

Albert-Lőrincz Márton

## *A demokratikus iskola kultúraátadó szerepe*

A demokratikus iskolának nemcsak a tudásközvetítés a feladata, hanem a kultúra közvetítése is. Az iskola két alapfunkciója között, nyilván nem lehet demarkációs vonalat húzni, ám alább, a kevésbé fontosnak tűnő, s így inkább elhanyagolt funkciót nagyítjuk föl. Abból kell kiindulnunk, hogy a nevelésnek „közfunkciója”, azaz „közösségi jellege” van, tehát „a társadalomnak a képét viseli”, és így társadalmi funkciót tölt be, amit már az ókori nagy görög gondolkodók, Platón és Arisztotelész is megfogalmaztak (DEWEY 1899, idézi BALÁZS 1999).

Ludányi Ágnes (2007) értelmezésében a kultúraátadás az intézményi elvárásokban kifejezett értékek és normák átszármaztatását jelenti, amelyhez, mint követelményhez, a tanulónak alkalmazkodnia kell. Ludányi meghatározásában érdemes úgy a *genus proximust* mint a *differentia specificat* elemzés alá venni.

Az *intézményi elvárás* nyilván az iskolai szervezetre vonatkozik. Mint ilyen, egyrészt az iskola saját profilja, másrészt a társadalmi alrendszer által meghatározott. Az intézményi elvárás tulajdonképpen az a megfogalmazott normarendszer, amely a társadalmi ideál közvetítését tűzi ki célul.

Ha csak ebben a perspektívában maradunk, akkor a tananyag curriculáris átszármaztatását kell a legfontosabb eszköznek tekintenünk, és így az iskola tudásközvetítő funkciója kerül előtérbe. Az iskolai vagy tantárgyi curriculumok magukban hordozzák a tanulóknak a társadalmi elvárások szerinti nevelését, beleértve az esetleges manipulációt vagy indoktrinációt is. Ezzel szemben a tanulónak kétféle viszonyulási mintája alakulhat ki: elfogadja vagy elutasítja. A manifesztált attitűdöt számtalan egyéni, családi, szocializációs és mikro- vagy makroszociális tapasztalati tényező alakítja.

Tisztában vagyunk azzal, hogy az iskola rejtett curriculumuma a többségi, tehát domináns kultúra közvetítését szolgálja, hiszen az oktatás és nevelés a nemzeti curriculumok alapján bontakozik ki. Csakhogy a társadalmak, természetüknél fogva nem monokulturálisak, ezért elkerülhetetlen, hogy több vagy minden szociokulturális entitás csoportérdekei is megfogalmazódjanak, megjelenítődjenek, s ennek tükröződnie kell az oktatásban is. És itt lép színre az iskola valódi, életközeli kultúraátadó szerepe.

A nemzeti curriculum valójában többségi szempontokra épül. A többség viszont, regionális vagy lokális szinten nem mindig azonos a társadalmi többséggel. Erre is érzékenynek kell lenni a nevelési processzusban, mégpedig azért, mert – figyelembe véve John Dewey (1966) megállapításait az iskola funkciójáról – a tanulók jövőbeli társadalmi integrációját és az esélyegalizációt csak a morális dimenziók egészséges fejlesztésével lehet elősegíteni, amelynek sarkalatos eleme az identitásalap. Ebben pedig a rejtett curriculum játssza a főszerepet. Ilyen nevelési specifikum lehet az iskola összes noncurriculáris eszköztára, beleértve a vezetést,

a nevelők személyiségét, kommunikációs stílusát, konfliktuskezelő módszereit, az iskola légkörét, az iskola profilját stb. Közülük az iskola profiljára szeretnénk kitérni.

