

Keszei András

A kulturális környezettől a társadalmi feltételekig

Az oktatás társadalmi szerepéről

Az oktatás és az iskolarendszer társadalomtörténeti szempontú feldolgozásának háttérben megbújó előfeltevések között általában az átrétegződésre vonatkozó szempontok játszanak döntő szerepet. Elsősorban tehát arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy adott időszakban az iskolarendszert alkotó képzési útvonalak „forgalmassága” milyen társadalmi szintű folyamatokat jelez. Ez gyakran azzal az eredménnyel jár, hogy az oktatási rendszert egyoldalúan kapcsoljuk az iskoláztatást meghatározó tényezők szempontjából kulcsfontosságúnak tekintett folyamatokhoz, s ezzel jelentőségét némiképp alábecsülve, a változással együttjáró kísérőjelenség-szerepre korlátozzuk. A társadalmi szint kiemelése természetesen további vitatható előfeltevések előtérbe kerülését jelenti, amelyek többnyire azt eredményezik, hogy az adott időszak társadalmát szerkezeti elemekből felépülő struktúraként gondoljuk el. Miután ez „jól bejáratott” eljárási módnak tekinthető, felmerül a kérdés: Mégis, mi ezzel a gond?

Amikor társadalomról beszélünk, szinte maguktól értetődő kategóriák alapján tesszük ezt. A társadalmi csoportok, rétegek meghatározásának alapjául szolgáló változók viszont általában csak korlátozott érvényű, meglehetősen statikus társadalomképet nyújtanak. Hogy egy adott időszakban mit jelent nemesnek, polgárnak vagy parasztnak lenni, arra vonatkozóan a vagyoni helyzet, jogállás, felekezeti hovatartozás vagy nemzetiség többnyire csak egymástól elszigetelt tényezők halmazát eredményezik. Ezzel szemben a nemesnek, polgárnak, parasztnak lenni jelentését az adott társadalmi és kulturális kontextusba ágyazott, a hétköznapi érintkezési formák által élővé tett viszonyok „megvalósulásával” nem csupán kategóriákként, hanem, némi túlzással, élő kapcsolatrendszerként is megadhatjuk. A kategóriák által közvetített jelentések és az ezekből szőtt elbeszélések azonban nem tükrözhetik a közvetlen társadalmi valóságot, mert az, ha létezik is, csak narratív konstrukciókon keresztül fogható meg, de a maga változatos teljességében még így is makacsul ellenáll mindenféle totalitásra törekvő szintézisnek. Nem tükrözhetnek viszont örökérvényű igazságokat sem, mivel ezek perspektivikus mivolta az utóbbi időben egyre inkább bebizonyosodik. Gondoljunk csak a politika-, és államközpontú történetírás egyoldalú szempontjaira, a nők, az alávetett rétegek háttérbe szorulására, vagy az osztályharcos történelemszemlélet feltétlen érvényesítéséből származó torzításokra. Mielőtt azonban végképp elmerülnék a relativizmus által kínált boldog tudatlanságban: a fentiek számomra nem jelentik „a múlt bármilyen változata lehetséges” elfogadását; nem hiszem tehát, hogy bármilyen szempontok érvényesíthetők a történetírásban, viszont azt sem, hogy létezik egyedül üdvözítő változat. Ebben az olvasatban a posztmodern kritikák sokkal inkább arra ösztönöznek, hogy a leírásnak kiszolgáltatott „valóság” és

„igazság” korlátait szem előtt tartva még tudatosabban gondoljuk végig, hogy mit, és honnan tudhatunk, végső soron tehát még nagyobb felelőséggel járunk el munkánk során. Nem hiszem, hogy ezzel értelmetlenné, céltalanná válna a történetírás, sőt, az új szempontok figyelembe vétele, a kritikai szemlélet révén csak elmélyítheti és határozottabbá teheti az általa kínált tudást. A múlt ábrázolásából adódó korlátok tudatosá tétele így nem a szükséges rossznak való kényszerű behódolást jelenti, hanem a továbblépés elengedhetetlen feltétele lesz.

Ha a történelem konstruált mivolta a konstrukciók minden ideológiai következményével együtt még kérdéses, akkor mit kezdünk a társadalmi valóság felépítésére vonatkozó elképzelésekkel? Amennyiben kiindulópontként elfogadjuk a konstruált jelleget, úgy ez máris további kérdéseket vet fel. A társadalmi valóság történetileg és kulturálisan, láthatóan eltérő mintázatokat ölt. Miben áll ez az eltérés? Szinte közhelyszerű a megállapítás: bizonyos dolgok időről időre, és kultúránként is mást és mást *jelentenek*. Kézenfekvő a kérdés: mi tartozik, illetve tartozhat e „változékony” dolgok köréhez, és miért? Az antropológiai állandók meghatározása után csak jókora ugrással juthatunk el a kulturális szintre, az egyetemes emberi tulajdonságokból ugyanis nem következhet közvetlenül a kulturális változatosság. Úgy tűnik, ezt inkább az eltérő környezeti tényezőkből kiindulva, s ezzel együtt az eltérő történelmi fejlődés alapján határozhatjuk meg. Ha a jelentésadásnak kulturális és történeti kontextust adunk, ezzel azt is feltételezzük, hogy a jelentések mindig egy nagyobb egység részeként működnek és alakulnak át, tehát egyrészt nem korlátozhatóak pusztán az egyén szintjére, másrészt éppen ezért nem tekinthetők teljesen önkényesnek sem. A társadalomban, mint szimbolikus megnyilvánulásokkal átszőtt „erőtérben” kulcsfontosságú a jelentések elfogadtatásáért illetve megváltoztatásáért vívott küzdelem. A jelentésekből szőtt háló¹ pedig az anyagi világtól a gesztusokon és a nyelven keresztül egészen az intézményekig terjedően az élet szinte minden aspektusát átfogja. A fentieket tekintetbe véve előnyösnek tűnik, hogy ez a megközelítés lehetőséget nyújt a végletes relativizmus kiküszöbölésére, a jelentések kollektív mivolta és normatív szerepe eleve határt szab azok teljesen önkényes használatának. A többiek nélkül az ember nem lehet az, ami lenni szeretne; rang és presztízs csak valamihez képest, a közös értékek/jelentések alapján értelmezhető. Ami az utólagos értelmezést megnehezíti, az többek között a jelentések történeti rekonstrukciójának lehetőségeit meghatározó forrásadottságokból következik. Nem mindegy, hogy a múlt milyen „kézzel fogható” források formájában jut el hozzánk, mint ahogy az sem, hogy az idők során milyen értelmezések rakódtak ezekre. Forrásnak és értelmezésének a narratív konstrukciók természetéből adódó összefonódása elkerülhetetlenné teszi a hivatalos történetírás által nyújtott történelemváltozatok folyamatos újraértékelését. Ez természetesen nem csak a politikatörténet primátusára, hanem a kvantifikációra is vonatkozik.

Ha a szimbolikus tevékenység alapjaként az egyének kreatív szabadságát jelöljük meg, amely független a tevékenység objektív feltételeitől, akkor a tudományos vizsgálat alapját tesszük semmissé (Bourdieu-Passeron 1994:4-5). Cselekvés és struktúra egymást meghatározó állandó kölcsönhatása a társadalom működésének és újratermelő-

¹ A bevezető részben az ember alkotta, de az embert magát is alakító kultúra, mint jelentésháló elképzelése többek között a következő szerzők munkáira vezethető vissza: Vigotszkij (1967), Durkheim, Weber, s rajta keresztül Geertz (1994: 172)

désének folyamatában önmagában nem old meg semmit, nem magyarázza az adott viszonyok fennállását és főleg változását. Az emberi tevékenység és a játéktereként elgondolt struktúra (a fentiekből kiindulva a mindenre kiterjedő jelentéshálót értem ezalatt) kölcsönös meghatározottsága a hangsúlyoktól függően lehet kevésbé vagy inkább mechanikus, előre meghatározott folyamat eredménye.

