

# LÉLEKKERESKEDELEM

BODROGVÁRI FERENC

„Avagy ki az az ember közületek, a ki, ha az ő fia kenyeret kér tőle, követ ad néki?”

(Máté, 7., 9.)

„A pokolba vezető út jószándékokkal van kiköveztve.”  
(Közmondás)

## 1.

Az elemi iskolás tanulók sokszor napi öt-, hat-, tízórás munkát igénylő házi feladatokat kapnak. Az elemi iskola befejező osztályainak tanulóitól napi két-három órai otthoni tanulást követelhetünk meg. Ha egy tantárgyat évente heti két órával tanítunk, akkor a további oktatási alaphoz elegendő, hogy 200 információt (adatot) sajátítson el a gyermek a fenti időszakban. Sajnos, sokszor 1000 adatot is megkövetelnek.<sup>1</sup>

A túlterheltség fogalma alatt gyermekeink megjegyző képességének-émlékeztének és munkaidejének ésszerűtlen túlfeszítettségét értem; az enciklopédizmus és a faktográfia uralmát iskoláinkban; a tények, adatok, meghatározások funkcionális értelmet nélkülöző halmazának reprodukálását követelő „tanítást”. A gyermek sokszor követ kap kenyér helyett — ténymagolást a gondolkodás és az önállóság fejlesztése helyett. Ezért akkor sem tud kellőképpen önállóan gondolkodni, alkotni, ha már kinőtte az iskolapadot. Felesleges teherrel — kövekkel — terheltek meg. A kövek súlya alatt görnyedezik, s megnehezül kenyérkeresése.

A fenti pár sor csupán annak a helyzetnek körvonalazását szándékozza, melyet kiindulópontnak tekintek. Szeretnék rámutatni ennek az állapotnak néhány okára a sok közül. Azt szeretném felvázolni, miként válik a gyermek „kétlábú enciklopédiává” való magoltatása más emberek kenyérkeresetének feltételévé, ezeknek az embereknek eljárása lélekkufárává, a pedagógia pedig piaccá.

## 2.

Minden emberi tevékenység áruvá válhat. De nem lehet mindent áruvá tenni, mert akkor meghal az emberben az ember.

Az állítás megmagyarázásához és megindoklásához néhány dolgot kell előzetesen megállapítanunk.

\*

Ahogy növekszik az ember hatalma a természet felett, ugyanúgy bonyolódik az élete. Egyre jobban belegabalyodik azoknak a bonyolult viszonyoknak szövevényébe, melyek életének magasabb színvonalát biztosítják. Eközben könnyen

<sup>1</sup> A Szerb Szocialista Köztársaság Tanügyi Tanácsának 1969. március 26-i ülésén elhangzott vita anyagából (a tanulók túlterheltségéről).

előfordul, hogy az említett viszonyok és eszközök valamelyikét, pl. bizonyos társadalmi törvényeket, ideológiai nézeteket, technológiai eljárásokat stb. tekinti élete végső céljának, s elveszíti szeme elől azt a végső célt, amely ezeknek az eszközöknek értelmet ad — magát az embert. Minél kisebb az ember általános műveltsége, pontosabban mondva, minél inkább egysíkúbb — csupán a civilizáció technológiájára szűkültebb — a műveltsége, annál könnyebben jelentkeznek a fenti deformációk, annál inkább irracionálisabb az ember élettevékenysége, noha az egyes eszközök megszerzéséért folytatott munkája egyre racionálisabb is. A korszerű társadalomban a jobb életszínvonal megszerzéséért végzett emberi tevékenység a gyakorlatban könnyen úgy valósul meg, hogy meghagyja ugyan az embert abban az illúzióban, hogy az általa használt eszközök felett uralkodik, de valójában a cél eszközeinek, a pénznek, a tekintélynek, a különböző ideológiáknak, a kötelességérzetben belsővé tett társadalmi szabályoknak, az elidegenedett munkának válik rabjává.<sup>2</sup>

A korszerű társadalom emberének egyik deformációja, hogy szerencsésének és boldogságának biztosítását csupán a birtoklásban látja, amelyet a technika vívmányainak segítségével akar megvalósítani. A munka csupán olyan kényszerű eszközzé válik számára, amely szükséges rossz lesz, hogy az egyedüli jót — a mosógépet, a víkendházat, az autót stb., azaz a jólét és értékesség szimbólumait — birtokolhassa. Ennélfogva csakis azoknak az ismeretszerző eljárásoknak tulajdonít valódi értéket, melyek a technikai tudást, a mások feletti uralmat, tehát pusztán csak technikai műveltséget biztosítanak. A tudást csak olyan lehetőségnek tartja, amely lehetővé teszi neki, hogy értékesebb áruként jelenhessen meg a munkaszervezés piacán. Ezért magát a tudást is olyan árunak tekinti, melynek csak egy funkciója értékes; az a funkció, hogy használati értékével közvetítője legyen más, fogyasztási árucikkek megszerzésének. Az ilyen egyednek az a fő célja, hogy a társadalmi-technikai munkamegosztás struktúrájában olyan pozíciót foglaljon el, amely megengedi neki a más emberekkel való manipulációt, amely megengedi neki, hogy másokra hárítsa át a munka nehezét, amely megengedi neki, hogy saját magát nélkülözhetetlen fontosságú fogaskerékként tüntesse fel a társadalmi élet *mechanizmusnak tekintett* egészében. A tudás értékelését tehát csupán a technikai funkcionalitás szempontjából végzi. Gondolkodása és értékelése így egydimenzióssá válik, s ezzel, habár valóban nagy élvezetekhez juthat, megszünteti önmagát mint igazi embert, s egyúttal károsan befolyásolja az egész társadalom életét is.<sup>3</sup>

Az elidegenülés a következőkben nyilvánul meg. Az egzisztencia alapbiztosítékának a technikai eszközök birtoklását vesszük. Ebből kifolyólag a társadalmat olyan *mechanizmusnak* tartjuk, amelynek csak egyféle értelme van: a technikai eszközök produkálása, s ezek birtoklását pedig a gépezetben elfoglalt helyünk szabja meg. Egyéni létezésünket tehát úgy akarjuk biztosítani, hogy elszemélytelenedve azonosulunk a társadalmi gépezet egy-egy funkciójával. Pl. mérnökök leszünk, tanítók leszünk, de csakis és pusztán azért, hogy mérnök, illetve tanítói voltunk (titulusunk) révén tevékenységünkkel bizonyos egyéni haszonra tegyünk szert. Ennek a célnak eszközei a gépek, a munkások, a diákok stb. lesznek, melyek (nem akik!!!) csupán mint eszközök érdekelnek bennünket. Valójában az így szerzett — főként biológiai fogyasztással járó — élvezetek csak az ember rabságvállalásának jutalékai. Áruk az, hogy az ember eladja

<sup>2</sup> A fenti gondolatmenetet korunk több jelentős gondolkodója már kifejtette. Hasonlítsd össze Erich Fromm *Man for Himself* c. művével; Max Horkheimer *Um die Freiheit*; Karl Jaspers, Herbert Marcuse stb. munkáival.