Az iskola profilja vagy arculata az iskola intézményi kultúráját reprezentálja, ami „a társadalmi környezet hatására alakul ki, de maga is kultúrateremtő és kultúrákövetítő szerepet tölt be” (ALBERT–LÖRINCZ 2009, 156). Az iskola intézményi arculatát nemcsak a konkrét társadalmi hatások alakítják, hanem az intézmény történeti hagyományai, tanárainak és tanulóinak presztízse, volt tanárainak és volt tanulóinak életútja, karrierjének alakulása is. Ehhez szorosan és elválaszthatatlanul kapcsolódik az oktatási alrendszer jellegéből fakadó minőség. Ezt már a konkrét társadalmi eszmény definiálja, a társadalmi elvárásoknak az a rendszere, amelyet a fennálló társadalom fontosnak és kívánatosnak ítél, a társadalmi reprodukció és a társadalmi rend konzerválása érdekében. Az intézményi elvárások tehát tartalmazzák a konkrét, a nevelési eszményben megfogalmazott társadalmi elvárásokat, de tartalmazzák a láthatatlan értéktartalmakat is, amelyek szinte automatikusan épülnek be az iskola arculatába.

Az iskola profilját nemcsak a fent vázolt, többnyire általános szinten manifesztálódó sajátosságok határozzák meg, hanem az olyan látható tartalmak is, amelyek a manifeszt viselkedésekben öltenek testet, és megalapozzák az intézményi légkört. Ilyenek például az iskola két nagy szervezeti alrendszerében, a pedagógusok és diákok változatos és sokrétegű szereporientációjának, szerepmotivációjának és szerepazonosulásának megvalósulásában megjelenő viselkedési és magatartási minták, trendek.

Az intézményi elvárásokat tehát, az alábbi tényezők határozzák meg: a konkrét társadalmi hatások (politika, család, a társadalmi diskurzusban megjelenített és promovált értékek, a társadalmi kultúra hitelessége), a társadalmi ideál, a hagyományok, az intézményi légkör (vezetés, kommunikáció, interakció, hitelesség), ezek együttesen az intézmény arculatát fejezik ki.

Az alkalmazkodásnak erős szocializációs háttere van. A tanulót segíthetik vagy akadályozhatják azok a szülői házból hozott beállítódások, illetve tudások, amelyek a család kulturális habitusát tükrözik vissza, amelyet Pierre Bourdieu (2000) társadalmi tőkének nevez. A társadalmi tőke úgy definiálható, mint a család értékhorozó beállítódása vagy kulturális tőkéje, habitusa, ethosza, szokásrendje, amely meghatározza a gyermek későbbi társadalmi érvényesülését. Az alkalmazkodásban tehát meghatározó szerepe lehet a családból hozott örökségnek. „A kulturális örökség legfontosabb és iskolai szempontból legerősebb része, akár szabad műveltségről, akár nyelvről van szó, hajszálcsovésséggel adódik át még minden mód-szeres erőfeszítés, minden nyílt beavatkozás nélkül is” (ANDOR–LISKÓ 2000, 177).

Arról, hogy az iskola milyen értékátadásra alkalmas, a „rejtett tanterv” ad eligazítást. A rejtett tanterv az, ami nem szerepel az intézményi írott dokumentumokban, de áthatja az egész nevelési processzust, az iskola értékrendjéből táplálkozik, azt képviseli és követi. Négy szinten érvényesül:

- a deklarált intézményi és pedagógusi értékrendben;
- a pedagógusok valódi értékrendjében, ahogy élnek, ahogy dolgoznak;
- a diákság értékrendjében, amelyet a csoportnormák alakítanak;
- a család értékrendjében, amely hatással van a gyerekekre, és nyomást gyakorol az iskolára (LUDÁNYI 2007, 12).

Melyek az átadható értékek? Általában azt mondjuk, hogy a nemzeti kulturális örökséget alkotó szokások, hagyományok, történelmi tudat, nyelv, viselkedés, viszonyulási és értékelő magatartás, amely szövetté alakuló egységet alkot, és amely a társadalom különböző rétegeiben, alegységeiben sajátos arculatot öltve jut kifejezésre. Magában foglalja azokat a közösségi szabályokat és orientációkat, amelyek századokon keresztül formálódtak és épültek be egy adott területen élő közösség mentalitásába, viselkedésébe, tudatába, és amelyeket elsősorban a család hagyományoz át generációról generációra. Ez az átörökítés nyilván a család és a társadalom általános állapotától, fejlettségétől és a társadalmi eszményt közvetítő oktatástól függően változik, módosul, alakul. A családi kulturális örökség találkozhat, de szembe is kerülhet az iskola által közvetített értékekkel.