A történészek számára túlságosan is „gépiesnek” tűnő szociológiai modellek úgy tűnik nem sok mozgásteret hagynak „az általános normarendszerek közötti” résekben jelentkező szabadságnak (Levi 2000:89), aminek a koronkénti működését a mikrotörténet előszeretettel tárja fel.² A társadalom szüntelen újratermelésének gondolata egyrészt lehetőséget nyújt a statikus társadalomkép kiküszöbölésére, *másrészt nélkülözhetetlenné teszi a történeti elemzést a változás magyarázata miatt.*

A reprodukció, mint cselekvés és struktúra kettősségének feloldása Bourdieunél elsősorban hatalmi viszonyok újratermelését jelenti. A változás tehát egyfelől a hatalmi viszonyok változását jelenti. A jelentések elfogadtatásáért és megváltoztatásáért folytatott küzdelem, lényegében a társadalom fenntartásáért vagy megváltoztatásáért vívott harc, hatalmi viszonyokkal átszőtt térben zajlik. Arra a kérdésre, hogy mégis mi az, ami mindezt mozgatja, a társadalomtörténet és a szociológia számára már régóta ismert az egyik válasz: az általános törekvés a társadalmi felemelkedésre. Az emberekre általában jellemző mobilitási készletés (Barkow 1992:632–633) érvényesülési feltételei az adott társadalmi kontextustól függenek, így a statikus, zárt társadalmaktól a „lehetőségek hazájáig” sokféle változattal számolhatunk az intézményesített viszonyok által biztosított lehetőségek szerint. (Esetünkben ez a társadalmi kontextus vagy tér Magyarország rendi társadalmát jelenti a 18. sz. végétől a 19. század közepéig terjedő időszakban.)

Mennyire török meg a mentalitás (kollektív reprezentációk) prizmáján ez a készletés? Amennyiben a mentalitást egy közösségre jellemző, de a habitus részévé váló, tehát nem csak tudatosan felhasznált, áthagyományozott kulturális formák (szokások, gondolkodásmód, nyelvhasználat stb.) összességként határozzuk meg, úgy könnyen belátható, hogy a változás magyarázatánál a racionalitásra épülő mobilitási modellekkel szemben, a reprodukció folyamatában ezzel a szinttel is számolni kell.³ A jövőre vonatkozó szándékok és célok által meghatározott mobilitási törekvések érvényesülési lehetőségeit elemezve közelebb juthatunk a társadalomszerkezet változásainak megértéséhez, az adott korszak társadalmi „mozgástörvényeinek” megállapításához. Mindezt egy meghatározott időszakra és helyszínre vonatkoztatva térhetünk vissza immár a kiindulópontához: az oktatás társadalmi szerepéhez.

Mielőtt az intézményes oktatás szerepét tüzetesebben is megvizsgálánk, talán érdemes felvázolni néhány, a beiskolázás előtti időszakra vonatkozó általános szempontot. Erre mindenképp előtt azért van szükség, mert az iskolába kerülésig eltelt idő, az eltérő szociokulturális környezeti hatások de – jellegüket tekintve – alapvetően azonos folyamatok eredményeként különböző habitusok alakulnak ki.

2 A Bourdieu-féle modell valójában nem zárja ki a szabadságot, de attól még az nem kerülhet a rendszeren kívülre, mivel a társadalom erőter és a szabadság nem passzív, csak ezzel összefüggésben van értelme; nem önmagában, hanem valamihez képest.

3 Hogy ezt habitusként vagy egyéb formában határozzuk-e meg a legáltalánosabb érvénnyel, ez egyenlőre kérdéses, bár nekem úgy tűnik, hogy amit a történészek mentalitásként értelmeznek az tulajdonképpen a struktúra-habitus- gyakorlat hármas működésével is leírható.

AZ INTÉZMÉNYES OKTATÁST MEGELŐZŐ IDŐSZAK MÉRLEGE

Hogyan válik az ember(gyerek) „jelentések értelmezőjévé”, a kultúra és egyben a társadalom tagjává? Tudomásul kell vennünk, hogy a kultúra bonyolult szövődékébe nem egyszerűen „belecsöppen” egy gyermek és nem is „csak” az intézményes oktatás kezdetével indul el „betagozódása” a *társadalmi rendbe*. Születésétől kezdve „kultúrában” él: itt arra kell gondolnunk, hogy „az elme nem létezhet kultúra nélkül”, s ugyanakkor a kultúra sem létezhet emberi elme nélkül (Bruner 1999, Nelson 1996.)⁴ Ebből az következik, hogy ha a kultúrát jelentések hálójaként fogjuk fel, nem tekinthetünk el az egyéntől, egyrészt mint jelentés-értelmezőtől és jelentés-alkotótól, másrészt számot kell adnunk arról is, hogyan válik az individuum a kultúra (s a fenti képességek) birtokosává.

Nem kell mélyen elmerülnünk a pszichológia és a szocializáció magyarázataiban ahhoz, hogy belássuk: meg kell tudnunk különböztetni azt a szintet, ami egyetemesen képessé teszi az emberi fajt a kultúra „birtoklására”, s észre kell vennünk a sajátos jegyeket is, hogy határozott kiindulópontot találjunk a *társadalmi változások* vizsgálatához.

Két roppant egyszerű, s szembetűnő dolgot kell figyelembe vennünk: a gyerekeket születésüktől fogva kultúra (felnőtt emberek, akik a kultúra és a társadalom szereplői) veszik körül, de ők maguk hosszas szocializációs folyamat révén válnak a kultúra teljes jogú tagjaivá.

Talán meglepő az a tény, hogy a csecsemő idegrendszere nem különbözik radikálisan a primátákétól. Az, amire egy felnőtt embert képessé tesz agyának mérete és összetettsége, hosszú tapasztalati fejlődés eredménye is: a veleszületettség csupán a tekintetben jelent előkészítettséget, hogy lehetővé teszi az újszülött számára a világ különböző módokon való elemzését. A csecsemőkor így egyfajta „felhangolási időszak”: a perceptuális és a konceptuális rendszeré, mely érzékennyé válik a szociális és a fizikai környezet jellegzetességeire. A gyermek 9 hónapos koráig kell várunk, amíg sajátosan emberi „viselkedést” nem mutat: figyelmét arra képes irányítani, amerre anyja figyel, s utánozni kezd. Az utánzás és a megosztott figyelem képességei mögött a tanulás új útjai nyílnak meg, mindkét készség a másikkal való azonosuláson („olyan mint én”) alapszik, s így egy gyerek abból is képes tanulni, amit más csinál (Tomasello, 1999). Ez a gyakorlat szintjén azt jelenti, hogy a még beszélni nem tudó kisgyerekek „gyűjtik” a tapasztalatokat környezetükről, úgy, hogy pontosan lemásolják azt, amit mások csinálnak.⁵ Ez az utánzás vezet el a viselkedéses hagyományokon túl a nyelv elsajátításához is, ami tovább bővíti a gyermek „tanulási lehetőségeit”.

Nelson (1996) munkájából az rajzolódik ki, hogy a fejlődés során (ahogyan az evolúció folyamán is) kommunikációs használata révén, a *reprezentációk cseréjére alkalmas esz-*

4 Itt egy, a pszichológiában terjedő nézetre támaszkodom, amely a kulturális pszichológia és az evolúciós pszichológia kibontakozásának is sarokköve: az emberi elme gyors változásra való képessége az, ami növeli az alkalmazkodás lehetőségét (azaz az evolúció szempontjából adaptív), ez a képességünk azonban nem „veleszületett” megismerő folyamataink jellegéből adódik, hanem különös és csak az emberre jellemző tanulási formák eredményezik. Tulajdonképpen erről szól a fenti áttekintés.