<sup>3</sup> Hasonlítsd össze Herbert Marcuse *One dimensional Man* c. munkájával.

önmagát és elad másokat. Egyéniségét csakis a pénz, a tekintély birtoklásától teszi függővé, melyet a víkendházzal, televízióval, külföldi utazások számával stb. mér. A technikai racionalitásba vetett bizalma másodlagossá degradálja a kultúra minden civilizáció melletti formáját, illetve azokat, pl. a nevelést, az irodalmat, a pszichológiát, az erkölcsöt, a politikai meggyőződést stb., pusztán a technikai jólét elérését szolgáló eszközöknek tekinti. Természetes dolog, hogy az emberi lét valódi értelmének, az emberi társadalom humánusabb fejlődésének kérdései a technikai racionalitás szemüvegén keresztül néző embert hidegen hagyják, mert értékmercéje szerint nem lehet velük gyorsan pénzt keresni. Éppen ebben van tragédiája. Az ilyen embertípus csak a racionalításban — a pozitív tényekben — hisz; mert „a  $2 \times 2$  mindig 4”, mert „a csavarhúzó csak egyféle-képpen működik”, nem „ilyen is, meg olyan is”, mint a politika, filozófia, irodalom és más felesleges érzélgősségek. Ugyanakkor, ugyanez az ember elfogadja az adott társadalmi rend törvényeit, azokat tőle függetleneknek és őt meghatározóknak tekinti, amelyek ellen nincs apellátá, amelyekhez alkalmazkodnia kell, hogy meglelje helyét a Nap alatt. Az élet részterületeit vizsgálva a racionalításra esküszik, de az élet egészéről vallott nézetei szükségszerűen irracionálisak maradnak — a vallás dogmáinak elfogadásától a legprimitívebb „józan ész életfelfogásának” irracionálisáig. Mindez azért történik, mert gondolkodása csak a *végrehajtó gondolkodás*; hasonlattal élve, a programozott elektronikus logikai gép művelettechnikájának „gondolkodása”, de nem valójában alkotó, igazi emberi gondolkodás. Mindebből kifolyólag az ilyen ember az adott társadalom (legyen az kapitalista vagy szocialista társadalom) szerkezetét, annak megváltoztatási lehetőségeit nem kutatja, hanem elfogadja. Életének javulását, szerencsését, boldogságát csakis a birtoklásnövelés spekulációiban látja, s csakis ilyen értelemben kíván változásokat. Azt az ideológiát fogadja el, amelyből pillanatnyilag a legtöbb haszna van. Az ilyen felfogást pozitivist-pragmatista felfogásnak nevezem a rövidség kedvéért. Célja tehát az adott kereteken belüli pozícióharc (mert, természetesen, egy pozícióért többen is versengenek), de nem a meglévő keretek megváltoztatása. Ellenkezőleg, az utóbbi alternatívát el is veti, mert ha elfogadná, akkor automatikusan bizonytalanná tenné saját eddigi pozícióját — a meglévő rendet felborítva, iránytű nélkülivé válna. Ezért mindig konzervatív. A mechanizmust nem engedi szétrombolni, mert ő is annak részét képezi. Habár nem ismeri a mechanizmus egészének funkcionális céljait és még kevésbé ismeri a fejlődést adott mechanizmustól való eltéréssel megvalósítható lehetőségeit, ő mégis a status quo híve — s valljuk be, az ilyen ember nem is tehet egyebet. Ha szidja a meglévő rendszert, akkor csupán *személyi változásokat* akar.

\*

A fent vázolt életfelfogás a gondolkodás képességét csupán annyiban igényli, amennyiben az a technikai problémák megoldásához eleve szükséges. Jelszava tehát a régi angol filozófusé: „Reason must, and ought only to be, the slave of the Passions, and can never pretend the any other office, then to serve, and obey them!”<sup>4</sup> Így az „ész trónfosztása” — hogy Lukács György szavaival éljek — megtörtént; a technikai ész nevében, melyet csupán az érzelmek, az élvezetek szolgájának tekintünk, s minden más feladatkört megtagadunk tőle. A dehumanizálódást az élet értelmének vesszük, mégpedig egy modern hedonizmus „civilizált társadalommá” álcázásával.

<sup>4</sup> David Hume: *An Inquiry Concerning Human Understanding*.

Az értelmi erők tehát nem tehetnek egyebet, csakis összefüggést kereshetnek a tények között, hogy a birtoklást elősegíthessék. Természetesen, ehhez minél több tény ismerete szükséges. A tényeket az emlékezet rögzíti. Az enciklopédizmus és a faktográfia tehát elengedhetetlen feltétele a technikai nivó emelésének. Ebben nincs semmi kivetnivaló. A baj ott kezdődik, amikor a fenti filozófia egyoldalúságából kiindulva a nevelés és oktatás rendszerét is csupán a faktográfia elsajátításának eszközeként szemléljük. A fenti pozitivista-pragmatista beállítottság a pedagógiától csakis egy dolgot követel: *a meghatározott típusú tudás és gondolkodás szervírozását*. Az alkotó, kritikai tudás, a magas szintű általános műveltségre épülő szakműveltség a pragmatizmus mentalitásának *veszélyes* lehet, mert neki nem a kritikailag mérlegelő és újat kereső ember kell, hanem a végrehajtó ember, a „programozott ember”.

Még John Stuart Mill megmondta a múlt században, hogy a nem eléggé művelt emberek nem alakíthatnak ki kompetens állásfoglalásokat az oktatásról. Ezért természetes dolog, hogy az egysíkuan képzett emberek oktatásról vallott nézetei csak saját, funkcionálisról alkotott elképzeléseinek reflexiói lehetnek és semmi egyéb. Ha azonban az ilyen elképzelések uralkodóvá válnak az oktatásban, márpedig ez könnyen megtörténhet a mi társadalmi körülményeink között is, mert a kivitelezőktől függően, azaz a tanítókkal, szülőkkel, gyermekekkel, a társadalmi környezet pszichikumával feltételezetten *bármely pedagógiai felfogás*, bármely tantervben rögzített struktúra, legyen az a leghaladóbb is, alapcéljától elütő funkcionális kivitelezést ölthet a gyakorlatban, akkor az ilyen kulturális deformációk a politikai rendszerben is deformációkat idéznek elő, szintűgy, mint a társadalmi élet más területeiben is.<sup>5</sup>