Ha ezt az alapot társadalmi vetületben szemléljük, az derül ki, hogy az iskola a többségi demokrácia eszméit viszi tovább, és általában nem tartja fontosnak a társadalmak polivalenciájának, sokszínűségének és multikulturalitásának a tényét. Ez a kisebbségi csoportok tagjaiban elégedetlenséget, fenntartásokat és a kiszolgáltatottság érzését ébreszti és táplálja.

A jó állampolgári habitus kialakításához elengedhetetlen fontossággal bír a társadalmi vagy lokális többséghez viszonyított relatív kisebbségi csoportok érzékenységre és sebezhetőségre való odafigyelés. Mindaddig, amíg az iskola a többségi társadalom érdekeit és elvárásait a többiek érzékenységének és érdekeinek figyelmen kívül hagyásával fogalmazza meg a nevelési eszményben, az iskola értékátadó szerepe megkérdőjeleződik, és csupán a tudásátadás funkcióját tölti be teljességgel. Legalábbis ezt a szegmenst tekintve. Érdemes tehát odafigyelni az iskola kultúraátadó szerepének egy másik, korszerű értelmezésére.

A mai értelmezések szerint az iskola kultúraátadó szerepe nem szűkíthető le csupán a társadalom kulturális örökségének transzmissziójára és funkcionális főlhalmozására, ennél sokkal többről van szó. Ewa Ogrodzka-Mazur (2010) szerint a kultúra ma sokkal inkább „az emberi tevékenység és életstílus humanisztikus minősége” (OGRODZKA-MAZUR 2010, 18), s ennek értelmében időszerűvé vált a korábbi etnocentrikus érték kultúra közvetítésének revíziója. Az iskolának az életminőség és az életstílus humanisztikus értékeit kell közvetítenie, amelyek egyre szorosabban kapcsolódnak az egyetemes emberi értékekhez. Ennek azonban kevés köze van a gyakorta eszményített és a militáns színezettől sem mentes etnocentrikus értékekhez.

Nem a lexikális tudásátadás lett az iskola legfontosabb szerepe – noha azt nem vonjuk kétségbe, hogy ismeret- és információközvetítés nélkül nincs oktatás és nevelés, tudás nélkül nincs kompetenciaképződés –, hiszen a kortárs világ információkopása, az információk elavulásának felezési ideje néhány évre csökkent, és ezt érdemes figyelembe venni, hanem az ember humanisztikus minőségének újrafelfedezése és erősítése, az életre nevelés. Ezt kijelenteni nem nehéz, teljesíteni annál inkább. A mai etnocentrikus és nemzeti ideológiákkal indoktrinált társadalmak nehezen bírkóznak meg ezzel a feladattal, mert nem jutottak el a társadalmi mentalitás átalakításában arra a fokra, amelyet egy tágabb, humán dimenzióra kiterjesztett felelősség tudatosításának lehetne nevezni. A továbblépést az akadályozza leginkább, hogy társadalmi szinten nem történt meg a múlt tisztázása,

a történelmi tévedések kimondása, a sérelmek elfogadható orvoslása, a történelmi és társadalmi tényfeltárás, és az objektív tényismeret értéktételezése. Ebben a politikai kultúra tehető felelőssé, az olyan politikai áramlás, amelyben az individuális haszonszerzés vonja meg a politikai horizont határait.

A kérdés az, hogy milyen kultúrát közvetítsen az iskola, és milyen céllal tegye? Azt kell mondanunk, hogy a *reálkultúrát*, azt a kultúrát, amely él, és amelyet az emberek a magukénak éreznek. Az iskolai nevelés kulturális nevelés is, az iskola a kultúranulás helye. Ez a szemlélet nyilván előrevetíti a nevelés és kultúra összefonódását.

