

NAGY PÉTER TIBOR

## OKTATÁSSZOCIOLÓGUSI KÖSZÖNTŐ A KULTÚRA ÉS KÖZÖSSÉG SZERKESZTŐJÉNEK

A *Kultúra és Közösség* főszerkesztőjét köszöntő esszé azon kíván töprengeni egy kicsit, hogy kultúránk, kultúránk különbözőségét hogyan érinti annak az oktatásnak a különbözősége, amelyet kaptunk. Nem arról az absztrakciós szintről beszélek, hogy a latinos kultúrájú klasszikus középiskola másféle középosztályi kultúrát teremtett, mint az 1946 utáni évtizedek középiskolája, s nem is arról, hogy a porosz középiskola másféle kultúrához vezet, mint például az amerikai, hanem arról, hogy *ugyanazon* iskolarendszer keretei között tanult különböző dolgok hogyan hatnak az iskolát végzettek kulturális rétegződésére – és hogy ugyanazon társadalom különböző (kulturálisan is különböző) érdekcsoportjai hogyan hatnak az iskolai oktatás tartalmi kérdéseire. Oktatásszociológiai téma?

Az esszé természetesen nem vállalkozik arra, hogy a kultúránk, kultúránk összetettségének és differenciáltságának okairól valamiféle hipotézist fogalmazzon meg, már csak azért sem, mert a köszöntőt író személy teljesen biztos ugyan abban, hogy a kultúra és az iskolázás egyaránt „társadalmi természetű” – csak éppen abban nem biztos, hogy a kultúra sokféle definíciójából melyiket teszi magáévá. A köszöntőíró szívesen olvas elméleti szövegeket a kultúra fogalmának komplexitásáról, de – suszter maradjon a kaptafánál!<sup>1</sup> – csak a kultúra oktatásszociológiai-oktatástörténeti fogalmáról tud írni valamit, máris leszögezve, hogy csoport sajátos kultúránk igen jelentős részét nem tanulmányaink során sajátítjuk el – sőt a tanulmányaink során keletkező kultúra is jelentős részben az egyetemen, az iskolában megtapasztalt társadalmi és mikrotársadalmi *jelenségek* hatása eredményeképpen alakul ki. (Az iskola úgynevezett rejtett tanterve révén).

Azon a közhelyen túl, hogy az iskolázott és iskolázatlan emberek kultúrája rendkívül különböző, mind a mindennapi tapasztalat, mind a társadalomtudo-

1 E Tibori Timeát köszöntő esszé szövegszerűen is támaszkodik az *Educatio* 2012. téli számában megjelent tanulmányomra.

mányok vitathatatlanak tartják, hogy a diplomások, az értelmiségiek világa, kultúrája erősen megosztott: az orvosok nagyon „másféle emberek”, mint a mérnökök, a tanárok nagyon másfélék, mint a jogászok stb. Ezek a különbségek pártpreferencia-arányokban, családi stratégiákban, irodalmi és művészeti ízlésítéletekben, viselkedésmódban stb. objektiválódnak – s igen sok mindennel összefügghetnek. Semmiképp sem jelenthetjük ki, hogy a jogászok és orvosok közötti kulturális különbségek a jogi és orvosi ismeretek különbözőségével, illetve a jogtudomány és az orvostudomány különbözőségével magyarázhatók, hiszen bármilyen nagyok is e tudományágak, illetve a hozzájuk vezető képzések közötti különbségek, semmivel sem kisebbek náluk a jogi és orvosi munka közötti különbségek, a jogászok és orvosok jövedelmi viszonyai közötti különbségek, a jogászok és orvosok társadalomban betöltött helye közötti különbségek stb.