5 Majmok erre nem képesek, utánoznak ugyan, de ezek az utánzások a végeredményre, és nem a hozzá vezető útra vonatkoznak. Azaz lemásolják egy cselekvés célját de az eszközt nem. Előfordul, hogy néha egy egyed rátalál az inventív megoldásra, de majmognál ez a hatékony eszköz *nem marad fenn*, mert nem rendelkeznek olyan *tanulási mechanizmussal (utánzással), ami ezt segítene hagyományozni.*

közként a nyelv reprezentációs rendszerré válik Elméletének két jelentős pillére, hogy az egyedfejlődést párhuzamosnak tartja az evolúciós fejlődéssel, másrészt az, hogy a fejlődés során a reprezentációs formák változását képzelel el. Elgondolását Donald (1993) evolúció-modelljére építi, amely az evolúciós fejlődés 3 stádiumát különíti el. A stádiumokat a világ leképezési formáitól függően határozza meg, „átalakulásukban” a nyelv kibontakozásának tulajdonít nagy szerepet. A primátákról és emberi őseinkről úgy véli, hogy a világról alkotott tapasztalataik az események egységében, kontextushoz kötötten jelentek meg képzeletükben. Ez az *epizodikus* stádium. Az evolúciós fejlődés következő stádiuma az a lépés lehetett, amikor egy-egy esemény jelöltté vált, és így a társak között megosztható volt a cselekvés reprezentációja. Bizonyos eseményeket például egy kidolgozott, egyezményes mozdulatsor, vagy önálló mozdulat jelöl, esetleg hangjelek kíséretében. Ez a *mimetikus kultúra*. Őseink (és a kisgyermek is) azzal a lépéssel, hogy „felfedezik” a cserélhető jelek világát, megalapozzák a nyelv kiemelkedését. (Az utánzás képessége vezeti át a gyermeket az egyedfejlődés során erre a szintre.) A nyelv felemelkedése és használata révén bekövetkező új stádium a „narratív kultúra”, melynek tagjai tapasztalataikat már az elbeszélés formájában képezik le és kommunikálják. A *narratív kultúrában* a mesélés válik a jelentések cseréjének általános módjává. A mesélés révén a gyermek olyan eszközt kap, ami a jelen társas összefüggéseit időben kiterjeszti számára: Bruner szerint maga a narratívum a kapocs az egyén és a társak világa között. Az elbeszélés nem csak egy nyelvi eszköz, a kommunikáció egy sajátos formája, hanem egy új specifikus emberi képesség „jellemzője” is, az önéletrajzi emlékezeté. Erre támaszkodva az egyén „kiterjesztheti” magát az időben.

A következő lépés pedig (mind az evolúció, mind az egyedfejlődés során) az, hogy a nyelvhasználat fejlődése révén lehetségessé válik a világ entitásainak elkülönülése a világban való megjelenésüktől. A mentális reprezentációk attól függetlenül is léteznek, hogy a valóságban éppen jelen van-e a reprezentáció tárgya vagy sem. A nyelv segítségével elvont fogalmakat is tudunk közölni és használni. Ezt a stádiumot hívja Donald *teoretikus kultúrának*. Így lassan elérkezünk arra az elvont szintre is, ahol a kultúráról már mint jelentések hálójáról tudunk beszélni.

A „szociokulturális gondolkodás és elme” fejlődési problémát jelentenek: a gyermek kognitív aktivitása és a környezet társas irányítása egyaránt fontos összetevője az emberi elme kibontakozásának. „Az embergyerek a felnőttek válláról lát messzire”: rendelkezik ugyanis egy bizonyos „kerettel” (tanulási forma), amit a társas környezete segítségével tölt meg tartalommal, s aminek segítségével elindul a „betagozódás” útján.

AZ INTÉZMÉNYES OKTATÁS HATÁSA

A korábban körvonalazott szociokulturális, jelentésalapú megközelítésből kiindulva az oktatást nem tekinthetjük független, elszigetelt területnek, hiszen ezer szállal kapcsolódik az adott kultúrához és társadalomhoz, ezért mindenek előtt e beágyazottság természetét kell megvizsgálnunk. Ezzel kapcsolatban elsősorban az oktatásnak az adott kultúrában játszott szerepére kell rákérdeznünk, továbbá arra, hogy melyek azok a tényezők, amelyek e szerepre kijelölik, és milyen módon befolyásolja

ez a szerep hatalom, státus és egyéb szimbolikus javak elosztását. (Bruner 1999:29) Ami a történeti vizsgálat számára különös jelentőséggel bír, az a boldoguláshoz szükséges források, a tudás megszerzésének lehetőségeire vonatkozik: Mikor és milyen mértékben sajátíthatóak el ezek a „források” az intézményes oktatás keretein belül?

A kérdés megválaszolásához, az oktatás helyzetének feltérképezéséhez minden bizonnyal segítséget jelent, ha a megközelítés nem hagy figyelmen kívül bizonyos szinteket. Így az oktatás folyamatában számolhatunk például „külső” tényezőkkel – mint az iskola- és osztályszervezet, tanárok rekrutációja- és „belső” tényezőkkel – velünk született adottságokból és az ezeket döntő mértékben befolyásoló kulturális környezetből adódó különbségek. Maga a kultúra is szintekre bontható: a makroszinten úgy tekinthetünk rá mint a kultúra „szövetét” alkotó szálak, azaz értékek, normák, jogok, kötelezettségek, érintkezési formák és hatalmi viszonyok rendszerére, a mikroszinten pedig e rendszer működését, egyénekre gyakorolt hatását követhetjük nyomon. Ez utóbbi a jelentések létrehozásának körülményeit tartalmazza, amelyek azt határozzák meg, ahogy az egyének megalkotják a „valóságot”, ami lehetővé teszi a rendszerhez, a kultúrához való alkalmazkodást, az ebben való boldogulást. (Bruner 1999:11) Hogy e rendszer mikor, hol és mekkora erővel hat az egyénre, ez természetesen megint csak az adott viszonyoktól függ, melyeket a rendi és polgári alaptípusokon belül érdemes volna minél több esetre bontva körvonalazni.

Az említett kulturális követelményekhez való alkalmazkodás kérdése szorosan összefügg azzal, hogy milyen eszközöket biztosít az adott kultúra ahhoz, hogy ezt lehetővé tegye vagy elősegítse. Manapság az oktatás gyakran e lehetőségek demokratikus elosztásának színtereként jelenik meg, noha az elosztás gyakorlatát meghatározó feltételek eleve korlátozzák annak eredményességét. A kérdés történeti vonatkozását tekintve rendi és polgári társadalom szembeállítása alapján a fő különbséget az jelentheti, hogy a rendi társadalom tagjai a kevésbé egységes tudáskészlet miatt, számos tekintetben sokkal messzebb álltak egymástól „kulturálisan” mint egy modern, polgári nemzetállam társadalmának tagjai. Az egykor tagoltabb kulturális rendszer egységesülésében a technikai fejlődés mellett az oktatásnak is elvülhetetlen érdemei vannak. Ettől eltekintve az a megállapítás, hogy az a mód, ahogy egy társadalom oktatási rendszerét megszervezi és irányítja lényeges dolgokat árul el az adott társadalomról, kultúráról, változatlanul érvényes, mivel az oktatási rendszer hiányosságai, kevésbé egységes és átfogó mivolta is legalább ennyire árulkodó jegek lehetnek.

Az oktatás és társadalom viszonyának történetére jellemző, hogy egyre szorosabb köztük a kapcsolat, s ennek következtében ez egyre nagyobb jelentőséggel bír a társadalom újratermelésének folyamatában. E tekintetben a rendivel szembeállított polgári társadalom valóban gyökeresen mást jelent, főleg a lehetőségek szintjén. A lehetőségek érvényesítése azonban itt sem magától értetődő, kizárólag a polgári teljesítmény-elv alapján működő folyamat (pl. Bourdieu 1989:533–559). Az érvényesülésnek elsősorban térre van szüksége, ami a polgári társadalomban a különféle és különböző szintű képzettségeket és végzettségeket igazoló iratok szimbolikus „piacát”, rangsorát jelenti. Ez az érvényesülési modell a társadalmi munkamegosztás egyre fokozottabb differenciálódásával egyre inkább elterjed, s végül a képzettség (illetve ennek igazolása) valóban általános normává válik (Lundgreen 1991). Ezzel kapcsolatban viszont érdemes elidőzni egy

kicsit az előrejutás társadalmi szinten meghatározott egyenlőtlen feltételeinél. Valóban ilyen nagy jelentősége van annak, hogy ki hova születik? A kérdés nem is annyira költői, hiszen a válasz néha éppen olyan egyértelműen igen, mint nem. A tagadó válasz általában a tehetség jelenségére hívja fel a figyelmet, sokszor a génekben rejlő „kiválóság”, mint végső érv hangsúlyozásával. Az igennel felelő pedig általában a szociokulturális meghatározottság mindenhatóságával érvel.