\*

A pozitivista-pragmatista filozófiai alapokon nyugvó pedagógiának nálunk kétféle hívei vannak. Mindkét tábor híveinek egy a célja: minél többet birtokolni, minél jobban uralkodni mások felett. Ezért az iskola adatokat tanítson, de ne az önálló gondolkodást fejlessze. Csupán az indoklasmód különböző. Az egyik tábor a kapitalista viszonyok kívánásával motiváltan akarja megvalósítani pedagógiai érdekeit. Kihangsúlyozzák az iskola apolitikus voltát, kiemelik a természettudományok és az alkalmazott technika döntő fontosságát a gazdasági életben. Nekik is olyan ember kell, aki „jó szakember”, aki nem politizál. A faktográfia követelése kiszorítja az iskolákból az „ideológiailag terhelt” tantárgyakat — a filozófiát, a szociológiát stb., mert ezek nem „funkcionálisak gazdaságilag”. Természetes dolog, hogy a „specializált szaktudással” és semmi egyébvel nem rendelkező emberekkel könnyebb manipulálni. A nézet hívei a munkásképző iskolákat vagy teljesen feleslegesnek tartják, vagy csupán a gyakorlati oktatást tartják fontosnak. A munkás csak annyit tudjon, hogy eredményesen végezhesse a munkafolyamatot. Ehhez nem kell alkotó gondolkodás, nem kell „kritika” stb. Másrészt, a gimnáziumok, szakközépiskolák, tanárképző főiskolák stb. csak elméleti szaktudást adjanak, mert az a „biztos alap”. Minden más csak feleslegesen túlterheli a tanulókat. Ők tehát a túlterheltséget nem a faktográfia kizárásával, pontosabban, nem a faktográfia magolásának kizárásával akarják megszüntetni, hanem a társadalmi problematika kizárásával akarják elérni céljukat. Ez a tábor rendszerint az ún. gazdasági érdekek kihangsúlyozásával a „liberális szocializmus” álneve alatt akar befolyást szerezni.

<sup>5</sup> Vö.: Rudi Supek: *Sociologija i socijalizam*. Znanje, Zagreb, 1966., 80. oldal.

A másik tábor hívei a dogmatista bürokrácia tagjai, akik a célt úgy akarják megvalósítani, hogy az ideológiai voluntarizmust a „pozitív tudományosság” palástjába rejtik. Végeredményben mindkét tábor erősen ellenzi a társadalmi öngazgatást, de ezt egyik sem mondja ki. Csak azt hangoztatják, hogy az öngazgatás eredményessége a *technikailag képzett vezető káderektől függ*. Ezek a vezető káderek azonban — az iskola faktográfiára épülő stílusa miatt — végeredményben csak végrehajtó szervek lennének, hogy a munkástömegekről ne is beszéljünk.

A társadalmi lét technológiai értelmezésének és értékelésének pedagógiai területét így két, látszólag ellentétes ideológiai alappal bíró csoportosulás, de valójában egy érdekközösség erősíti. Az említett csoportosulással áll szemben a humanista szocialista elképzelés<sup>6</sup>, amelynek lényege: „A Kommunista Szövetség egy olyan közoktatási és nevelési rendszer kialakításáért küzd, amely az *állandó és egységes közoktatás és önművelés* elvein alapszik (kiemelés tőlem — B. F.). . . . A Kommunista Szövetség hangsúlyozza, hogy szorosabb kapcsolatokat és nagyobb összhangot kell teremteni a középfokú oktatás és az új társadalmi szükségletek, a tudomány, a technika és a technológia fejlődése, valamint az embernek az öngazgatási rendszerben elfoglalt helyzete között. A tudomány, a technika és a technológia egyre gyorsabb ütemű fejlődése *magasabb fokú általános oktatást, ugyanakkor azonban szakosítást és rugalmasabb átképzést* követel meg (kiemelés tőlem — B. F.). „A legelemibb pedagógiai-pszichológiai alapismeretekkel rendelkező ember számára ebből világosan kitűnik, hogy a fenti elképzelések nem valósíthatók meg a faktográfiával nevelt, „programozott emberekkel”.

\*

A pozitivista-pragmatista beállítottságot meglehetősen erősen segíti a társadalmi pszichikum, mindaddig, amíg az emberek „önmagukat az árujukban ismerik fel” (Marcuse), mindaddig, amíg a sokoldalú, alkotó és kritikai tudással rendelkező emberek értékelése negatívabb a jó kiszolgálók csak az „adott tényekkel” való végrehajtó tevékenységével szemben. Az ilyen társadalmi pszichikumot a lustaság és a tradíció is erősíti. Egyszerűbb dolog memorizálni valamit, mint megérteni. Könnyebb és veszélytelenebb végrehajtani, mint felelősséget vállalni. Tegyük hozzá mindehhez az átlagosan alacsony kultúrshívonalat, s az információ eszközeinek hatalmas nyomását is, amelyek a fogyasztás nagyüzemi előállított propagandájával meghatározott szokásokat és érzelmi viszonyulásokat váltanak ki az emberekből. A „könnyen, gyorsan a legjobbat” jelszava egyáltalán nem kedvez a komoly munkát és szorgalmat követelő önképzésnek, az összefüggések kutatásának, a faktográfia nem memorizálásának, hanem funkcionális felhasználásának sem az élet más területein, sem a pedagógiában.

### 3.

Megpróbáltam vázolni azokat a körülményeket és deformációkat, amelyek kedveznek a tanulók faktográfiával való túlterheltségét előidéző pedagógiai gyakorlatnak. Vagyis, igyekeztem felvázolni azt az általános felfogáskeretet, amely a pedagógiában oda vezet, hogy az oktatás-nevelést pusztá eszköznek tekintjük,

<sup>6</sup> A Jugoszláv Kommunista Szövetség kilencedik kongresszusa. Forum Könyvkiadó, Novi Sad, 1969., 357—359. old.

célját csupán a technikai tények megtanulásában látjuk — jól felfogott ideológiai érdekekből.

Most megpróbálom felsorolni azokat a tevékenységformákat, amelyek a fenti kontextusból következően piacra teszik a pedagógiát és lélekkereskedelemmé az oktatás-nevelést. Az előbbi általános alapkörvonalazást azért tartottam elengedhetetlennek, hogy rámutassak: a túlterheltség okai nem kereshetők pusztán szubjektív tényezőkben, és megszüntetésük nem valósítható meg adminisztratív intézkedésekkel, az egész társadalom összefogása nélkül; de arra is rá akartam mutatni, hogy a helytelen pedagógiai praxis következményei túlnőnek az iskola keretein.

A pedagógia piacra tételének lehetőségei közül csupán négyet emelek ki.

Ezek a tényezők:

- a.) az oktatás-nevelés technikai eljárásai;
- b.) a tanító szakképzettsége;
- c.) a szülők viszonyulása;
- d.) a fenti tényezők kölcsönhatásából hasznot húzó egyedek, illetve csoportok szerepe.

Ad a.)

Az elemi iskola tantervének 1962. évi korrekciója után a Szerb Szocialista Köztársaságban, minden igyekezet ellenére, az oktató-nevelő munka jórészt csak a tanításra redukálódott. A tanulók szabad foglalkozásai, az iskola kultúrtevékenysége, de jórészt a nevelés is másodrangú maradt. A „Tanterv és Utasítások” általános volta, túlságosan sokféle értelmezhetősége... (pl. egy témát 2, de 10 órán is feldolgozhatunk) meglehetősen nagy tarkaságot eredményezett, s teret adott az emlékezet megterhelésére épülő faktográfának.