A jogásztársadalmon belüli különbözőségeket sem az ügyvédi és bírói szakvizsga szakmai (tárgyi) különbségével hozzuk elsősorban összefüggésbe, hanem azzal a nyilvánvaló különbséggel, ami a társadalomban, illetve az igazságszolgáltatás rendszerében a bírói és az ügyvédi szerep között áll fenn – a siker eltérő definíciója, a piaci és közzsférához fűződő viszony különbözősége, a jövedelem ingadozása vagy stabilitása, a nyilvánosságához való eltérő viszony mind fontosabb magyarázó összefüggések az ügyvédi és bírói habitus és csoportkultúra különbözőségéhez, mint azoknak a tárgyaknak az eltérése, amelyeket az ügyvédek és bírák hallgatnak, vagy amelyekből vizsgáznak.

Más nagy értelmiségi foglalkozások – a mérnöki, az orvosi, a közgazdasági – belső differenciáltsága az elsajátítandó ismeretek szempontjából mindenképpen nagyobb a jogászokénál: a nőgyógyásszá válás során elsajátítandó összismeret lényegesen nagyobb hányadban különbözik a belgyógyászok által elsajátítandótól, mint egy ügyvéd ismeretei egy bírótól, de tanulmányaikban széles közös alapok vannak az anatómiától az élettanig, és sorra vehetnénk a közgazdászok vagy a mérnökök esetében is, hogy a specializáció ellenére számos alapozó tárgyuk mégiscsak közös.

Teljesen más a helyzet viszont a különböző szakos középiskolai tanárokkal. Az egyetemet végzett középiskolai tanárok munkajellege igen hasonló, illetményüket bértábla szabja meg, a tanítás éves szünetei, hetirendje, sőt napirendje egyformán szabályozza életüket stb. Viszont: pontosan tudjuk, hogy egyetemi éveik alatt szakonként egészen mást tanultak. Habár számos kormányzati törekvés irányult arra, hogy a szaktól független órák aránya magasabb legyen a tanárképzésben, de ennek az egyetemnek, a szaktanszékek sikerrel álltak ellen.

A tanárrá képzéshez mindig „plusz” órákra volt szükség – a szakos képzéshez képest –, de ezek nem voltak, nem lehettek maradéktalanul függetlenek a szakos képzéstől. A második világháború előtt például a tanárképző intézet gyakran a

szakintézmény munkatársai közül kért fel előadót arra, hogy a középiskolai oktatást majdan megkönnyítő áttekintő kurzusokat tartson. (Így számos professzor „normál” kari óráit szűkebb kutatási területeire alapozta, tanárképző intézeti óráiban pedig tárgyat több dimenzióban áttekintő, vagy éppen évszázadokat áttekintő kurzusokat tartott. Olyanokat tehát, amelyek jegyzetanyagát a leendő történelem-, irodalom- stb. tanár középiskolai óráihoz közvetlenül is felhasználhatta.) A második világháború után eltelt évtizedekben a tanári képzés egyik legfontosabb eleme a tantárgyspecifikus szak módszertan-képzés volt, ezt a legtöbb intézményben a szakintézések, nem pedig a pedagógia tanszék vagy a tanárképzésért felelős munkatársak ellenőrizték, s a gyakorló iskolák szaktanárai is elsősorban a szakintézésekkel álltak kapcsolatban. (Mikroelemzés még azt is kideríthetné, hogy a tantárgymódszertani mezőn belüli erőviszonyokat – például tanszékvezetést – sem a tantárgymódszertani munkásság mértéke határozhatta meg, hanem az adott tudományágon belüli súly.)

Az általános „ideológiai” tárgyak – 1945 előtt a magyar irodalom, 1949 után a klasszikus marxista tárgyak – elvileg a szakintézések keretén kívül szerveződtek, saját tanszékük is volt, tényleges működésük mégsem lehetett független a szakos képzéstől. Attól a szociológiai ténytől, hogy a Kádár-korszak kezdeti szakaszában a BTK-s és TTK-s tanulócsoporthoz szakok szerint szerveződtek, nyilvánvalóan nem lehetett eltekinteni – azaz a teljes tekintélyvesztés és nevetségessé válás kockázata nélkül nem lehetett teljesen ugyanolyan munkásmozgalm-történet órát tartani történelemszakoknak, mint mondjuk francia szakosoknak. A különbségek a Kádár-korszak második felében intézményesedtek, a történelem szakosok másféle munkásmozgalm-történetet, a filozófia szakosok másféle filozófiát stb. kaptak.