Ahhoz, hogy a kérdésben állást foglalhassunk, pontosan tudnunk kellene, hogy meddig terjed a génekben rejlő és meddig a szociokulturális környezet számlájára írható meghatározottság. Ezt a két dolgot azonban képtelenség szétválasztani⁶, legfeljebb csak hangsúlyozhatjuk, melyik összetevőt tartjuk fontosabbnak. Az eddig vázoltakhoz hűen, természetesen a kultúra szimbolikus eszköztárának birtokbavételét tartjuk a döntő tényezőnek, mivel a *genetikailag kódolt* szem-, haj- vagy bőrszín, testalkat *jelentősége* stb. igazából csak *kulturálisan kódolt* jelentések rendszerébe illesztve értelmezhető. Ezzel egyrészt határozottan megkülönböztethetjük az adottságot (genetikailag meghatározott) a tehetségtől (kulturális környezettől függő), másrészt elfogadjuk, hogy az ember a kultúra által biztosított eszköztár nélkül csak „üres absztrakció” (Bruner 1999:3). Az adottságokat formáló környezet munkája révén kialakuló készségekben, képességekben rejlő tehetség sokféle formában nyilvánulhat meg és számunkra ebben most az a leglényegesebb, hogy az adott kultúra mely formáknak biztosít több lehetőséget, hogyan értékeli ezeket. Az iskoláztatás egyik lényeges következménye az, hogy elősegíti vagy éppen akadályozza bizonyos képességek, készségek fejlesztését. Ahol nincs lehetőség a rendszeres ének, rajz, matematika tanulásra vagy testgyakorlatra, ott az ezeken a területeken mutatkozó tehetségnek nem sok tere marad a kiteljesedésre.

Az is kérdés persze, s a fentiekkel szorosan összefügg, hogy az adott kultúrában, társadalomban a különböző tehetségeknek megfelelő „megnyilvánulási formák”, lehetőségek mennyire intézményesültek. A tehetség ezek szerint nem független tényező, hanem ugyanúgy szociologizálható és kulturális kontextusba illeszthető, mint a mobilitás, amivel egyébként nagyon közeli kapcsolatban van. Az elsődleges habitust, a világ érzékelésének és értékelésének sémáit kialakító családi szocializáció szerepe kettős: amellet, hogy az adott feltételek szerinti habitussal „ruhazza fel” az embert, tehát átörökíti a családra jellemző értékrendet, kultúrát, azt is lehetővé teszi, hogy a kultúra szimbolikus eszközrendszerével (gesztusok, nyelvhasználat, érintkezési formák, stb.) eligazodjon a világban. Rang és presztízs csak folyamatos fenntartásuk, kimutatásuk révén maradhatnak fenn. Ez végső soron azt feltételezi, hogy „értjük” a másik ember viselkedését, s e viselkedés által közvetített üzeneteket. Ezek elfogadása vagy elutasítása időről-időre változhat, ezzel együtt az egyének és a társadalmi csoportok megítélése is. Úgy tűnik, hogy ezt erősen befolyásolják az oktatást fenntartó hatalom érdekei és általában a hatalmi viszonyok alakulása.

A 18. század utolsó harmadában az alsóbb néprétegek tömegesen tódultak a gimnáziumokba, de csak töredékük válhatott értelmiségivé. A központi hatalom erre tandíj

⁶ Ez alatt azt értjük, hogy nem szigetelhetjük el az adottságokat (genetikai) a kiteljesedésüktől, ami csak valamilyen környezetben valósulhat meg.

bevezetésével és az alsóbb néprétegekből csak a tehetségesebbek továbbengedésével kívánt válaszolni (Sasfi 1998). A tehetség kibontakozásának szűkös lehetőségei, az egyoldalú képzést biztosító oktatási rendszerben a hatalom érdekeinek megfelelően még tovább szűkíthetők.

Ha elfogadjuk, hogy egy kultúrához és társadalomhoz tartozni annyit tesz, mint egy sajátos „kulturális eszköztár” birtokolni, akkor a következő lépés e „kulturális eszköztár” felhasználási lehetőségeinek feltérképezése lehet. A kultúrák és a társadalmak ugyanis e sokat emlegetett eszköztáron kívül intézményekből is állnak, amelyek pontosabban meghatározzák, hogy milyen szerepet játszik az egyén a társadalomban, s ehhez milyen tekintély vagy státus kapcsolódik. Az intézményesített oktatás azért is fontos, mert egyfajta előkészítő vagy felkészítő szerepe van. Arra készíti fel a fiatalokat, hogy később más intézmények életében is tevékenyen részt vehessenek (Bruner 1999:29–30). Az előre felvázolható képzési útvonalak nagyjából meghatározzák azon intézmények körét, amelyek aztán az egyén számára hozzáférhetőek lesznek. Az intézményrendszer differenciálódása, a társadalmi munkamegosztás változásával gazdasági és társadalmi tényezőkkel függ össze, melyek a változó körülményekkel összhangban az oktatási rendszerre is visszahatnak. Az intézmények azonban ritkán szerveződnek harmonikus rendszerré, mert bár formális szerepüket tekintve funkcionálisan kiegészíthetik egymást, ugyanakkor versengenek is. Bourdieu-t idézve az intézmények biztosítják azokat a „piacokat”, ahol az emberek nem csak anyagi ellenszolgáltatásért, de tekintélyért, privilégiumokért, distinkciókért cserébe is „eladhatják” a korábban szerzett tudásukat, képességeiket.

Minél inkább közeledünk a mához, annál összetettebbnek tűnik a „piacot” jelentő intézményrendszer. A családtól a foglalkozáscsoporton és társadalmi rétegen vagy osztályon keresztül egészen a nemzetig az ember több intézmény részesévé is válhat. Az oktatás, mint speciális intézményi feladatok ellátására felkészítő tevékenység, a versengő intézmények „piacára” vezető útvonal biztosításával elvileg kiszámítható és ahogy haladunk az időben egyre szélesebb körű karrierlehetőségeket biztosít.

Az oktatás általánossá, tömegessé válásával főként ehhez köthető majd az uralkodó kultúrát alkotó „érintkezési rendszerek” legitimációja. Korábbi időszakokban, amikor az iskolák még nem játszottak ennyire uralkodó, egységesítő szerepet, az említett érintkezési rendszerek elfogadtatására más, kevésbé „rejtett” eszközök is rendelkezésre álltak, melyek, például egy rendi társadalom nyilvánvaló hatalmi viszonyai között, sokkal közvetlenebb módon tudatosíthatták az egyén helyét a társadalomban. Bár az alapfokú iskoláztatás elvileg már az I. Ratio Educationis óta kötelező volt és meglehetősen egyértelmű alapelvek szerint működött (hűséges alattvalókat, jó keresztényeket kell nevelni), azt is tudjuk, hogy az általános tankötelezettségnek sok helyen nem sikerült érvényt szerezni. Az oktatásban rejlő legitimációs lehetőségeket azonban már kétség kívül felismerték. A társadalom formálása a személyiség alakításán keresztül, mint felülről vezérelt központi „akarat” megkövetelte az alapelvek határozott közvetítését, ami nagyjából a bevésést jelenthette.