A kortárs demokratikus társadalmak iskolapolitikájának két fontos feladata van:

- a nemzeti érdekeket szolgáló és kiszolgáló oktatási és nevelési stratégia kidolgozása;
- a korszerű, európai szellemiséget promováló nemzeti oktatási curriculum megszervezése és menedzselése.

E kettős feladat paradox helyzetet teremt, egyrészt azért, mert a tantárgyi curriculumok nem követik ezt a célfeladatot, másrészt azért, mert sem a pedagógusok, sem a társadalmak nincsenek még felkészülve erre. Másképpen fogalmazva, a korszerű oktatás szükségességének tudata még nem vált a pedagógusi élethivatás mentális vezérelvévé, tehát a deklaratív retorikai kurzus szintjén maradt. Ennek propagálását, előrehaladását mindenek előtt a politikai transzparencia hiánya akadályozza.

A paradoxon erősebben kirajzolódik az átmeneti társadalmakban, azokban a társadalmakban, amelyekben a demokratikus fejlődés lendületét megtörték és visszaszorították a diktatúrák. Az okot az erősen etnocentrikus oktatási hagyományok továbbéltetésében kell keresni. Az iskolának – miközben a nemzeti nevelés továbbra is alapkövetelményként fogalmazódik meg, ami nyilvánvalóan a nemzeti önazonosság kiművelését és erősítését szolgálja – az együttélő kultúrák erényeire is rá kellene irányítani a figyelmet, hiszen minden társadalom, mélyebben értelmezett rétegződéseire való tekintettel, multikulturálisnak mondható. Egyes szerzők szerint a homogén kultúra, mint olyan, megkérdőjelezhető, hiszen a monokulturális hagyományok is az interkulturalizmus jegyeit hordozzák, a kulturális rétegdifferenciáltság vonatkozásában. Ilyen alapon tehát a nemzeti jellegű monokulturalitásnak is csak politikai definiáltsága van. A mai felfokozott érdeklődés csupán a korábban már meglévő, de nem konceptualizált multikulturalizmus újrafelfedezése és értelmezése, amely Ungvári Zrínyi Imre (2008) szerint egyesek számára „egyfajta intellektuális divat.” „Ezek a tendenciák kezdettől fogva jelen vannak a modern európai gondolkodásban, és a mai előtérbe kerülésük csupán egy régóta hatékony szemléletmód megerősödése és újrafogalmazódása a társadalmi kapcsolatok jelenlegi összetettségének a színvonalán” (UNGVÁRI ZRÍNYI 2008, 11).

Újabb paradoxonként van jelen tehát a kisebbségi kultúrák védelmét, kibontakozását és fejlődését az érintett közösség saját igényeként megfogalmazott, és az európai dokumentumokban is deziderátumként, ajánlasként rögzített elvárása a nemzeti érdekeket célként megjelenített, deklaratíve demokratikus oktatáspolitikai belső disszonanciája között. A paradoxon feloldható, amennyiben az iskola érvényesen és hitelesen fogalmazza meg a fent

kijelölt kettős követelményt. Azért rendkívül fontos, mert a nevelés során újratermelődnék a társadalmi egyenlőtlenségekből is eredő diszkriminációk, előítéletek, viszonyulási sémák és aspirációk. A nevelés folyamatában tudatosítani kell a társadalmi eszményt, tisztázni kell, hogy az iskola hajlandó-e a realkultúrát – ami esetenként eltérhet a társadalmi eszménytől – közvetíteni. A modern oktatás és nevelés alapirányultságát mindenek előtt annak az alapvetésnek kell meghatározni, hogy az iskola a kultúratanulás helye. Azt kell tanítani, ami a társadalomban megtestesül, működik és értéket teremt.