Ez a néhány bekezdés csak azért érdekes, hogy lássuk, még az úgynevezett általánosan kötelező ismeretek is szakspecifikussá váltak a BTK-s és TTK-s tanárképzésben – a szakjuk szerint különböző tanár-csoportok eltérő kultúráját tehát más értelmiségi csoportok belső különbségeinél nagyobb mértékben magyarázhatjuk azzal, hogy az egyes szakoknak sajátos kultúrájuk alakult ki, az egyes tanszékek mikroklímája eltért stb. A középiskolai tanárok egyetemi képzésük során szakjuktól függően a tudás és tudásmegszerzés más-más archetípusaival találkozhattak. Mindez azonban vélhetően csak elmélyítette a humán- és reálbölcész csoportok közötti különbségeket, amelyek már a szakválasztás pillanatában megvoltak.

A szakválasztás pillanatában ugyanis – s ebben a tanári szakma minden más értelmiségi szakmától különbözik – a 18 éves diákoknak hihetetlenül sok ismeretük van a tanári szakma differenciáltságáról. A kistelepeken élő, illetve nem értelmiségi családból származó diák nyilvánvalóan kevesebb orvossal, mérnökkel, közgazdással találkozik, mint a nagyvárosban, illetve értelmiségi családban felnövő társa, de az még a nagyvárosi értelmiségiek pályaválasztás előtt álló gyer-

mekei számára is esetleges, hogy milyen értelmiségi szakmák képviselőit tudják munka közben megfigyelni, kivel áll módjukban munkájáról beszélgetni stb. Ezzel szemben az óvodázás és iskolázás másfél évtizede alatt a diákok hihetetlen mennyiségű információt gyűjthetnek a pedagógusi munka jellegéről, a középiskolás éveken pedig a tanári szakma vertikális és horizontális differenciáltságáról. A diákok megfigyelhetik tanáraikat munka közben, az egy-egy tárgy iránt érdeklődő diákok bejáratossá válnak a tantárgy szertárába, szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraik könyvtárával, megismerhetik ismeretszerzési és ekképpen spon-tán továbbképzési stratégiáikat, akár még tudományos és szakmai kételyeikkel is megismerkedhetnek. Az iskolaváltás, illetve a tanulmányi idő során szinte minden diák által megtapasztalt tanárváltás ugyanazon tárgyhoz, tudományterülethez való viszony individuális különbözőségét teszi láthatóvá a diákok számára: ez szinte kizárt más értelmiségi foglalkozások belső megosztottságának megfigyelésekor – bár a szülőkön keresztül létezhet egy szükségképpen gyengébb, közvetett bepillantás, amelynek hatását a szülőhöz való viszony pozitíve vagy negatíve nyomatékossíthatja.

Az iskola tárgyaival kapcsolatban családi és társadalmi diskurzusok fültanúja a diák, a középosztályi körökben, médiában nemcsak a történelem, irodalom és földrajz kérdései jelentenek folyamatos beszédtemát, hanem az egyes nyelvekhez fűződő szimbolikus kapcsolatok is, vagy éppen – legalábbis bizonyos időszakokban például Einstein vagy Hawking gyakori médiaszereplése következtében – a természettudományok is.

A középiskolai tankönyvek és tantervek szinte sosem naprakészek ezeknek a társadalmi diskurzusoknak a kezelésére – a szaktanárok diákok és szülők általi megmértetésének viszont egyik legfontosabb eszköze, hogyan kezeli az iskola ezeket a diákokra „kívülről” zúduló információkat. Könnyen beláthatjuk tehát, hogy a különböző tárgyak választóit eleve másféle környezet, motívumok, habitusok küldik a különböző pályákra.

S valóban, ha az egyes *adatbázisokat* megnézzük, bármely időpontban találunk érdemi különbséget a különböző szakokra járó hallgatók, illetve a később közülük kikerülő tanárok között, s abban is, hogy az egyes tárgyakra képzett tanárok milyen mintázatok alapján válnak pályaelhagyóvá.