A REPRODUKCIÓ FELTÉTELEI

Pierre Bourdieu és Jean-Claude Passeron (1970/1994) klasszikus műve elsősorban a francia oktatási rendszer szerepét vizsgálja a társadalom újratermelődésének folyamataiban. A társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradásának és öröklődésének jelensége az iskolarendszer által biztosított előrelépési lehetőségek tükrében válik igazán problematikussá. Kiderül, hogy a polgári társadalmakban az egyenlő feltételek korántsem jelentik ugyanazt mindenki számára. A hagyományos iskolatörténeti munkák általában az intézmények belső viszonyaira, a társadalmi kontextusból kiemelt, független történetére összpontosítottak. A reprodukció jelenségének kiemelésével viszont eleve adottnak tekinthetjük iskola és társadalom szoros összefüggését. Az iskola mint intézmény viszonylagos belső autonómiája persze ettől még létezhetett és létezett is, ami az intézmények hagyományainak fenntartásával és továbbadásával egyfajta örökölt „tehetetlenségi tényezőt” jelentett. Példaként említhetjük itt a jezsuita oktatási rendszer (módszerek és tananyag) továbbélését Európa számos országában a 19. század folyamán.

Az iskolarendszer társadalmi szerepét nem magyarázhatjuk pusztán a szűkebb értelemben vett funkcionalizmus alapján. Az iskolarendszer ezért nem egyszerű lenyomata vagy tükrözője az idővel változó társadalmi és gazdasági igényeknek, ugyanakkor teljes függetlensége is illúzió csupán. Mi teszi az autonómiát és a függőséget viszonylagossá az iskolák esetében? Bourdieu úgy véli, hogy a reprodukciót mindenek előtt a hatalmi viszonyok, a hatalom birtokosai által gyakorolt kulturális önkény határozzák meg. Így lesz a pedagógiai tevékenységből „...objektive szimbolikus erőszak, amennyiben egy kulturális önkény másokra való kényszerítését jelenti egy önkényes hatalom által” (Bourdieu–Passeron 1994:5). A szimbolikus erőszak „ügynöke” a pedagógiai autoritással felruházott tanár, aki a diákokkal elsajátíttatja a kanonizált jelentéseket. A családi szocializáció eredményeként kialakuló elsődleges habitus a beiskolázásig eltelt viszonylag hosszabb idő miatt tud tartóssá válni. Az iskolába lépéstől ezt tovább formálja mintegy az iskolában szerzett ismeretek és tapasztalatok lenyomataként a másodlagos habitus. Az iskolai teljesítmény ezek szerint első sorban azon múlik, hogy a két habitus milyen közel áll egymáshoz. Amennyiben az iskola a „domináns”, tehát a hatalom birtokosaihoz közelebb álló kultúrát közvetíti, akkor ez utóbbi csoport gyermekei kedvezőbb feltételekkel érkeznek az iskolába, mivel ez a kultúra vagy ennek egy része már az elsődleges habitusuk részévé vált. Ez a modell, mint értelmezési keret használhatónak tűnik a részletesebb történeti vizsgálatok számára is, ehhez azonban a családi szocializáció történeti változatainak részletes feldolgozására lenne szükség.

A hatalmi viszonyok megváltozásával az iskola szerepe is változhat: Franciaországban a burzsoázia számára a forradalom után a presztízs és distinkciórendszer megváltozásának az iskola volt az egyik fő eszköze. (A korábbi az ancien régimben az arisztokrácia uralta: Bruner 1999: 31.) A polgárság felemelkedését Európa szerte az önálló polgári kultúra megteremtése kísérte, amely a más rétegektől való elkülönülés hangsúlyozásával határozta meg magát (pl. Corfield 1991; Kaschuba 1988; Gall 1989). Ez egyben új iskolatípusok, képzési ideálok megteremtését is jelentette.

A hatalmi viszonyok fenntartásában (s úgyszintén a megváltoztatásában) érdekeltek számos esetben határozott társadalomképet is kapcsolnak az oktatáshoz. Az oktatás stratégiai jelentőségére hivatkozni már szinte közhelynek számít. A nemzetközi versenyképesség elérésére illetve növelésére kézenfekvő eszköznek kínálkozik az oktatási rendszer. Ha csak címszavakban említjük az oktatástól várt megoldásokat, akkor is szembetűnő, hogy milyen nagyszabású elképzelések megvalósítása vár az iskolákra. A szakember-képzés gazdaságot erősítő hatása, a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolása s ezzel együtt egy kiegyensúlyozottabb társadalomszerkezet kialakítása. Emellett persze az oktatás-nevelés örök álma sem merül feledésbe: éretté, autonómmá formálni a személyiséget, egyre jobbra tenni az emberiséget. (Wulf, 1999:17-40) Egyfelől tehát a modernizációs kihívásoknak való megfelelés, másfelől, de ezzel összefüggésben az emberi „minőség” javítása a cél. A jövő társadalmi szintű formálásának, tervezhetőségének lehetősége, legalább is az oktatás általánossá válása óta kulcsfontosságú tényezővé teszi az oktatásügyet a hatalom számára. Nem új keletű jelenségről van itt szó, a fentiek, némileg eltérő hangsúlyokkal ugyan, de már a 18. század második felétől Magyarországra vonatkozóan is megjelennek az oktatásügy alakításának szempontjai között.

Az intézményes oktatás történetét főleg a felvilágosodás időszakától kezdve kísérik egyre hevesebb viták, melyek többnyire az iskola feladata és az iskolában átadott tudás jellege körül folynak. A hatalmi központokból kiinduló modernizációs törekvések indítékai között a felvilágosodás eszméiből táplálkozó „korszellem” mellett megfoghatóbbnak tűnik az állam érdekeit előtérbe helyező gyakorlatiasabb szempont, amely retorikájában ugyan a „közjó” érdekeivel érvelt, de minden bizonnyal az európai versenyképesség megőrzését is szem előtt tartotta. A rendtől a polgári társadalom felé vezető úton e felülről vezérelt „korszerűsítés” kezdetét az oktatási rendszer esetében annál is inkább kiindulópontnak tekinthetjük mert a magyar oktatás- és nevelésügy első átfogó állami szabályozása is e modernizációs törekvések eredménye. Az, hogy e szabályozás átfogó és állami, a protestáns autonómia-törekvések miatt még jó ideig nem jelenthette egyben az oktatás állami „monopóliumát” is.

A magyarországi rendi társadalom esetében a korábban már többször említett történeti kontextus meghatározásánál az utólagos értékelések egy része határozott irányvonalat képvisel. A fejlődés lehetőségeinek szempontjából megítélt elavult társadalmi rend partikuláris jogokkal körülbástyázott, intézményesített egyenlőtlenségek rendszereként való ábrázolása a polgári nemzetállam eszméjéből indul ki (lásd pl. Grünwald 1988:15). „A régi magyar társadalom rendi szerkezete a születés jussán az egyes társadalmi rendeknek nemcsak politikai és gazdasági jogait szabja meg mereven, hanem nagyjában eleve megjelöli a művelődés útjait is.” (Kornis 1927:491) E merev társadalmi rendben a „hatalom” törekvése a szimbolikus tőkéhez való hozzáférés kézben tartására (és korlátozására) irányult. Befejezésül, oktatás és rendi társadalom kapcsolatára vonatkozóan két, némileg eltérő társadalomkép alapján kidolgozott tervezet bemutatásával próbálom felvázolni az idézett törekvések jellegét.

A RATIO EDUCATIONIS

„Az iskola politikai ügy és az is marad.”⁷ – jelentette ki Mária Terézia az egyházi iskolák állami felügyelete kapcsán 1770-ben. Az iskola ettől kezdve már nem az öncélú művelődést szolgálja elsősorban, hanem az állam eszközévé válik. Az állam célja pedig az, hogy az iskola számára hasznos és engedelmes alattvalókat neveljen.