Az iskolák anyagi helyzete is erősen befolyásolta a tanítók munkához való viszonyulásának, szaktudás-tökéletesítésének alakulását, s olyan mellékkereseti lehetőségek kutatásához és megtalálásához vezetett a tanítás racionalizálása helyett, amelyekről majd később esik szó.

Az iskolarendszer céljairól vallott különféle nézetek harca egyáltalán nem kedvezett a modern iskolarendszer kialakulásának, s a humanista koncepciónak. A szűk szakképzettséget forszírozó és az általános műveltséget másodlagosnak tartó felfogások visszazorítása még ma sem fejeződött be. A metodológiai útkeresés bizonytalansága erős hullámverést idézett elő, amelynek zavaros vizeiben a pozitivist-pragmatista beállítottság könnyebben halászott és halászik, mert az „igaz az, ami hasznos” elvének hatékony alkalmazását könnyebben leplezhette ideológiai palástokkal. (Itt csupán egy egészen kis példázgatást engedek meg magamnak. A magyar tanítóképzés helyének meghatározása körüli vitában igen gyakran csupán egyetlen szempontot emelnek ki sokan, mégpedig a gazdaságosság szempontját. Hasonló „gazdaságossági szempontokból” magyar tannyelvű tagozatokat csak a város periferiáján nyitnak egyes helyeken. Vannak elemi iskolák, ahol a tanfelszerelés állapota — „gazdasági okokból” — mizérikus stb., stb. Természetes dolog, hogy az iskolai munka metodológiai eljárásainak meghatározásában ezek a „nem metodológiai tényezők” elsődlegesen determinálják az ellaposodást; kedveznek a magoltató, emlékezetterhelő szimplifikált eljárások térhódításának; annak a pszichológiának, amely az iskolai tevékenységet áruként tekint, s abból hasznot akar húzni.)

Az általános metodológiai koncepciók bizonytalanságából következőleg a konkrét tanítási technikák megválasztásában előforduló deformációk erősen és közvetlenül elősegítették a már vázolt pszichikai beállítottság kialakulását. Ezek közül csupán két dolgot említék.

1. — A tudásellenőrzés és az iskola munkájának ún. tesztekkel való mérése és értékelése rendkívül jó tápszere lett a tanulók faktográfiai kövekkel való megterhelésének és az önálló tudásszerzés és a funkcionális tudásalkalmazás megnehezítésének. Nem ritka az olyan iskola, ahol a „tesztelés” bevezetése óta az egész oktatói tevékenység egy hatalmas — enciklopédikus — tényanyag asszimilálására állítódott be; ahol az egész munka alfája és omegája az év végi „nagy tesztre” való dresszírozás, mert ez a „nagy teszt” hozza az elismerést, a rangsorolás előkelőbb helyét és a pénzt. Az alkalmazott felmérési eljárások természetéből eredően pedig nem a kritikai bírálat, nem az adatok értékelő összehasonlítása és alkalmazási lehetőségeinek mérlegelése, nem a transzfer és a gondolkodás kerül a vizsgálat gyújtópontjába, hanem az adatok maguk. Az oktatás tulajdonképpen egy adatlista érintkezési asszociációra épülő emlékezetbe vésésére laposodik. Tegyük még hozzá, hogy a „titkosság” kedvéért az adatlista hossza és elemei ismeretlenek (a tanterv általános jellege mellett ez a tény oda vezet, hogy a tanító katasztrófálisan tájékozatlan marad). Mit kell tudnia a gyermeknek? Ezt senki sem tudja. Tanítsunk hát minél többet. Csak egyet tudunk: tények kellene. Tanítsunk hát minél több tényt. A tanító alkotó oktatói-nevelői szabadsága ezzel automatikusan korlátozódik. Ki meri megkockáztatni, hogy pl. földrajzból a domborzat és a gazdasági élet összefüggéseiről tanítson, amikor a teszt kérdéseire a dinári magashegységeket így kell felsorolni: „... Prenj, Crvanj, Golija ... stb.”. Következmény: A tanító kezét megkötötték, és egy technika fogaskerekévé minősítették, amely (nem aki!) csak az előre megszabott „munkamozdulatokat” végezheti, ha nem akarja, hogy „generáljavításra” küldjék. Másodszor, a gyermek szellemi tarsolyába olyan kövek gyülemlenek, melyek megülik a gyomrát, de nem táplálják szellemét. A gyermek pl. tudja Heron képletét, de vajon tudja-e új esetben alkalmazni?

2. — A különféle „tankönyvek”, „segédkönyvek”, „munkafüzetek”, stb. tarthatasága az első osztályos elemista táskáját már 6,5 kg. súlyúra növeli. A „kép-kivágások gyakorlata” (az elemi iskolában) vagy a színes illusztrációkkal hófehér merített papírra tussal művészkedtetett „komponálás-gyűjtemények” (pl. a zeneiskolában), stb. stb. funkcionálisan értelmetlen áradata és még értelmetlenebb mennyisége (egy elemi iskolában 300 példát kellett pár nap alatt átnézniök és megoldaniok a tanulóknak; házi feladatként — háromszáz ütest kellett elviselnie a gyermek lelkének) csupán egy dolgot céloz: megtanulni az adott tényanyagot és azt minél szebben „felszolgálni”, mert a látszat a fontos. A szellemi nívót a látszattal mérjük, a tanítót a kirakatmunkáért jutalmazzuk stb., mint ahogy az életben az életszínvonalat és az ember értékét a víkendházzal és az autóval vagy a nercbundával.

A mennyiség funkcionálisan értelmetlen özőne felfalja a minőséget és elsorvasztja a valódi tudásvágyat. Az 5—6 órás munkát igénylő házi feladatok nem az intellektust fejlesztik, hanem esetleg a rutint és az üllögumókat; de egyúttal kialakítanak egy életfelfogást, a kulcsínre és a mennyiségre, a manipulációkra, a formára alapozódó értékelést.

— Ezek az eljárások a gyermek lelkével spekulálnak. A gyermek lelke lesz az a médium, amelyen kereshetünk. Piaccá lesz az iskola, amelyben a kelendő áru a mennyiség és a kulcsín. Ezt jutalmazzuk elismeréssel, pénzzel stb. Aki ezt nem fogadja el, annak nem veszik meg az áruját, mert a teszt stb. technikai mérőszközének serpenyőjében könnyűnek találatott.

— Az eljárásnak közvetett következményei rendkívül károsak szociológiailag és ebből kifolyólag politikailag is.