A különböző tárgyak világa azonban *már a középiskolában* mintegy párhuzamos kultúrákat villant fel, vagy ajánl fel. Az iskolai tárgyak a tudományok kicsinyített másolatai. A régi – 19. századnál régebbi – iskola is szinkronban volt a kor egyetemével – amennyiben a tudományok nagy része a reneszánsz óta kiszorult az egyetemekről, s akadémiákban, magántársaságokban szerveződött –, a modern iskola is szinkronba került az 1850 körül még csak fél évszázados, a modern tudományokat magas szinten integráló humboldti egyetemi modellel.

A 19. század előtti iskola tanárfigurája polihisztor, a modern iskola tanárát (aki többek között ebben különbözik élesen a tanítótól) valamilyen szaktudományból képezik ki, vagy ha többől, az esetek nagy részében ezek valamifajta közösséget mutatnak egymással, a középiskolai tanárok nagy része vagy humán, vagy reál szakos. Habár a tanárok – országos, regionális vagy felekezeti alapon álló, esetleg egy pedagógiai hitvallást zászlóra tűző, iskolatípus-specifikus stb. – tanáregyesületekbe tömörülnek, közéleti aktivitásuknak, társadalmi legitimitásuknak jelentős része a szaktudomány-áganként elkülönülő tudományos egyesületekhez kötődik. Ha a 20. században szinte eltűnt is a tudós tanár típusa, sok tanáregyesület ma is tantárgyak szerint szerveződik.

Az egyes iskolatípusok közötti azonosságot és különbözőséget az adja, hogy törvények szabályozzák, melyek a közös és melyek a különböző tárgyak, a miniszteriális rendeletalkotó hatalom legfontosabb megnyilvánulása a tantárgyspecifikusan kiadott tanterv, tantervi utasítás, a tantárgyanként megíratott – illetve individuális kezdeményezéssel megírható és elfogadtatható – tankönyvek, legalábbis a mi kontinensünkön.

A tankönyvek világa a 19. században visszahat a tudományosságra is, amennyiben számos tudományág első összefoglaló kötete maga a középiskolai tankönyv, hiszen a szaktudósoknak – akik természetesen tudományáguk csak egy-egy kisebb részletét tanulmányozzák alaposabban – egyébként nincs okuk átfogó könyvet írni tudományterületükről. A tudományok nemzeti szókincsének megszületése is a tankönyvekhez kötődik, hiszen sem a tudósok, sem az ún. művelt nagyközönség nem igényelné, hogy a nemzeti köznyelvben elfogadott szavakkal nevezzék meg azokat a természettudományi jelenségeket, amelyekre tökéletes latin és német fogalmak léteznek – az iskola világa és főleg az oktatáspolitikai általános nyelvpolitikai céljai viszont igénylik ezt.

A közoktatásban az egyes tárgyak „világa” óriási mértékben különbözik egymástól... A „különbözőség” okát és mibenlétét a különféle társadalomtudományok, illetve az egyes társadalomtudományokon belül a különféle szemléletmódok, paradigmák különbözőképpen írják le. Anélkül, hogy ezeket sorra vennénk, bemutatunk néhányat.

1. A kultúraelmélet és a művelődéstörténet tanítása szerint az egyes ismeretkörök valamiféle rendszert alkotnak. A különféle kultúraelméletek különbözőképpen határozzák meg az ismeretek hálózatoságának, mellérendeltségének, illetve hierarchiájának kérdését, a történetiségnek, az ismeretközvetítés nyelvének jelentőségét, a dedukció és indukció viszonyát stb. Mégis elmondhatjuk, hogy minden (19–21. századi) kultúraelméletből, még a legholisztikusabból is a kultúra valamifajta tartalmi tagoltsága következik. Ebben a megközelítésben tehát a tantárgyak egy-egy rendszere egy-egy kultúraelméleti felfogást tükröz. A tantárgyak