A felvilágosodásnak az egyén szabadságára vonatkozó megállapításait nem kívánták figyelembe venni az abszolutista kormányzat tanácsadói az oktatási-nevelési szabályzat megalkotásában. Állam és társadalom kapcsolatának nemhogy lazítását (utat nyitva esetleg a civil társadalmat létrehozó erőknél), hanem inkább szorosabbra fűzését szorgalmazták a mértékadó udvari körök. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a Birodalom különböző történelmi hagyományokkal, önálló intézményrendszerrel bíró részekből tevődik össze, ami eleve kétségesé teszi az állam központosító törekvéseinek a sikerét. Ami az irányítók szempontjából ésszerű követelmény volt, az az irányítottak számára addigi hatalmi pozícióik gyengítését jelentette. Az abszolút hatalmi gépezet kiépítése tehát végül kudarcba fulladt, de az 1765-től 1790-ig tartó időszak rendeletei közül több is érvényben maradt, köztük az 1777-es Ratio Educationis is, egészen 1806-ig.

Magyarország sajátos helyzete indokolhatta, hogy oktatásügyét nem a Birodalom többi részével közösen, hanem külön szabályozták. A Ratióban meghirdetett alapelvek: hasznosság, az állam boldogsága, hű és engedelmes alattvalók, a közjó (bonum publicum) szem előtt tartása állam és társadalom egységét sugallják. Niczky Kristóf gróf 1769-es, a magyarországi gimnáziumok szabályozásáról szóló emlékiratában így fogalmaz:

„Nem elég tudós és széptudományokban jártas embereket nevelni, hanem a legnagyobb mértékben szükséges, hogy az iskolában olyan gondolkodásmódot és hajlamokat (habitust!) fejlesszünk ki az ifjúságban, melyek az általános állami renddel összhangban állanak...”⁸

Az udvari körökben forgó magyar főnemes véleménye az államközpontúság tekintetében, a Ratiót a nemesség műveltebb, a felvilágosodás tanaival is megismertkedő része kedvezően fogadta. Ha az oktatás- és nevelésügy átfogó szabályozását, (ez a protestánsok ellenállásán megtört, náluk II. József sikertelen egységesítő törekvései után meghagyták a szervezeti önállóságot, a II. Ratio is csak a tananyag összehangolására kérte őket), egyfajta felülről végrehajtott modernizációs kísérlet részeként is tekinthetjük, akkor az a kérdés, hogy a törekvés milyen elképzeléseken alapult.

Az általánosan elfogadott vélemény alapján a változtatások magyarozatát az európai hatalmi helyzetben kell keresnünk. Kosáry (1977:375) érvelésének logikája szerint a Habsburg felvilágosult abszolutizmus tudatában van annak, hogy európai versenytársai lépéselőnyre tettek szert, ha versenyben akar maradni, akkor egy általános színvonal-emelés szükséges, s ettől aztán a gazdasági problémák is megoldódnak, a társadalmiakról nem is beszélve. Mindezek előfeltétele nem más, mint az oktatási rendszer

7 Idézi Kornis 1927/I.: 4.

8 Idézi Kornis 1927/I.: 7.

gyökeres átalakítása a szakképzés kibővítésével (képzett hivatalnokok, jobb pénzügyi, gazdasági, közigazgatási, egészségügyi szakemberek, a bányászat, út- és vízépítés, földmérés terén mérnökök).

Sőt, „...általában is tanultabb iparosokra, némileg írni-olvasni tudó, jobban gazdálkodó és könnyebben irányítható parasztokra volt szükség.”⁹

Elképzelhető, hogy ebből indultak volna ki, de a Ratióban ennek nem nagyon találjuk nyomát. Ha a hivatalnoknevelés a cél, akkor mért nem épülnek ki további erre szakosodott intézmények? Vagy a meglévő rendszert alapul véve építették volna a képzésbe a szakosítást? Vannak erre utaló jelek (pl.: kettős könyvelés-alapvető jogi ismeretek, az ország természeti kincseinek feltérképezése a gimnáziumi tananyagban), de ezek az óraszám tekintetében erősen háttérbe szorultak. Annyi bizonyos, hogy a Ratióban leginkább csak a hasznos és engedelmes alattvalókra találunk utalást, a modernizációs elképzelések kevésbé érvényesülnek.

„1848-ig a paraszti és az iparos rendből való kiemelkedésnek, a honorációról való válásnak nem volt más útja, mint a középiskola elvégzése.” – írta Kornis Gyula A magyar művelődés eszményei című munkájában. (Kornis 1927:XVIII) A Ratio valóban megnyitja ezt az utat „a tehetségek” előtt, de csak úgy, hogy ez a társadalom szerkezetét alapvetően ne változtathassa meg. Előírja ugyanis, hogy a különböző származású gyermekek meddig haladjanak az iskolai rendszerben:

„Nyilvánvaló, hogy a tudományok kiválasztásában tekintettel kell lenni a lakosok kevéssel előbb említett – rétegeire (nemzetiségek, hitfelekezetek és rendi állás illetve foglalkozás szerinti) és tüzetesen megvizsgálandó, hogy kinek-kinek jövőbeli társadalmi helyzete szerint milyen ismeretek megtanulása szükséges, melyek adnak majd segítséget életük mindennapjainak eltöltéséhez.”¹⁰

Mit kell figyelembe venni a népből származóknál?

„...számukra egyrészt azokat az ismereteket tanítsák, amelyek emberi, alattvalói és derék keresztényi kötelességeik teljesítéséhez szükségesek; másrészt azokat, amelyek a különféle élethivatásokra készítik elő azokat az ifjakat, akik később, érett korukban földművesek, iparosok, családfők...lesznek.”¹¹

Ez az elemi iskola szintjén történik. Ezután a latin iskola (kisgimnázium, előbb 3, majd 1806-tól 4 éves) következik. A „népből” származók nincsenek ugyan kizárva, de gyakorlatilag csak kevesen, az „igazán tehetségesek” jutottak el ide. Akik itt fejezik be a tanulmányaikat, azok a következő pályákat választják:

„1. valamiféle mesterség végzésére vagy kereskedelemre, 2. földbirtokon való gazdálkodásra illetőleg a királyi kincstár vagy magánosok pénzügyi szolgálatára, 3. mezővárosok vagy szabad királyi városok alsóbb tisztségeire, 4. a katonasághoz, 5. a bányászatban vagy a pénzverésben való tevékenykedésre, 6. az otthoni ügyek és családi dolgok intézésére, 7. az anyanyelvi iskolák tanítói állásának elnyerésére...”¹² adhatják fejüket. Akik a gimnázium poétikai és retorikai osztályát is elvégzik, azok elsősorban:

⁹ uo.

¹⁰ Ratio Educationis 1981: 19.

¹¹ uo.

¹² Ratio Educationis 1981: 20.

„1. a papi rendbe lépnek, vagy valamelyik Magyarországon letelepült szerzetesi közösségnek kötelezik el magukat, 2. az anyanyelvi iskolák vagy a kisgimnáziumok oktatóivá lesznek, 3. visszatérnek a szülői házba, hogy átvegyék a rájuk hagyott örökséget, vagy magukra veszik a család fenntartásának gondját és családi ügyeik intézését a mindennapi életben tanulják meg, 4. a főurak mellett helyezkednek el, mint titkárok, számadáskönyvek vezetői stb., 5. végül másfajta - fentebb már említett - életmódot választanak maguknak.”¹³

Akik innen továbblépnek a filozófiai tanulmányok után jogot, teológiát vagy orvostudományt tanulnak az akadémiákon:

„...a főrendűek és a nemes férfiak gyermekei többnyire a tudományok elsajátításának e küzdőterén szokták bevégezni tanulmányaikat.”¹⁴

A Ratio ezt a felosztást a mindennapok tapasztalatára hivatkozva rögzíti. Az elemi iskolától az akadémiáig gyakorlatilag két nagyobb szűrőt találunk: az első az alsóbb rétegeket tartaná vissza a tömeges továbbtanulástól az elemi iskola után, a második a nem nemesek nagy részét a kisgimnáziumot követően. Hogy a polgári származásúak közül is egyre többen vették volna igénybe a felemelkedés iskolán keresztüli lehetőségeit, ezt II. József azon rendeletei bizonyítják, amelyek a polgári származásúak arányának csökkentését illetve a tandíj bevezetését írják elő.

