőnök, vagy társadalomismeret tanár pirulva előadott, százsorosan becsomagolt magyarázataival szemben összehasonlíthatatlanul vaskosabb szexuális tartalmú „műremekek” megnézésével növelik szexualitással kapcsolatos tudásukat. De ráadásul a fentebb jellemzett, a társadalmi viszonyokat elemző, tudományos elveken alapuló tanulási-tanítási folyamatok során nem is a szexről van szó. Olyan alpári, olyan színvonalatlan ez a magyarázkodás a boszorkányüldözés eladása érdekében, hogy ellenérvet már nem is érdemes, de talán nem is lehet túlságosan magvasat mondani, álljon hát itt egy igencsak primitív. Lehet, hogy holnap előáll

valaki azzal az ötlettel, hogy a történelem tanítását be kell tiltani, mert az emberiség történetében intézményesített, háborúnak, forradalomnak, felkelésnek minősített emberölést propagálja nyíltan? Nem is beszélve a cselszövésekről, az árusításokról (még az irodalom is bajba kerül, de Shakespeare biztosan száműzve lesz a tananyagból), a természettudományos felfedezések és a technikai innovációk fegyverek előállítására történő felhasználásáról stb.

Már csak a záró gondolatok vannak hátra. A túl általános szöveg lényegében csak arról szól, hogy mi vezette a szerzőt a tanulmány írásában, új információ ebben a szövegrészben nincs. Ám a tanulmány utolsó mondata talán a legérdekesebb az egész írásművön belül. Orbán Balázs már közben is néhány ponton okozott meglepetést, az utolsó bekezdés azonban még azokon is túlmegegy. Így hangzik:

30.

„Meggyőződésünk, hogy az oktatás ügye leginkább az a téma, amelyben van helye és van értelme a nyilvános diskurzusnak, akár Magyarországon, akár az egész nyugati civilizációban. Mindemellett úgy látjuk, hogy ez a diskurzus a hasonló keretben felvázolt problémák és megoldás irányába tett javaslatok mentén, azok figyelembevételével folytatható le értelmesen” (36. o)

Hagyjuk most azt a problémát, hogy valójában a társadalomban felvetődő kérdéseket nem kell versenyeztetni abban, hogy melyik érdemli meg inkább a nyilvános diskurzust. Az idézet első mondata, vagy azzal megegyező tartalmú megnyilatkozás egyáltalán nem volt 2010 óta egyszer sem a kormánypártok kommunikációjában. Fölgorghatnánk, és hangos hurrával üdvözölhetnénk Orbán Balázs kiállítását a nyilvános diskurzus mellett. Ha ... ha az a fránya második mondat nem következne utána. Lehet jóindulatúan is értelmezni. Orbán valójában azt akarta itt mondani (mire gondolt a költő?), hogy akkor érdemes nyilvános diskurzust lefolytatni, ha a résztvevők mind a magyar oktatás fejlődésében elkötelezettek, mindannyian a gyerekek érdekeit tartják a legelőbbre valóknak. Ez a jóindulatú értelmezés. Ekkor is felmerül persze, hogy vajon hogy lehet azt eldönteni, hogy a diskurzus résztvevőinek milyen a viszonyuk ezekhez az alapkérdésekhez, egyáltalán, lehet-e valami minimális közös jellemzőkben megállapodni azzal kapcsolatban, hogy mi lenne az, ami a magyar oktatási rendszer fejlődését jelentené. De legyünk ebben is megengedők, és tegyük fel, hogy Orbán Balázs még azt is elfogadhatónak tartaná, ha a diskurzus résztvevői másban látnák e fejlődés lényegét, legfőbb vita lenne erről is.

De azt hiszem, ez túl optimista elképzelés. Sajnos nagyobb annak az esélye, hogy a kormánypártok oktatási „filozófiájától” markánsabban eltérő nézetek ebben a diskurzusban nem kapnának szerepet. Sajnos az is alátámasztja ezt a véleményt, hogy egyáltalán megfogalmazott Orbán egy ilyen mondatot, amelyre egyáltalán nem lett volna szüksége, ha nyitott lenne nagyon széles körben az eltérő megközelítésekre.

Összefoglalás

Orbán Balázs a konzervatív alapokhoz való visszatérés koncepcióját hirdette meg tanulmányában. Állításai, gondolatmenetei, megközelítései lényegében megfelelnek annak az eszmeáramlatnak, amelyet ma a világban konzervatív pedagógiai gondolkodásnak neveznek. Két kérdés van. Ezek közül az első, hogy maga ez a konzervatív pedagógia, annak leginkább kiérlelt rendszere koherens-e?