Bruner (1996) szerint az iskolának két alapvető kultúratanítási feladata van. Az egyik, megtanítani a tanulókat arra, hogy a rendelkezésükre álló eszközöket hogyan kell használni abban a világban, amelyben élnek, amelyre hatnak és amelyet maguk is alakítanak. A másik, a tanulók identitásának és önértékelésének alakítása és erősítése annak érdekében, hogy minél sikeresebben tudjanak beilleszkedni az iskolai és az iskolán kívüli világba (BRUNER 1996, idézi OGRODZKA-MAZUR 2010, 18). Ebből következik, hogy a társadalomnak olyan méltányos pedagógiai kommunikációt kell megkövetelnie az iskolától, amely értékékként kezeli a máságot, és nem kisebbiti a többségtől eltérő máságok értékeit. Az iskolának reálisan be kell kapcsolódnia a kulturális sokféleség támogatásába és védelmébe, az esélyteremtésébe. Támogatnia kell a globalizációból fakadó sokféleségre való felkészülést, a kisebbségi csoportok diszkriminációja elleni készségek kialakulását, és az idegenséggel szemben megnyilvánuló ellenségesség és félelem mítoszának leküzdését (OGRODZKA-MAZUR 2010).

Az oktatási processzusban az általános és a multikulturális kognitív és viszonyulási struktúrákat kell megalapozni. Az iskola társadalmi alrendszerként is és szervezeti intézményként is rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel képes teljesíteni ezeket a követelményeket, amennyiben kész a realkultúra közvetítésére. Ehhez csupán a viszonyulási struktúrákat, a szociális és érzelmi kompetenciákat, viszonyulási módokat, készségeket és attitűdöket kell a megfelelő helyre emelni, hogy esélyt adjunk az önmagunkra és a másokra is figyelő asszertív, interperszonális magatartás érvényesülésének. A kognitív, affektív és szociális kompetenciák szintjét a társadalomba való feszültségmentes beilleszkedés jelzi majd vissza.

Tudatában vagyunk annak, hogy az iskola csak olyan mértékben képes képviselni és elősegíteni a kisebbségi kultúrák elfogadtatását, amilyen mértékben a társadalom egésze igényli, és amennyire az felkészült rá. „Ha a gyermek a társadalomban, az iskolán kívül elutasítást, kirekesztést és diszkriminációt él át, a megkülönböztetés különféle formáit tapasztalja, a legelkötelezettebb pedagógia sem lehet sikeres” (LUDÁNYI 2007, 15). A demokratikus társadalmak nyitottak a kulturális sokféleségre, hiszen lehetővé teszik az idegenek munkavállalását, letelepedését és az állampolgárság megszerzését. Ennek tükröződnie kell az oktatáspolitikában is. Az iskola tantervi előírásaiban, követelményrendszerében és pedagógiai-didaktikai operativitásában a multikulturalizmus elveit komolyan kellene venni.

## IRODALOM

- ALBERT-LŐRINCZ Márton (2009): *Nevelésszociológia*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.
- ANDOR MIHÁLY – LISKÓ Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, Budapest.
- BOURDIEU, Pierre (2000): *Simțul practic*. Editura Institutului European, Iași.
- DEWEY, John (1966): *Lectures in the Philosophy of Education* 1899. Random House, New York.
- DEWEY, John (1899): A nevelés jellege és folyamata. In *Platontól – Steinerig. Egyetemes neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Vál. és szerk. BALÁZS Sándor, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 1996.
- LUDÁNYI Ágnes (2007): *Inter- és multikulturális nevelés a tanárképzésben*. EKF Líceum, Eger.
- OGRODZKA-MAZUR, Ewa (2010): Cultural Transmission at School. Previous Experiences – Typical Symptoms of Educational Practice – Suggested Solutions. *The New Educational Review*, Vol. 22, No. 3–4. 17–27.
- UNGVÁRI ZRÍNYI Imre (2008): A kultúrákötöség vizsgálatának perspektívái és tematizálásának alapintenciói. In *Az interkulturalitás – interdiszciplináris megközelítésben*. Szerk. Veress Károly, Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2008, pp. 11–37.