rendszerében bekövetkező változásokat azután – paradigmafüggő módon – vagy a kultúraelméleti felfogás folyamatos lassú változásának tulajdoníthatjuk (a „korszellem hatására megváltozott”, „előtérbe került” – így fogalmazznak e paradigma követői), vagy úgy gondoljuk, hogy eleve párhuzamosan létező kultúraelméletek, műveltségfelfogások hívei küzdenek egymással, s egy meghatározott időpontban „ellenzékéből” „kormányba”, vagy legalábbis kormányzathatóságos pozícióba kerülnek, s így műveltségfelfogásuk „győz”. Mindenesetre az egyes kultúraelméletek nyilvánvalóan különböznek egymástól abban, hogy mekkora jelentőséget tulajdonítanak a klasszikus és a nemzeti ismereteknek, a természet leírásának, a test- és egészségkultúrának, a művészeteknek stb. Minthogy ezeknek a kultúraelméleteknek egy-egy (vagy akár több, de egymástól elkülönülő) tárgy megfeleltethető, nemcsak az ismeretek rendszere, hanem az egyes tárgyak óraszám, évfolyamszáma stb. is magyarázható az egyes kultúraelméleti felfogásokból.

2. A „tantárgy” fogalmát megközelíthetjük jogtudományi szempontból is. Gyanúnk szerint az iskolai tanítás tartalmi kérdései csak a tantárgyak közvetítésével foghatók meg jogilag. Míg az iskolafenntartás vagy az iskolaszervezet, a tankötelezettség, a pedagógusok munkavállalásának kérdései jogszabályokkal könnyedén rendezhetők, hiszen a közigazgatás és a bírászkodás más szektorokban megszokott fogalmai jól használhatók az oktatás szférájában is, addig a „tartalmi kérdések” oktatáspecifikusak. Az egyes iskolatípusok közötti különbséget természetesen bőségesen leírták a törvények preambulumai, de ezek nem alkottak kikényszeríthető normaszöveget. Különösen azért nem, mert az iskolafenntartók jó része jelentős nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező egyház vagy szerzetesrend volt, amelyek oktatási szokásai, saját hagyományai évtizedekkel, sőt bizonyos értelemben évszázadokkal megelőzték az oktatási törvényeket. Az iskolai tantárgyak felsorolása a törvényben egyfajta tartalmi minimumot, normaszöveget jelentett. Lehet vagy nem lehet államérvényes bizonyítványt adni olyan iskolában, ahol nem tanítanak (egy-egy iskolafenntartók számára egyáltalán nem magától értetődő) magyart, vagy éppen (mások szemében túlzottan technikai elemnek, s nem az általános kultúra részének minősülő) kémiát – tulajdonképpen csak ezen listák alapján volt eldönthető. Ez a látszólag „minimalista” norma ugyanakkor megnyitja az utat számos részletkérdés szabályozása, illetve jogi eldönthetősége előtt is. Ha ugyanis egy iskolatípus arculatáról csak preambulumok vagy más „puha” szövegek állnak rendelkezésre, akkor egy-egy kisebb műveltségelem szükségessége vagy szükségtelensége – például konkrét város, esemény, állatfaj ismerendősége – végtelenbe nyújtható világnézeti politikai viták tárgya lehet az iskola és a tanügyigazgatás között, melyeknek az eldöntésére felkért fellebbviteli hatóság, esetleg bíróság csak világnézeti és politikai módon foglalhat állást. A „tantárgyak nevének listája” viszont egyértelműen beazonosítható egy-egy tudományág akadémiai



körével, vagy egy-egy egyetemi tanszékkal, melytől szakvéleményt lehet kérni, így a független szakértői véleményre támaszkodó semleges jogszerűség (vagy annak látszata) fenntartható. A tankönyvek, iskolai segédanyagok engedélyezése vagy elutasítása ettől kezdve nem a hivatalnoki önkényen, hanem az oktatási ágazaton kívülről érkező, szaktudományos legitimitással rendelkező szakvéleményen alapulhatott.