- Vannak-e jól érthető, sokak számára szinte evidenciának tekinthető, az oktatási rendszer észlelt jelenségvilágából vett elemekkel jól illusztrált, kiinduló állításai, „axiómái”?
- Vannak-e jól érthető, gyakorlati ismeretek segítségével jól körülírt, de nem definiált fogalmai?
- Nem axiómaként funkcionáló kijelentései kellően alátámaszthatók-e a rendszeren belüli levezetésekkel vagy empirikus tényekkel, adatokkal?
- Nem alapfogalmai kellő szakszerűséggel lettek-e definiálva?

Az Orbán Balázs által felvázolt konzervatív pedagógiai rendszer fogalmainak nagy többsége nem rendelkezik sem gyakorlati ismereteket felhasználó körülírással, sem logikailag zárt, szabályos definícióval. Tételei egyikére sem mondja ki, hogy azokat nyilvánvalóknak, alapozó jellegűeknek tartja, írásában nincs egyetlen tétel sem, amely deduktív levezetéssel rendelkezne. Egy-két tételhez periférikus jellegű tényeket, adatokat használt a szerző alátámasztásként, de azok mindegyike hibásnak bizonyult, illetve számtalan kijelentéséhez sem levezetést, sem empirikus alátámasztó érvelést nem közöl. Orbán kijelentéseinek nagy többsége hajánál előrángatott, valójában – jól kitapinthatóan – politikai célokat szolgál.

A belső koherencia (amely ezek szerint nincs) mellett, ugyanilyen súllyal merül fel a másik kérdés, hogy vajon a Föld országai és köztük Magyarország számára adaptív-e a tanulmány vagy tágabban a konzervatív pedagógia mondanivalója. A cím oktatásfejlődési irányt meghatározó tartalma – visszatérés a konzervatív alapokhoz – mindenesetre Magyarország számára irreleváns. Magyarországon a legtöbb jellemzőjét tekintve, a tanulási-tanítási folyamatok nagy többsége esetében a konzervatív pedagógia elvei érvényesülnek. Szó sincs a posztmodern kultúra térnyeréséről (erre talán példát sem tudna mondani senki), a radikális konstruktivista pedagógia nálunk nem terjedt el, az egész oktatásunkra nagyon nehezen lenne állítható, hogy gyermekközpontú a szélsőséges tanulási esélyegyenlőtlenséggel, a manifeszt és látens diszkriminációval, a pedagógus-diák kapcsolat sokszáz éves mintáknak megfelelő alakulásával, a pedagógiai értékelés mérhetetlenül gyermekellenes alapelveivel és működésével stb.

Bár a szerző a progresszív pedagógiai törekvések közé sorolja, s ezért a konzervatív pedagógia „ellenlábásának” tekinti a kompetencialapú oktatást, azonban

- az visszaszorulóban van az érettségit érintő átalakítások következtében;
- ugyancsak szűkíti érvényesülésének lehetőségeit a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek extrém módon részletes és tananyagmennyiségét tekintve extrém módon túltervezett jellege, ami éppen a kompetenciafejlesztést gátolja a leginkább;
- a kompetenciaalapú oktatás a modernitás szülötte, és semmi köze a posztmodernizmus, posztstrukturalizmus eszméihez;

- a kompetenciaalapú oktatás sokkal inkább az objektivista megismerés- és tanulásfelfogásokkal fér össze és nem a radikális konstruktivista, szociálkonstruktivista elvekkel;

vagyis a kompetenciaalapú oktatást lehet ugyan kritizálni, de ezzel Orbán Balázs eltéveszti az eredeti célt, nem a leginkább progresszív, és nem a konzervatív pedagógia által leginkább kárhóztatott törekvéseket kritizálja.

Akkor vajon Orbán Balázs miért írta meg ezt a tanulmányt? Az euroatlanti térség legfejlettebb országai számára szeretett volna megfogalmazni egy figyelmeztetést? Nem hiszem, hogy ez akár egy kicsit is fontos cél lehetett volna számára. Netán újabb ellenségkép formálásáról van szó? De kik képviselnek posztmodern, konstruktivista, gyermekközpontú pedagógiai elveket a magyar oktatásban és környékén? Maréknyi pedagógus, neveléstudományi kutatók, szakértők, egyetemi és főiskolai pedagógusképzéssel foglalkozó oktatók. Egy „megtalálós játékban” lehet, hogy a tárgy elrejtője itt már melegeget, esetleg forrót mondana a tárgy keresőjének.