„A tudomány korszakában a tudásanyag megkétszereződik minden nemzedékkel, vagy talán még gyorsabban is, s ezért viszonylag könnyen eljuthat addig

a pontig, amikor a további fejlődést hátráltatják a tudás átadásában felmerülő nehézségek. Viszonylag gyorsan bekövetkezhet az a helyzet, hogy egy doktori cím megszerzéséhez negyven vagy ötven év lesz szükséges. Ebben az esetben megtörténhet, hogy nem marad elég idő vagy energia a további kutatásokra.”<sup>7</sup> Erre a lehetőségre sokan spekulálnak már ma is. A pozíciótartás politikájára gondolok. A faktográfiai stílusú tanulásnak egyenes következménye, hogy az ember képtelen lesz rövid idő alatt elsajátítani egy meglehetősen hatalmas tényanyaggal való eredményes b á n á s m ó d o t, mert energiáját a tényanyag rögzítése köti le. Például, az iskolában nem azt tanítják meg a gyerekekkel, hogyan és hol található meg bizonyos információkat<sup>8</sup> és aztán hogyan *használhatja azokat* egy-egy új probléma-helyzetben, hanem először megtanultatnak vele egy enciklopédikus tényanyagot, esetleg még annak alkalmazását egy *sztereotip sablon* szerint, de az igazi alkotó alkalmazásra és esetleges modifikációkra már *nincs idő, nincs lehetőség*.<sup>9</sup> Természetes dolog, hogy a fiatal szakember csak másodlagos szerepet kaphat a társadalmi munkamegosztás szerkezetében, mert „az iskola nem tanította meg semmire”, mert nem képes (és valóban nem képes) átvenni a felelősségteljes funkciókat stb. Valójában, az ilyen ember *veszélytelen*, mert a pedagógiai piacon már skartárúként jelent meg a pedagógiai műhelyekből frissen kisütve, s hibás, fogyatékos árucikk lesz a gazdasági piacon is. Nem veszélyezteteti tehát a már beépült vezetők pozícióit (még akkor sem, ha a „bejárdott” vezetők valójában sokkal kevesebb tényanyagot ismernek, mert egyben előnyben vannak — a manipulációban. Ezért az iskolát álszentül elmarasztalók sokszor valójában éppen annak az iskolának szurkolnak, amelyet elmarasztalnak. „Addig örülj, testvérem, amíg buta emberek vannak, mert addig te megélhetsz; addig örülj, amíg rabszolgák vannak, mert addig neked nem kell dolgoznod” — jó filozófia ez, az észnek az a „ravaszága”, amelyről már Hegel beszélt.<sup>10</sup>

ii. Következésképpen bezáródik a politikai univerzum is. Az ifjú generáció, ha gazdaságilag bezárják előtte a kapukat, vagy lázad, vagy apatikus lesz. A lázadás azonban irracionálissá válik és könnyen különféle ellenséges ideológiák eszközüvé fajulhat, ha a lázadó ifjúság ismeretminősége a fent vázolt pozitivisták tényismeretre alapozódik. Ha hiányzik a tevékenység céljairól alkotott elméleti keret és a kritikai értékelés képessége, a kritikai értékelés megfelelő szintjének műveltséggel való biztosítottasága, akkor a legjobb akaratú társadalomkritika is a pokolba vezető jószándékok útjává lesz — más szóval az anarchia, a hippy-happeningek, a nacionalista, a dogmatikus, a fasiszta stb. ideológiai csapdák zsákmánya. Másrészt, a bezárult horizontok a fent vázolt típusú tudással rendelkező ifjúságot igen könnyen viszik a tekintélyek vak fetiszizálásának oltáraihoz vagy a teljes közömbösséghez — az ússzunk az árral gondolatának oppor-tunizmusához. Az ilyen deformációk veszélye a szocializmusban éppen olyan aktuális, mint a kapitalizmusban, s mindkét esetben a stagnáláshoz vezet — akár politikailag, akár a technikai alkotás területén. A hatalmi pozíciók meg-

<sup>7</sup> Kenneth E. Boulding: *Az egyetemes ész specialista*. *Gledišta*, 1969., 3. sz., 385. o.

<sup>8</sup> Ezért nem megoldás (többek között) a tanulók tudásnívójának az iskoláztatás éveinek meghosszabbításával vagy a heti óraszám növelésével megkísérelt emelése, mert csupán *formális* változás maradhat, ha nem végzünk gyökeres változtatásokat a faktográfia dzsungelében.

<sup>9</sup> A középiskolás diákok pl. nem tudják használni a könyvtári katalógusokat. A tanárok nem engedik meg nekik, hogy írásbeli dolgozatkor pl. segédirodalmat használjanak, mert nem az összefüggések ismeretét vizsgálják, hanem a tények ismeretét. Akkor pedig a segédkönyv egyszerűen „puska” lesz!

<sup>10</sup> Ugyanezt lásd: Lukács György *Az ifjú Hegel* c. munkájában az „Úr és a szolga” problémájának tárgyalásakor.



tartása végett pedig nemigen riadnak vissza a hatalomtartók a lélekrontás ilyen eszközeitől sem. A tragédia abban rejlik, hogy a jelenség nem szembeűnő, nem mutatkozik meg nyílt konfrontációban, hanem rejtett ösvényeken halad célja felé, s sajnos, a pedagógia is ilyen ösvénnyé válhat.

Ad b.)

A fenti stílus egyszerűen céltalanná teszi a szakképesítés fokozását. Minek az? A pedagógiában pl. faktográfiát mindenki tud tanítani. Azok az erőfeszítések, amelyek ezen a kereten túlmennek, sok esetben meghalnak egy-egy íróasztalban, vagy megjutalmazódnak egy-egy vállveregető stílusban kimondott jóváhagyással, de végeredményben veszélyesnek minősíttetnek, mert a vezető pozíciókat labilissá tehetik. Van F. Nietzsche-nek egy gondolata, amely meglehetősen jól alkalmazható a pragmatista-pozitívista okokból eredő pozíciótartás konzervatívista filozófiájának bírálatakor. Segítségével rámutathatunk egy rendkívül ravasz „fogásra”, amellyel az új gondolatok úttörésének kívánnak gátat vetni. Ez a fogás pedig a történelmi fejlődésre való hivatkozás minden olyan esetben, amikor tulajdonképpen a történelmi fejlődést akarja valaki megállítani oly módon, hogy éppen a történelemre hivatkozva követeli a minél több történelmi ismeretet (olvasd: faktográfiát), a történelmi tanulságok, illetve érdemek tiszteletbentartását és arra akarja rábírni az ifjú generációt, hogy jó reprodukáló legyen. Az idézet a következő: „... a történelmet csak erős egyéniségek bírják el, a gyengéket teljesen elmosódottakká teszi. Ez azért van, mert megzavarja az érzést és érzelmet, ahol azok nem elég erősek arra, hogy a *múltat magukon mérjék* (kiemelés tőlem — B. F.). Aki nem mer többé önmagában bízni, hanem önkénytelenül a történelmet (értsd: a már hatalmon lévő és pozíciójukat féltő embereket — B. F.) kérdi meg érzése felől: »hogyan érzetek itt«, az hovatovább félnétségből színésszé lesz, s szerepet, sőt legtöbbször több szerepet játszik s ezért mindegyiket oly rosszul és alaposan játssza!” „... A régészeti történelem maga elfajul abban a pillanatban, amelyben a jelennek friss élete többé nem önt bele életet és jellemet. Most kiszárad a kegyelet, a tudákos megszokás fennmarad nála nélkül, s önzön — önmagának tetszelgően forog a saját középpontja körül... Éppen csak az élet megóvása hoz ért, nem fakasztásához...” „Itt válik világossá, hogy a múlt monumentális és régészeti vizsgálata mellett nemegyszer mennyire szűksége van az embernek egy harmadik módra: a kritikaira és pedig erre is megint az élet szolgálatában.”<sup>11</sup> A faktográfiai módszerrel végzett iskolai munka pedig éppen azt a harmadik módot teszi lehetetlenné, mert megfosztja a lelket a bírálat lehetőségétől, s a végrehajtóvá süllyeszti, akinek szeme előtt a múlt nagyságai lebegnek — de nem azért, hogy túlhaladja, hanem hogy utolérje őket. Ezzel aztán eljutottunk a történelmi fejlődés horizontjának bezáródásához is, Marx Feuerbachról szóló 11. tézisének negációjához. (Gondoljunk csak pl. a rotáció fogalmát a szó eredeti — körforgás — értelmében felfogó emberekre, akik másokat „képviselve” valójában csak saját érdekeiket képviselik.)