3. A tantárgyak világa politikai, oktatáspolitikai valóság is egyben. Az oktatáspolitikai-kutató egyrészt jól le tudja írni, hogy az oktatáspolitikai egyes nyomást gyakorló csoportjai milyen tantárgyi struktúra kialakításában érdekeltek, avagy mely csoportok érdekeltek az egyes tudományoknak megfelelő, illetve a tudományok köreitől független tantárgyak megjelenítésére. Azt is tetten tudjuk érni, hogy a történelmileg kialakult tantárgystruktúra egyes elemei mögött álló érdekkörök hogyan erősítik meg a tantárgy relatív státuszát, a rendkívüli tantárgytól a rendes tantárgyi státusz felé, a fakultatív tárgytól a kötelező tárgy felé, a nem érettségi tárgytól a választható, az egyes iskolatípusokban kötelező, illetve általánosan kötelező érettségi tárgyig. Vannak ma már feledésbe merült küzdelmek – hogyan jutott a nem feltétlenül szaktanár által tanítandó, minden tekintetben rendkívüli francia nyelv rendes tárgyi státuszba; hogyan küzdötte fel magát a tudományok sorába a kémia; rendes vagy rendkívüli tárgy legyen-e a gyorsírás; milyen nagypolitikai kontextus tartotta benn az iskolában magas óraszámú kötelező tárgyként az orosz; hogyan került a középiskolába a „világnézetünk alapjai”? –, s vannak napjainkig ismerős kérdések: mennyire egyenrangúak a „késztségtárgyak”; milyen speciális ideológiai és társadalompolitikai kontextusok emelik meg a testnevelés vagy az ének rangját, óraszámát stb.?

Az egyes tárgyakkal kapcsolatos oktatáspolitikai állapotokat lehet funkcionalista módon magyarázni – például egy-egy szakterület társadalmi-gazdasági súlyának objektív növekedésével, vagy a tudományok számának iskolában kezelhetetlen méretű gyarapodásával –, vagy másképpen fogalmazva: a szakterületek társadalmi-gazdasági súlya jelenik meg végső soron a bevezetődő tantárgyakban. De magyarázni lehet konfliktusos paradigma alapján: utóbbi álláspont képviselői azt mondják, hogy a tantárgyak egymás közötti arányai, sőt a tárgyakon belüli ismeretanyag-arányok konkrét érdekcsoportok, konkrét lobbisták küzdelmének eredői. Könnyen érvelhető például (ahogy ezt funkcionalista módon tehetnénk), hogy az első világháború és Trianon következtében megváltozott a földrajz súlya, de a változás mértékét és gyorsaságát (nemcsak a konfliktusos paradigma hívei, de már a kortárs megfigyelők is) Teleki Pál lobbitevékenységéhez kötötték. A természettudományos tárgyak valóban „objektíve” elhanyagoltnak tűnnek az 1945 előtti gimnáziumi tantervben, de az sem véletlen, hogy 1945–48 között a természettudományok előretörését a tantárgyak sorában épp egy olyan Országos

Köznevelési Tanács menedzselhette, melyet Szentgyörgyi Albert vezetett, s hogy a legtöbb nyereséget nem – ahogy Los Alamos évtizedében várni lehetett volna – a fizika, hanem Szentgyörgyi tárgya, a biológia könyvelhette el. (S a biológia előretörése körüli viták intenzitását nem függetleníthetjük az új darwinista tankönyv bevezetését kifogásoló Mindszenty és az ő befolyását visszaszorítani igyekvők konfliktusától.)