Az oktatáspolitikai körül feladatokat vállaló szakemberek, politikusok az elmúlt időszakban komoly, nagy oktatási változások eljövételét harangozták be. A „köznép” persze most sem tudhat semmit, de a „köznép” kritikussabb része már képes (13 év után) igencsak reálisnak tűnő alternatívákat is elképzelni. Az egyik ilyen, hogy a kormány a pedagógusképzés „átszerkesztésére” készül. Igyekszem a lehető legkevesebb konkrétumot leírni, hiszen amiről szó van az színtiszta spekuláció. De ez maradt nekünk már csak. Hát spekulálunk.

S a spekuláció az, hogy a hatalom számára kell egy új pedagógusképzési rendszer, amely nagyon határozottan konzervatív pedagógiának megfelelően készít fel a pedagógus munkára. Az új pedagógusképzést részben (vagy egészben, ki tudja?) az állam által pénzelt, teljes mértékben átláthatatlanul működő felsőoktatási intézményfenntartó alapítványok irányíthatják majd. Nem tudja magától elhessegetni a gondolatot az ember, hogy az ilyen alapítványok iskolák iránti érdeklődése elsősorban ennek az „akciónak” köszönhető. Akkor lesz éppen sok új gyakorlóiskola, amikor éppen csökken a gyakorlaton részt vevő hallgatók száma. A gyakorlóiskolai kapacitás megfelelő nagyságban eddig is megvolt. Miért kell most hirtelen ezt jelentősen növelni?

Mik annak a pedagógiának a legfontosabb összetevői, amelyekhez Orbán Balázs vissza akar térni? Legelőször is az, hogy a lejtmenetbe került nyugati oktatási rendszereket azzal kell megjavítani, hogy újra tanítják a feltétel nélkül érvényes értékválasztásokat. A tanulmány – ha nyögvenyelősen is – azt is világossá teszi, hogy ez a hétköznapi pedagógia nyelvén bizonyos jól kijelölt, értsd: a konzervatív szellemiségnek megfelelő értékek átadását, erények kifejlesztését jelenti, a tanulmány számos példát is sorol. Még egyszerűbben: Orbán a normatív szellemű, indoktrinációval operáló pedagógiát tartja legfőbb eszköznek a posztmodern, gyermekközpontú, szociálkonstruktivista „zsákutcába” bejutott nyugati oktatási rendszerek átalakítása szempontjából. A magunk számára – gondolom – nem, hiszen Magyarországon ma is döntően normatív, indoktrinációt megvalósító pedagógia uralkodik az iskolákban. A szakmai diskurzusban természetesen megjelenik a normativitás alternatívája, a pedagógusképzésben is, de ez így volt még a Kádár-korszakban is.

Az Orbán Balázs által elképzelt, konzervatív elveket valló iskolákban a tanulás-tanítás az emberi megismerés objektivista látásmódján alapul. Orbán a tanulmányban sokszor kifejti, hogy az általa képviselt pedagógia vallja, hogy van abszolút, van feltétlen, van objektív igazság. Az adott feltételek között érvényesülő igazságokat a tudományok tárják fel. Az abszolút, feltétlen igazságok forrását nem ismerjük meg a tanulmányból, de a leírás azt sugallja, hogy ezek esetében bizonyos megkérdőjelezhetetlen, vagyis normatív alapon tételezett értékekről és ezen értékek mentén (bár

ezt sem tudjuk meg, hogy mit jelent) létező tudáselemekről van szó. A lényeg azonban elég egyszerű: ha explicit módon nem is szerepel itt, de úgy tűnik, a lényeg egy az értékeknek, az emberi erényeknek egy listája, amelynek elemeit mint feltétlenül követendőket, átadandókat a pedagógia számára a konzervativizmus előír.

Orbán tanulmánya is leírja a konzervatív pedagógia valószínűleg minden művében szereplő tételt: a tanulás-tanítás alapvető célja a nagy mennyiségű, tényszerű, akadémikus tudás átadása. A konzervatív pedagógia ismeretközpontú gondolkodásmód, és ezzel párhuzamosan nem a tanulót, hanem a pedagógust állítja a tanulás-tanítás folyamatának középpontjába. (Utóbbit Orbán explicit módon nem jeleníti meg, de az általam olvasott, a konzervatív pedagógiát leíró művek egyik leglényegesebb mondandója.)

Szorosan összefügg az ismeret- és pedagógusközpontúsággal a konzervatív pedagógia azon jellegzetessége, amelyet Orbán tanulmányából szó szerint nem, de a sorok közül ki lehet olvasni: részletesen előíró, nagy mennyiségű tananyag elsajátítását kell előírni a mindenki számára kötelező központi tantervekben.