Amíg az ilyen mentalitás determinálhatja az iskolapolitikát is, addig minden új szerkezeti változás egyszerűen *formálissá* laposodhat. Mert mit kaphat cserébe a magasabb szakképesítésért a tanító, akit áruként és eszközként kezelnek?

Pl. a Szerb Szocialista Köztársaság Tanügyi Tanácsának új szakvizsga-szabályzata komoly követelményeket támaszt. De vajon az új szakvizsga-szabályzat nem válhat-e csupán a faktográfiai szint mércéjévé — hiszen önmagában a leg-

<sup>11</sup> Nietzsche: *Korszerűtlen elmélkedések; Történelem és élet (Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben; 1873/74)*

jobb eszköz sem biztosítéka semminek sem. Minden a használatától függ; attól, hogy milyen céllal használják. Ezért az új szakvizsga-szabályzat is csak lehetőség a nagyobb szaktudás megszerzésére és ellenőrzésére. De ugyanakkor eszköze lehet a pozíciók megtartásának is. Sok fejlett országban a szaktudás megszerzésére állandó lehetőséget biztosítanak, s a magasabb fokozatok megszerzését erkölcsileg is, anyagilag is jutalmazták. Amíg erre nálunk nincs pénz és nincs lehetőség, addig a szakképesítés formális volta oda vezethet, hogy pl. kiebrudaljuk az osztályból a jó szakembert (mert nincs formális szakképesítése), és helyébe ültetjük a formális szakképesítéssel rendelkező szakbarbárt. De a másik alternatívát sem fogadhatjuk el, ti., hogy hogy meghagyjuk munkahelyükön a formális képzettség nélküli embereket, mert egyrészt a faktográfia miatt még inkább faktográfussá válnának (az alacsonyabb tudású emberek könnyebben „programozhatók” a formális tekintély alapjáról), másrészt pedig a teszthez és hasonló mércékhez idomított oktatásfolyamatban meglehetősen nehéz ellenőrizni, hogy ki a jó szakember.

Harmadrészt, a tanítók szakképzettségének csupán formális mércékkel való mérése bürokratikus érdek, mert a formabálványozás és középszerűség megtartása az emberekkel való manipuláció és a birtoklási pozíciók védelmének előfeltétele.<sup>12</sup>

Negyedrész, a tanítók szakképesítésének kérdése szintén üzlet lehet. Ha az oktatói-nevelői káder képzését szolgáló iskolák pénzelése másodlagos dolog és fennállásuk csupán a gazdasági lehetőségek szemüvegén át szemlélt, akkor már az anyagi lehetőségek eleve meghatározzák a tanítók szaktudásának minőségét, ugyanúgy, ahogy azután ezek az emberek majd az elemi iskola anyagi helyzetének szűkös körülményeit szaktudásuk szükségességével tetézve arra használják fel, mint ahogy őket is árúnak tekintették, hogy ők is árúnak tekintsek tanulóikat, hogy így nagyobb fogyasztói élvezetekhez juthassanak.<sup>13</sup>

Ne folytassuk az illusztrációkat! Mi a következménye mindennek? „A tanító olyan fáklya, aki másnak világítva önmagát égeti el” gondolatát nem lehet vulgarizálni azzal, hogy a globális társadalmi szerkezetben elfoglalt helyzet kedvezőtlenebb voltát a fenti vigasszal pecsételjük status quóvá, hogy ugyanakkor ebből a helyzetből mások hasznot húzzanak. A pedagógust nem lehet árúvá tenni (mint ahogy egyetlen embert sem), mert úgy járunk vele, mint valamikor a rabszolgával jártak. A rabszolga nem volt érdekelt a társadalmi munkamegosztásban: Tönkretette a bonyolultabb munkaeszközöket, mert miért is vigyázott volna rájuk? Ha a pedagógussal kufárkodunk, az majd a gyermekek lelkét teszi tönkre kufárkodással. Silány munkát ad, silány tudást, silány szakembert. És a kör ismét bezárul majd.

Az alacsony szakképzettségű (vagy formális szakképzettségű) tanító egyrészt tehát nem tud és nem is akar (mert nem érdeke) korszerű oktatói-nevelői tevékenységet végezni. A gyermek túlterheltségének ez nyomós oka, mint ahogy a túlterheltség nyomós oka a már felvázolt deformációk megjelenési lehetőségének. Sem bírálni nem képes, mert nincs alapja, nincs átfogó koncepciója, hanem másról kérdi, „Mit is csináljak itt?”. Nem a munkában érzi jól magát, hanem a munkán kívül. Igyekszik kihasználni a hivatás nyújtotta előnyöket. Számára a gyermek lelke áru. Ezért minél egyszerűbben végzi el munkáját (s a magogatás

<sup>12</sup> Vö. ezzel a formabálványozásról és a középszerűségről írottakat a *Školski život* 1968/2. számában, 3. o.