4. A tudományelmélet, tudományrendszer, tudományszociológia is természetes tárgyának tekintheti a tantárgyakat. Egy-egy tárgy középiskolai szemléletmódjában, illetve a tanulnivalók mennyiségében elért eredmények közvetlenül visszahatnak az egyetemek és tanszékek munkájára. A szaktudományok érdekkörei – s egyes akadémikusok – is sokkal inkább érdeklődnek azonban egy-egy szaktárgy tanításának eredményei, mint a közoktatás általános kérdései iránt, mert ez egyértelműen érinti a társadalomban betöltött szimbolikus pozíciójukat. A humán- és reálbölcsészet domináns érdekkörei természetes módon kötődnek egyes tárgyak középiskolai érdekköreihez, hiszen ők a tanárok képzésében és továbbképzésében is érdekeltek. De az iskolai tantárgyi döntések közvetlenül is visszahatnak az egy-egy tudományágon belüli csoportküzdelmekre is. Hiszen a szaktudományos kérdések jelentős részéről legfeljebb az 1950–60-as években, esetleg az 1970-es évek rosszabb pillanataiban lehetett politikai döntést hozni, s ezzel a tudósok közötti vitákba kívülről beavatkozni. A tankönyvírás, tankönyvjóváhagyás folyamatában azonban természetes módon merül fel a kérdés, hogy valamely szakmai álláspont bírja-e a „hivatalos körök” támogatását: a tudományok oly fontos vitakérdéseiről, mint a magyar–török/magyar–finn nyelvrokonság, a DNS-spirál, az ősrobbánás, 1848/1867 megítélése, vagy „József Attila viszonya a népi írókhoz”, a politikai hatalom képviselőinek nem feltétlenül van véleményük, vagy ha van is, nem feltétlenül érzik fontosnak, hogy a tudományos arénába lépve, óriási konfliktusok árán véleményüket az egyetemi-akadémiai körök más nézetet valló részére rákényszerítsék. A szakmai álláspontok tankönyvbe kerülése viszont egészen más kérdés – ott a politikai hatalom „természetes” (legalábbis sokkal többek által elfogadott) módon avatkozik be. Egyébként gyakran a „művelt nagyközönség” is csak akkor kezd érdeklődni valamely tudományos vitakérdés iránt, amikor felmerül, hogy bekerül egy konkrét iskolai tantárgyba. A tankönyvbírálok által – az ő oldalukról nézve „szakmai alapon” – megválaszolendő kérdés, hogy „megfelel-e a tankönyvben leírt álláspont a tudomány mai állásának”, és ha e vélemény alapján tankönyvfelfogadó vagy -elutasító döntés születik, az nem kevesebbet jelent, mint hogy az állam egy tudományos igazság kérdésében foglal állást. A hatvanas években kiadott tankönyvekre támaszkodó irodalom- és történelemfelvételin mást-mást kellett válaszolni arra, hogy mikor kezdődött a reformkor – ez különösen egy magyar–történelem szakra felvételiző diák szempontjából jelenthetett intel-



lektuálisan „pikáns” helyzetet. A hetvenes–nyolcvanas években többek megfigyelése volt, hogy az elméletileg ugyanazon középiskolai történelemanyagra épülő közgazdaság-tudományi egyetemi, jogi kari, bölcsészkarai történelemszakos felvételi követelménye az egyes intézményekben uralkodó „történelemfelfogás” tükröként szisztematikusan különbözik egymástól. A rendszerváltás után esett meg egy alkalommal, hogy még az írásbeli teszt megítélésekor is eltért a – javítókulcs gépelési hibájához ragaszkodó – jogi kar és a bölcsészkar álláspontja.

Számos tantárgy kérdésében erős érdekeltséget mutatnak az orvostudomány, műszaki tudomány stb. intézményei is, hiszen ezek is, a képzések is konkrét iskolai ismeretekre támaszkodnak. Ez a tantárgyi „érdekeltség” elérheti azt a mértéket, hogy az egyébként magasabb presztízsű humángimnazisták diszpreferenciáját fogalmazza meg egy intézmény, mint a műgyetem 1924 után az ábrázoló geometria tárgy gimnáziumi hiánya miatt, de kiterjedhet – olyan történelmi időszakban, amikor van ilyesmi – a felvételi konkrét kérdéseire is.