Ide tartozik továbbá a konzervatív pedagógia Orbán által leírt azon sajátossága is, hogy magas szintű követelményeket kell támasztani, a kötelezettségek következetes előírása és teljesítésük ellenőrzése kiemelt feladat és a diákokat kifejezetten nehézségek elé kell állítani a tanulás-tanítás folyamataiban. Orbán az általa kritizált pedagógiák egyik jellegzetességének véli, hogy nem készítik erőfeszítésre a tanulókat, és ezzel is hozzájárulnak a színvonal csökkenéséhez.

Mindezek a kritikák és feladatkijelölések éles ellentétben állnak más pedagógiai gondolkodási rendszerek tételeivel. Ha ezt az egyelőre látens vitát elképzeljük, akkor csak arra érdemes gondolni, hogy a konzervatív és az Orbán Balázs által progresszív pedagógiának nevezett gondolkodási rendszerek belső koherenciáját, valamint az oktatási rendszer formálásában játszott vagy játszható szerepük adaptivitását vitassuk meg. A *Melyik igaz?* kérdése megfogalmazásának nincs semmi értelme.

És ez a második alapvető kérdés Orbán Balázs tanulmányával kapcsolatban. Az általa leírt konzervatív pedagógia, vagy a konzervatív művekben egyértelműen posztmodern, gyermekközpontú, szociálkonstruktivista (radikális konstruktivista) pedagógiai paradigmák szerint felépülő és működő oktatási rendszerek megfelelőbbek a 21. század fejlett társadalmában? A kérdésre adható válaszok valódi vitát igényelnek. Mindkét gondolkodási rendszer számos műben lett már kifejtve, vannak képviselőik, tartalmi jellegű akadályja nincs a vitának.

Ugyanakkor ezt a vitát nem szabad egyedül csak Orbán Balázs tanulmányára alapozni, mint ahogy a másik oldal nézeteinek leírásával kapcsolatban is egy széles szakirodalmi bázisra és nem valamelyik jeles képviselő egyetlen munkájára kellene hivatkozni.

Felhasznált irodalom részben Orbán Balázs tanulmányából átvéve

- Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Henrekson, M. és Wennström, J. (2022). *Dumbing Down: The Crisis of Quality and Equity in a Once-Great School System—and How to Reverse the Trend*. Plgrave MacMillan; Cham, Switzerland.
- Hirsch, E.D. Jr. (2006). *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*. Houghton Mifflin Company
- Horowitz, J.M. (2022). *Parents Differ Sharply by Party Over What Their K-12 Children Should Learn in School*. Pew Research Center. Interneten 2024. 02. 27-én: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2022/10/26/parents-differ-sharply-by-party-over-what-their-k-12-children-should-learn-in-school/>

- Ipsos (2023a). *Americans trust teachers, but some still want parents to be the primary voices on what's taught*. Ipsos. <https://www.ipsos.com/en-us/americans-trust-teachers-some-still-want-parents-be-primary-voices-whats-taught>
- Ipsos (2023b). *Global Education Monitor*. Ipsos. Interneten 2024. 02. 27-én: <https://www.ipsos.com/en/global-education-monitor-2023>
- Jancsó András (2023). A feltétlenre hangolt gondolkodás. *Kommentár*, 3, 88-94.
- Nahalka István (1999). Ki vagy mi az ördög, és hol van? *Új Pedagógiai Szemle*, XLIX(12), 21-26.
- Nahalka, István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2022). *Mit mondanak a vajákosok? Mérés és pedagógia*. Kézirat. URL: 2024.03.10-én: <https://drive.google.com/file/d/1Y4O3OvdaZcPC0ZNnY0pG6PwhMDbYGMLm/view?usp=sharing>
- OECD (2023). *Transforming Education in Indonesia: Examining the Landscape of Current Reforms*. OECD Directorate for Education and Skills, *Education Policy Perspectives*, No. 88.
- Orbán Balázs (2023). Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*, 4, 23-36.
- Saad, L. (2023). *Historically Low Faith in U.S. Institutions Continues*. Gallup. Az Interneten 2024. 02. 27-én: <https://news.gallup.com/poll/508169/historically-low-faith-institutions-continues.aspx>
- Scruton, R. (2007). *A Political Philosophy. Arguments for Conservatism*. Bloomsbury Publishing, London
- Scruton, R. (2014). *The Soul of the World*. Princeton U.P., Princeton, Oxford.
- Tan-Şişman, G. & Karsantik, Y. (2021). Curriculum development in Singapore and Turkey: Reflections of administrative structure and educational reforms. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 109-130.