<sup>13</sup> Az oktató-nevelői munka egyoldalú, csak mennyiségi produkciójának figyelembevételére és üzletté változtatására utal a következő, valóban megtörtént eset. Az egyik tanárképző főiskolán komoly javaslatként hangzott el, hogy a tanár csak akkor kapjon munkadíjat, ha a vizsgán a jelölt pozitív jegyet kapott. Ergo: engedjünk át mindenkit, így telik az erszény.

a legegyszerűbb), a többi időt pedig mellékkeresetre fordítja; kártyázástól a disznóhizlalásig, a különórák nagyüzemi gyártásától a feketepiacozásig. Az emlékezetmegterhelő ésszerűtlen tanítás a munka dandárját leginkább a szülőkre hárítja. Indirekte tehát a szülők most éppen olyan manipulációs függvényei lesznek a tanítónak, mint ahogy a tanító is manipulációs függvénye a „felsőbb” tényezőknél. És ebben a pillanatban egy új rétegződés indul meg a lélekkereskedelem következtében. Az iskolázott vagy a gazdagabb szülő — ha foglalkozik gyermekével, vagy ha póttanítást fizet — egyszerre a „jobb diák” papája-mamája lesz. A kubikos napszámos gyermeke meg pl. a „rossz diák” lesz, mert neki senki sem pótolja odahaza azt, amit a tanító elsinkófált tőle, de amit megkövetel; no meg neki dolgoznia is kell, és nem ér rá 200—300 számtanpéldát megoldani, és nem is adhatja ki azokat „árendába” megoldásra.

Van a dolognak még egy oldala is. Amikor a gyermek „rajtakapja” szüleit, hogy azok valamit nem tudnak, akkor aztán könnyű az út a szülői tekintély (és minden tekintély) haláláig. Az „ő beszél, pedig ő sem tudja” argumentáció mögött az rejlik, hogy a gyermek 1.) meggyőződik az iskolai munka felesleges embernyzó voltáról, mert lám a szülő sem tudja a feladatot, és mégis él, sőt lehet, hogy jól keres, sőt lehet, hogy csemetéjének még autót is vesz, a tanár meg villamoson utazik. Tanulni tehát értelmetlen. 2.) A gyermek lebecsüli a szüleit is (vélt tudása ormairól) és nevelőit is (anyagi helyzetének ormairól, amelyet más alapozott neki talapatnak). No de ez már pszichológiai téma lehetne, s a komoly elemzés egészen a huliganizmus szociálpszichológiai eredőihöz is elvezethetne bennünket. Ezt azonban csupán villanásnak szántam, hogy a következmények új oldalára is rámutassak.

A lényeg most számunkra az, hogy a tanító lélekkereskedelme miatt a gyermekek szociális helyzete az iskoláztatás során egyre inkább döntőbb befolyást nyer. Szépen megállapíthatjuk, hogyan zárulnak be a továbbtanulás kapui sok szegényebb sorsú gyermek előtt pusztán azért, mert a gyermek *valóban rosszabb átlagos tanulmányi eredményt ér el*, mint a tehetősebb szülők gyermekei. Mindez pedig (többek között) azért is, mert amit a tanító elnyereszkedett a gyermek lelkével spekulálva, azt a szegényebb szülő nem tudta megvenni a pedagógia feketepiacán.

Ad c.)

Ebből a komplexusból csupán két tényezőt emelek ki, hogy a megvesztegetés régi gyakorlatának apró kis közzjátékát, a tej-túró-hizlalt kacsza és a kék boríték vonalát csak mint teljesen mellékes és egyáltalán nem mélyreható primitív üzletet vessem közbe a lélekkereskedelem következményei tárgyalásának folyamatába.

1. — A pozitivista-pragmatista mentalitás erősen kedvez az introjekciónak nevezett — „amit nem értem el én, érje el a gyermekem” — jelenségnek. Ez a védelmi mechanizmus a szülőket kettős vonalon befolyásolhatja.

A gyermeket túlfeszített munkatempóba kényszerítik, meghatározott foglalkozásra készítik elő, s egyáltalán nem veszik figyelembe annak természetes érdeklődését, képességeit stb. A cél elérésének érdekében vagy teljesen azonosítják magukat a tanítóval (amíg gyermekük sikerrel lépked előre), egyáltalán nem törődve azzal, hogy mire és hogyan tanítják a gyermeket, vagy, amint a gyermek előrehaladása megnehezül, egyszerre hajsztát indítanak a tanító ellen. Hol itt a lélekkereskedelem? Elsősorban ott, hogy a szülő a saját gyermekét eszközként használja fel ambícióinak kielégítésére. Ez ha nem kereskedelem, akkor fogyasztás. Másodsorban a tanítóval kereskedik, s ezzel együtt az egész pedagógiával. Amíg a gyermekkel „nincs baj”, addig azzal „fizet” a szülő, hogy

teljes erejével támogatja a tanító munkáját, az iskolát stb. Ha „baj van” a gyermekkel, akkor az iskola egyszerre rossz árucikk lesz. Nemegyszer megtörtént, hogy a tanítót menesztették az iskolából, mert nem volt hajlandó kiszolgálni pl. néhány befolyásos szülő érdekeit. Az ilyen eljárásnak a legrafináltabb módzatai lehetnek, melyekről nem célozom írni.

A fent vázolt ténykedés más területen is megfigyelhető. A szülők egy csoportja pl. egyes tantárgyakat másodlagosnak tekint, és bizony az ilyen felfogás eléggé erősen befolyásolhatja az iskola arculatát. Pontosabban mondva, előfordulhat, hogy a szülők iskolához való viszonyulása az utóbbit a szülők szűk, egyéni érdekeinek kiszolgálójává deformálhatja. A piac pl. így keletkezhet. Az iskolatanácsban, a KSZ alapszervezetében vagy egyéb „befolyásos” szerveken keresztül nyomást gyakorolhatunk egyes tanítókra, az egész tantestületre stb., hogy pl. befolyásoljuk az osztályozás kritériumát, hogy befolyásoljuk egyes tantárgyak feldolgozásának terjedelmét és mélységét stb., attól függően, hogy mit tartunk mi — szülők, nevelésben érdekelt polgárok stb. — fontosnak az iskolai munkában. Egyszóval, a pedagógiai tevékenységet érdekcsoportosulások egyeduralmi eszközévé változtathatják. Ezzel a pedagógia tudományos volta tulajdonképpen tárgyitalanná válik, kereskedelmi árucikk lesz. A vételár rendszerint az illető tanügyi munkás előmenetele a „társaságban”, a politikai életben, a mellékereseti lehetőségek kibővülése; vagy más beneficiumok. Ez azért is könnyebben megtörténhet, mert a pedagógus anyagi helyzete kedvez az áruvá tételnek, no meg szaktudásának hiányosabb volta befolyásolhatóbbá teszi.

2. — A másik eset a szülők kiszolgáló típusú viselkedése, amikor nem mernek ellentmondani a „befolyásos” tanügyi munkásnak, mert félnék a bosszúállástól. Így a tanító a gyermekek lelkével spekulálva ismét pozícióelőnyhöz juthat. A szülők valamilyen módon megfizetik a kért (vagy ki nem mondott) árat a jó jegyért, a Vuk-diplomáért stb.

Míndezeket a manőverezéseket a tanulók tényanyaggal való traktálása megkönnyíti, mert az ilyen eljárás lehetőséget ad a favorizálásra, még hozzá sokkalta inkább, mint az önálló gondolkodásra való nevelés eljárása. Az utóbbinál a munka a tanító és a tanuló interakciójára épül, míg az előbbi esetben a tanuló passzív, tehát könnyebben manipulálható vele. Az eljárás pedagógiai indoklásától most eltekintünk, mert minden pedagógiai alapképzettséggel rendelkező ember számára világos, hogy pl. könnyebb gyenge osztályzatot adni annak a tanulóknak, akitől csak faktográfiát követelünk, mint annak a tanulóknak, akit a problémák meglátására és fokozatosan önállósuló megoldására oktattunk.