5. Végezetül az egyes tantárgyak egy társadalmi egyenlőtlenség – szociológiai összefüggésrendszer részét is alkotják. Az egyes tantárgyak különböző mértékben jelentenek gyakorlatközeli és elméleti tudást, eltérő mértékben igényelnek önkifejezési és kommunikációs szintet. Ez bizonyos tárgyakat erősebben, másokat gyengébben köt hozzá a diákok szüleinek a társadalmi piramisban elfoglalt helyéhez. A tárgyak eltérő mértékben tükrözik a család kulturális tőkéjének nagyságát, eltérő mértékben igazolják vissza a tanulásra fordított időt. Eltérő mértékben lehetséges, illetve szokás korrepetálással segíteni, eltérő mértékben tekintik a családok az egyes tárgyakból szerzett rossz jegyet szegyennek. A tárgyak eltérő mértékben hordoznak ideológiai kontextust, és képesek arra, hogy például „asszimilációs szerződés” próbakövei legyenek. Az államnyelv és a történelem nyilvánvalóan sokkal alkalmasabb erre, mint a természettudományok: az asszimilációs teljesítményt bizonyítani kívánó csoportoknak nyilvánvalóan fontosabb az előbbi, mint az utóbbi tárgyakból szerzett eredmény. A nyelvek, idegen nyelvek relatív súlya az egyes rendszerekben erősen különbözik: a Rajnától keletre az idegen nyelv tantárgyai súlyosnak számítanak – attól nyugatra viszont mellékesnek. Az idegen nyelvek előnyös helyzetbe hozhatják az adott nyelveket családi háttérük miatt jobban beszélőket, esetleg kifejezhetnek orientációkat, amiképpen nyilvánvaló, hogy társadalmilag szisztematikusan, hogy kik tekinthetők inkább „angolbarátnak”, „franciabarátnak”, „németbarátnak”, az is nyilvánvalóan szisztematikusan, hogy kik tűnnek ki jobban és kik kevésbé e nyelvek tanulásában. És fordítva: az egyes nyelvekkel szembeni averzió és annak teljesítményhátráltató hatása erősen összefügg az egyén referenciacsoportja és a nyelv mögött álló ország közötti ellenszenvvel – gondoljunk az 1848-as érzelmű, illetve kálvinista körökben büszkén vállalt németül nem tudásra az 1870-es, 1880-as években, az orosz nyelvvel szembeni ellen-

állásra egy évszázaddal később. Ahol az egyes tantárgyak óraszámja alapján lehet választani iskolatípusok, tagozatok között, ott rétegspecifikus, sőt társadalmi alcsoport-specifikus, hogy ki hogyan választ.

Az egyes tárgyak tanárainak eltérőek az esélyeik arra, hogy osztályfőnökök, igazgatóhelyettesek vagy igazgatók legyenek az iskolában. Eltérők a pálya elhagyásának esélyei is, s az sem tárgyfüggetlen, hogy a helyi társadalomban ki milyen tekintélyt ér el helyi kulturális vagy politikai aktivitásával. Mindez visszahat az egyes tárgyak tanárainak átlagéletkorára, iskolán belüli helyzetére. Orientálja, orientálhatja a diákokat a továbbtanulásban.

Minderről többféle tanulmány írható. Összegyűjthetjük azokat a vitákat – vagy érdekcsoport-küzdelmeket –, amelyek az egyes közoktatási tárgyak érdekkörei, illetve egyes tárgyakon belüli érdekkörök között zajlottak. Értelmezhetjük az egyes tudományterületeken belüli vitákat – mint egyetemeken belüli viták okát és következményét –, vizsgálhatjuk, hogyan tükrözik ezek egyes értelmiségi csoportok önképét. Vizsgálhatjuk, hogy különböző – átlagosan egymáshoz hasonló esélyekkel rendelkező – csoportok gyerekei milyen tantárgyspecifikus előnyökkel rendelkeznek a közoktatásban és a felsőoktatásban stb.

Az oktatásügy tartalmi, tantárgyi kérdéseivel foglalkozva tehát mindenképpen elmondhatjuk, hogy az oktatás társadalmi hatásmechanizmusait nemcsak a tanulással töltött idő mennyiségével, a közösség, illetve az intézmény szocializációs hatásaival, hanem a „tanult dolgok” különbözőségeivel is magyarázhatjuk. Mondhatjuk, hogy mindez oktatáskutatás – de azt is, hogy kultúrszociológia.