A Ratio Educationis, felvilágosodás ide vagy oda, az alapvetően a nemesség érdekeit képviselő retorikai műveltségeszményt közvetítette, ami a XIX. század közepéig döntően meghatározta a magyarországi középfokú oktatást. A gyakorlati haszonra való hivatkozás a latin nyelv tanításának túlsúlyát igyekszik igazolni. A közéletben ugyanis a latin nyelv, a szónoklás mesterségének, illetve jogi ismeretek elsajátítása nélkül nem boldogulhat a nemesember. Ez a műveltség a polgári értékrend szerint nem éppen gyakorlat-központú.

Összegzésképpen megállapítható, hogy a Ratio paragrafusainak megfelelően a nemesi értékrendhez szorosan kötődő „retorikai műveltségeszmény” volt a középiskolák által közvetített uralkodó kulturális minta. (E műveltségeszmény tartalma, gyakorlati felhasználása, illetve a róla alkotott vélemények további részletes vizsgálatot igényelnek.)

Az államgépezet bürokratizálódásával és a gazdaság fejlődésével párhuzamosan szakembereket „termelő” iskolarendszer kialakulásáig még hosszú az út, de a reformkor liberális nemzedékének szóvivői már látványosan bírálják az uralkodó műveltségeszményt, gyakorlatiasabb gondolkodásmódot, a szakoktatás megteremtését, a reál tudományok egyenjogúságát követelve. Az itt hirdetett eszménykép a maradi jogással szemben a modern, gazdasági embert ábrázolja. (Kornis 1927:XIX) Valami tehát változóban van, s a liberális diskurzus részeként megjelenő új elemek határozottan polgári irányba mutatnak. Az iskolai tananyag azonban az intézményrendszer működési sajátosságaiból, a ránehezülő tehetetlenségi erőből kifolyólag mindig csak jóval később reagál a hatalmi viszonyokban, az uralkodó értékrendben bekövetkező változásokra. (Bourdieu-Passeron 1994:61)

13 uo.

14 uo. 21.

A Ratio, mint az általános műveltségi színvonal emelésére tett kísérlet nem valósulhatott meg maradéktalanul, ahogy Fináczy Ernő az új szabályzat bevezetésének eredményeiről írt jelentések alapján megfogalmazta:

„Ha általában megvan is a becsületes törekvés a tantervben felkarolt célok elérésére, a szellemi erők elégtelensége s a múltból átörökölt *tehetetlenség súlya* lépten-nyomon éreztetik hatásukat. ...Akik eddig csak latin nyelvet és stílt tanítottak, most egy csapásra a természetrajz, physika, matematika tanárai lettek, holott e tárgyakat iskolában nagy ritkán vagy soha, s könyvekből is csak tökéletlenül ismerték meg.” (Fináczy 1902/II:360)

Mindez azt eredményezte, hogy a rendkívüliként bevezetett új tárgyakkal (pl.: újságolvasás!) általában már nem is foglalkoztak, arra hivatkozva, hogy a törzsanyag is éppen elég megterhelést jelent a diákok számára.

Végeredményben a nem nemes származásúak iskoláztatási stratégiáiról a részletes vizsgálatokat megelőzően annyit mondhatunk, hogy az a XIX. század közepéig kénytelen volt alkalmazkodni a meglehetősen egyoldalú kínálathoz, ami azt jelenti, hogy az uralkodó műveltségismény habitust formáló hatásával számolni kell. Ebből az következik, hogy a XIX. század közepéig a középfokú oktatás és a királyi akadémiák elsősorban a közéletben résztvevő nemességet és annak kultúráját termelték újra.

A NEMESI NEMZET ÉS A NEVELÉS

Vályi András, aki a pesti egyetemen a magyar nyelv és irodalom első tanára volt, kinevezésének évében, 1791-ben Sándor Lipót nádor és „hazánkbeli nagyságok jelenlétében” tartott beszédet a nemzeti nevelés fontosságáról.¹⁵ Az országgyűlésen kötött kompromisszum a rendi szabadságjogok megerősítésén túl a magyar nyelv ügyét is érintette. Az oktatás „magyar nyelvűvé tétele” azonban csak jóval később, az 1840-es években valósult meg. Vályi munkájában az oktatásnak tulajdonított kulcsszerep, a „közjó” előmozdítása és a „nemzeti előmenetel”. A Ratio szelleméhez hűen „az életnek különböző nemeihez képest, amennyire lehet ... „a buzgó keresztények, jó hazafiak, szorgalmas polgárok és hív lakosok készítését” emeli ki. A politikai helyzetet tükrözi, ahogy a nevelés helyzetét két tényezőtől teszi függővé: a „Felséges Uralkodótól és a Hazától”. A nevelést úgy kell alakítani, hogy az mindkét fél céljainak megfeleljen:

„amelly által mind a közönséges jó, mind a Felséges Uralkodóhoz való hívség, mind a nemzeti egyget értő hajlandóság, és hír, mind pedig az Ország nyelve szüntelen nagyobb tökéletességre emeltessen.”¹⁶

Vályi az ifjúság nevelésére elegendőnek tart kétféle iskolát: „az egyik fő tárgya a Hazafi lakosok készítése; a másiknak pedig tudósok és hazai tisztviselők oktatása”, (az előbbiekhöz a leánynevelést, az utóbbiakhoz a katonatisztek képzését kapcsolná hozzá). A „közönséges lakosokat készítő helyek”, azaz a nemzeti iskolák sok kívánnivalót hagynak maguk után. A legnagyobb gondot Vályi számára az jelentette, hogy ezeket „szokás szerint megvetik”, s ezért „kevés reá termett ifjak adják magokat a tanítói hivatalra”. (Ez visszatérő panasz az elemi iskolákkal kapcsolatban, még Pesten is.)

¹⁵ Vályi 1791.

¹⁶ Vályi 1791: 5.

Az „életidegen” oktatást ugyanúgy kárhoztatja, (a latin nyelv túltengésével együtt), mint az ifjúság nagyobb részének kíméletlen „nyomattatását”. A rendi társadalomban kijelölt hely a paraszt számára fölöslegessé teszi a latin nyelvet. Lehetőség szerint mindenkit jövődöbéli sorsára kell felkészíteni. Hiányoznak viszont azok az iskolák „mellyek a közönséges lakosokat vagy a polgári vagy a mezei élet módgyának okos viselésére egyenesen készítenék.” A tanítás nyelvét illetően: „Elmellőzvéen a nemzeti nyelvet, elhallgatván a különbféle gyermekek szülött anyanyelvét is, közönségesen mindeneket, még a szántóvashoz készülő parasztokat is a Deák Nyelvre tanítanak; azon a Nyelven pedig a mellyen beszélnek a Gyermekek, többnyire csak imádkozni és a betűt leírni tanútták.” Az általános műveltség színvonalának emelése Vályi számára az ország sorsa miatt fontos. Ez megint csak rímél a Ratióban foglaltakra: „Ha a közönséges terhet hordozó nép, az országnak számosabb része, így magára hagyattatik, ha ezután is a tudatlanságban és a míveletlenségben marad, mitsoda okokból kívánhatnánk a közönséges előmenetelnek virágzását?”