Ad d.)

A különórak gyakorlata tipikus példája az üzletelésnek.

Tegyük fel, hogy a tanító a legjobb szándéktól vezérelve (tehát jóindulatú nemtudásból) olyan helyzetet teremt, hogy a tanulók nem képesek egyedül elvégezni a rájuk rótt feladatokat. Ez a helyzet rendszerint a túlterheltség, a faktográfia uralmának következménye. Ilyenkor mit teszünk? Különórákra járattjuk a gyermeket. A különórakért kb. 800—5000 régi dinárt is elkérnek. Kialakul egy réteg, amely sommás jövedelemhez jut ily módon. Tegyük fel továbbá, hogy a tanító szándékosan teremt ilyen helyzetet. Ilyen esetben az is megeshet, hogy osztalékot kap a munkalehetőség szállítása miatt. A gyermek lelke áru lesz a pedagógia kufárainak piacán. A különórázttató rétegnek rendkívül megfelel a faktográfikus tanítás. Ezért ennek a gyakorlatnak tüzes védelmezői. Mivel a különórás réteg intellektuálisan magasabb szintű, s rendszerint pozícióban is az, világos dolog, hogy befolyását könnyebben érvényesítheti. És mit tesz az az igazgató, akinek feje felett a négyévenkénti újraválasztás Damoklesz-

kardja függ? — Mossa a kezét, mint Pilátus, vagy ő is szép érveket talál ki a helyzet igazolására. A további részletezéstől eltekintek. Aki nem tud különórát adni gyermekének, az elégedjen meg a másodrendű tanuló szülőjének szerepkörével. Íme a szociális rétegeződés nemkívánatos jelenségének egy újabb oka.

A „tesztösszeállítás” külön jövedelmi forrás lehet, amely a gyermek lelkére spekulál, és a faktográfia táptalaja. A tesztek kérdéséről már egy más szempont alapján írtam. Tegyük fel most, hogy két-három községek közötti csoportosulás különböző pedagógiai érvekkel felvértezve felmérést eszközöl ki az illető területen lévő iskolákban. Ezt valakinek fizetnie kell. Vagy az iskolafenntartó közösség fizeti az ilyen (sokszor tudományosan indokolatlan — tisztán kommerciális érdekből végzett) felméréseket, vagy maga az iskola. Megesik az is, hogy pl. a köztársasági vagy a tartományi Oktatásfejlesztő Intézet nem tartja szükségesnek és indokoltnak a felmérést, azt mégis bejelentik. Mellékes dolog lehet például, hogy az illető „tesztet” csupán egy ember állítja össze; hogy standardizálnak nyilvánítják, holott a különböző iskolák specifikus helyzete, munkastílusa stb. ezt nem teszi lehetővé; hogy a tantervi anyagból csupán a rényekre alapoz, melyeknek terjedelmét és struktúráját önkényesen állapítja meg az összeállító stb. stb. A kellő szaktudás híján levő tanítók pedig még kellő ellenérveket sem tudnak felsorakoztatni az eljárás ellen. A gyermek pedig írja a „tesztet”. Kérdés azonban, hogy mit érünk el mindezzel. Illetve, azt hiszem, ez egyáltalán nem is kérdés.

A tankönyvek, segédkönyvek, munkafüzetek stb. árulása sokszor szinte a házalásig fajul. Sok tanító jutalékot kap a könyvterjesztésért. Persze azokat a könyveket követeli meg, amelyekből hasznot húzhat. A minőségi kritérium mellékes marad, a táskák súlya növekedik. Mindez nem kis oka a tanulók túlterheltségének és az iskolákban uralkodó könyvtarkaságnak. Mindezzel nem akarom azt mondani, hogy a többféle forrásból származó információk használata nem kívánatos. Csak a sokszor teljesen kontár módra összetákoltt könyvek létjogosultságát vonom kétségbe, és a tarkaság következtében előállott dezorientáció veszélyére figyelmeztetek. Mindez a Szerb Szocialista Köztársaság Tanügyi Tanácsának határozatai ellenére is megtörténik iskoláinkban! Veszélyes dolog, ha a pedagógia a könyvvarusítás piacává fajul, ha a tanító rikkancs lesz 10% jutalékért. Nyonyit ér a gyermek lelke? Az említett eljárás a szociális rétegeződés következtében előállott tudásrétegeződésnek ismét egyik oka. Akinek van pénze, az okos lesz, akinek nincs, az előtt bezáródnak a kapuk.

#### 4.

Összegezzük a mondottakat, habár az illusztrációk száma kicsiny is volt.

Megállapítható, hogy a faktográfia uralma túlterheltséghez vezet. A túlterheltség oka nagyrészt (a most nem elemzett okok mellett) a pedagógia kereskedelemmé változtatása. A pedagógiai kereskedelem kedvezőtlen helyzetbe hozza a szegényebb tanulókat, alacsonyabb tudásszintre kényszeríti őket.

A faktográfia uralma elősegíti a középszerűség és a végrehajtó lelkiület kialakítását, megfosztja az embereket a kritikai képességtől. Szakbarbarizmushoz vezet. A kultúra elszegényedését okozhatja, s ennek világos politikai következményei vannak.

Végezetül, az önálló, kritikai, alkotó gondolkodást gátolva, a faktográfiára alapozó tanítás a technikai nívó továbbfejlődésére is gátolólag hat, mert csupán idegen eszmék realizátorait termeli, de nem az alkotó szakembert, akinek alapvető tulajdonsága a speciális tájékozottság mellett az átfogó értékelés képessége

is, amelyet csak szolid általános kultúrával és sablonmentes gondolkodással érhetünk el.

A jelenségre való figyelmeztetésen kívül ennek az írásnak más célja nem volt. A probléma megoldásának lehetőségeit már egy másik elemzésnek kellene taglalnia, amely azonban sokkal szélesebb körű, s főleg nem egyéni munkát igényel. Befejezőnek, mintegy tanulságképpen, a pedagógusnak csak Max Horkheimert idézhetem ismét: „Először is a nevelőnek a társadalomban más helyet kell biztosítani, nem olyant, amilyent ma elfoglalnak a nevelők és a nevelők nevelői. A hatalom és a lelkiismeret közötti helyes viszony komoly szellemi és szervezői erőfeszítéseket igényel, amelyre a társadalomban ma kevés kilátás mutatkozik. A társadalom egyéb dolgokkal van elfoglalva. A többség fő törekvése a hatalom vagy az aktív szabad idő, amelynek megvalósulásában, minden bőség ellenére, a lelkiismeretnek úgyszólván nem marad hely.”<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Ibidem.