A földművesek, „hasznos polgárok”, kézművesek, kereskedők számára nincs tehát iskola, a meglévőkbe pedig hiába járnak, az ott szerzett tudást úgysem használják semmire. A szakiskolák felállítása azért is fontos lenne, mert „a nevezetesebb, s hasznosabb mesterségeket, a kalmárságot is többnyire csak idegenek folytatták.”¹⁷ A nemzeti nevelés célja az, hogy kinek-kinek utat nyisson az előmenetelre. Ez az előmenetel azonban Vályi számára nem a mobilitás lehetőségének általánossá válását jelenti, hanem csak az adott társadalomszerkezeten belüli „szakszerűsödést”. A társadalomszerkezet tehát érintetlen maradna. Ezt igazolja a beszéd folytatása is, melyben a társadalmi hierarchia szerint haladva veszi sorra a különböző rétegeket a nevelés szempontjából. A „legalsó rész” a jobbagység, cselédek, paraszti munkás emberek csoportja. Az uralkodó vélemény szerint felesleges oktatni őket: „Elég úgy szóll: ha külsőképpen ép testtel bírnak s megtanúlhatták gyakorlások után a dolgozást, s több nekik annál nem kell.” pedig, így a szerző, megfelelő iskolákkal a szegény nép erkölcsi állapotán és anyagi helyzetén is javítani lehetne. A második csoportot a földművelő gazdák, kézművesek, kereskedők és a kalmárok alkotják. Vályi ezt középrendnek nevezi, noha nem három, hanem öt csoportra osztja a társadalmat. (Igaz, hogy a harmadik, negyedik és ötödik csoport a nemesség különböző rétegeit foglalja magába. Ez a nemesi szempontok érvényesülését jelenti, ami az adott helyzetben és a szerző személyére tekintve teljesen érthető.) A középrend nevelésére a nemzeti iskola lenne a legalkalmasabb, ám ez siralmas állapota miatt képtelen feladatát teljesíteni. Újfent a rossz módszerek (memorizálás), a latin nyelv erőltetése kerül elő, s ez a kritika kisebb változtatásokkal lényegét tekintve makacs következetességgel tér vissza időről-időre a következő 50 évben. A nemes hazafiak érdekeit szem előtt tartva a szerző az elszegényedett nemesek számára egy „katonaságra készítő, de a világi tisztségekre is kimehető nemesek és hazafiak oskoláját” tartaná célszerűnek. A negyedik csoportot a hivatalbéli hazafiak és a fölbirtokos nemesség alkotja. Náluk a gond az, hogy túl sokan pályáznak különböző hivatali állásokra, holott másfelé is fordulhatnának, mint például Vályi, akit szülei prédikátornak szántak, ám 16 évesen már úgy érezte ez nem neki való és inkább tanár lett.

17 Vályi 1791: 12.

A hivatali pálya bizonytalanságára tekintettel ezt írja:

„A szemes Hazafiak, kik e világon nyertesek kívánnak lenni, férfiasan kiképzik belső tehetségeiket s e mellett figyelmetesen vigyáznak, hogy ha ennek kimutatására nyílás nem lenne, még azon kívül is hasznos és nevezetes Hazafiak, s szorgalmatos Polgárok lehessenek.”¹⁸

Az uralkodó értékrend bírálata jelenik meg abban a részben, ahol a kereskedéshez illetve a kézműves mesterségekhez való viszonyról szól. A nemzeti „előmenetel” szempontjából egyenesen károsnak tartja, „hogy a kereskedést, a kalmárságot, és a nemesebb kézimesterségeket kisebbnek tartják, mint azoknak valóságos érdemei kívánnák.” Holott: „Ezek azok az eszközök, a mellyek életet, s világi lehetőséget adhatnának a nemzetnek, bódogságot a Hazának, előmenetelt az ezekkel fáradozóknak ... s még is sokan készebbek illetlenülül szűkölködni, mintsem ... ezt választani.”¹⁹

A továbbiakban kifejti, hogy a fentebb említett középrend megerősítése különösen hasznos lenne az ország szempontjából, s úgy tűnik, e megerősítést leginkább a fokozottabb nemesi szerepvállalás formájában tartaná elfogadhatónak. Ez a javaslat is a rendi kereteken belül marad, a nemesi pozíciók javítására törekszik, ám ehhez jól láthatóan egy egész értékrend megváltoztatására lett volna szükség, e téren pedig az iskolai nevelés szerepe vitathatatlan. A hierarchia csúcsán a „külömbféle méltóságokkal fénylő tisztaságok” állnak. Meglepő módon Vályi e családok sarjainak is férfias munkát ír elő, „ha mások felett nem csak születéssel, hanem érdemmel is tündökölni kívánnak”, főleg miután a nagyurak gyermekeiről úgy szól, hogy „Velek lévén az ilyenekkel a szentséges éssznek, és a nemes szívnek éledhető szikrája születve...”²⁰ a nevelés eleve termékenyebb talajt talál. Az elhangzottakat illetve inkább a leírtakat összegezve megállapítható egyrészt a nevelésnek tulajdonított hatékonyság kiemelése, mint ami a haza előmenetelét eredményezheti, másrészt a nemesi nemzet érdekeinek hangsúlyozása, tehát a rendi társadalom fenntartása. E két tényező Vályi munkájában a haladás útján találkozik, mégpedig különösebb zökkenők nélkül. Az általános műveltségi és gazdasági színvonal emelkedése a megfelelő oktatással a rendi társadalom alapszerkezetének megváltoztatása nélkül is megvalósulhat.

Az idő nem őt igazolta, de Vályi ezt már nem érthette meg, mert 1802-ben meghalt. Ez a kis könyvecske mindazonáltal jól érzékelteti az 1790-es évek erőviszonyait illetve az elmaradottságból való kilábalás igényét.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Barkow, Jerome H. 1992: Bernáth New Culture is Old Psychology: Gossip and Social Stratification In: J.H. Barkow-L. Cosundies-J. Tooby (eds.) *The Adapted Mind*. Oxford University Press, 627-633.
 Bourdiue, Pierre 1989: *La Noblesse d'État*. Paris
 Bourdiue, Pierre - Passeron, Jean-Claude 1994: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications
 Bruner, Jerome 1999: *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

18 Vályi 1791: 21.

19 Vályi 1791: 22-23.

20 Vályi 1791: 25.

- Corfield, Penelope J. 1991: Class by name and number in eighteenth century Britain In: P.S. Corfield (ed.) *Language, History and Class*. Basil Blackwell, 101–130
- Donald, Michael 1993: Précis of origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition. *Behavioral Brain Sciences* 16., 739-791.
- Fináczy Ernő 1902: *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*. Budapest
- Gall, Lothar 1989: *Bürgertum in Deutschland*, Berlin:btb
- Geertz, Clifford 1994: *Az értelmezés hatalma*. Budapest
- Grünwald Béla 1888: *A régi Magyarország*. Budapest
- Kaschuba, Wolfgang 1988: Deutsche Bürgerlichkeit nach 1800. In: Kocka, Jürgen - Frevert Ute (Hrsg.) *Bürgertum im 19. Jahrhundert, Deutschland im Europäischen Vergleich I-III*. 9-44.
- Kornis Gyula 1927: *A magyar művelődés eszményei I-II*. Budapest
- Kosáry Domokos 1977: A kétszáz éves Ratio Educationis. *Magyar Pedagógia* 1977/3-4.
- Kosáry Domokos 1988: A felvilágosult abszolútizmus oktatásügyi reformjai. In: Horváth Márton (szerk.) *A magyar nevelés története I*. Budapest
- Levi, Giovanni 2000: Az életrajz használatáról, *Korall* 2. 81-92.
- Lundgreen, Peter 1991: Bildung als Norm in historischer Perspektive, In: Hettling - Hueskamp - Nolte - Schmul (Hrsg.) *Was ist Gesellschaftsgesichte? Positionen, Themen, Analysen*. München: C. H. Beck, 115-123.
- Nelson, Katherine 1996: *Language in Cognitive Development*. Cambridge University Press
- Ratio Educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Ford. jegyz. mutat. ellátta Mészáros István. Budapest, 1981.
- Sasfi Csaba 1998: Tandij: elitképzés vagy közoktatás. *Századvég* 1998 Nyár, 133-157.
- Tomasello, Michael 1999: *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vályi András 1791: *Beszéd a nemzeti nevelésről*. Pest
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics 1967: *Gondolkodás és beszéd*. Budapest
- Wulf, Christophe 1999: *Anthropologie de l'éducation*. L'Harmattan