

Csapó Benő

Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében

Tőlem szokatlan témáról szólok, hiszen ritkán fordul elő, hogy neveléssel kapcsolatos kérdésekkel foglalkozom. Mégis vállalkoztam erre az előadásra, mert kicsit máshogy vélekedem az oktatás és nevelés kapcsolatáról, mint azok, akik ezt a két dolgot elkülöníthetőnek gondolják. A nevelés szerepének a növelését elsősorban nem abban látom, hogy a tanárok pluszidőt kapjanak a gyerekek nevelésére. Fontos természetesen, hogy a tanárok több időt töltsenek tanítványaikkal úgy is, hogy nem a tananyag megtanításának kényszere diktálja a tanár-diák interakció tartalmát és formáját, de nem mondhatunk le a nevelésnek azokról a lehetőségeiről sem, amelyeket a tanítási órák biztosítanak, a tanárok és diákok együtt eltöltött órái kínálnak.

Azt hiszem, az oktatás és a nevelés sokkal szorosabban összefügg, mint ahogyan azt neveléelméleti tankönyveink vagy az egyetemi tanárképzés szerkezete sugallja. Az elemzés, a tudományos kutatás és a tanárképzés esetében valóban érdemes az oktatást és a nevelést megkülönböztetni, a gyakorlatban azonban ezek a tevékenységek szorosan összefüggnek, és a kétféle tanári tevékenység eredményei is kölcsönösen hatnak egymásra. A nevelés megteremti a közös munka feltételeit, kialakítja az együttműködés kereteit, az értékek formálása révén motivál a tanulásra, értelmet ad az erőfeszítéseknek, célszerűvé teszi a megszerzendő tudás felhasználását. A tudás viszont segíti megtalálni a helyes magatartást, és különösen komplex viszonyok között a felkészültség, a műveltség vagy egyszerűen csak egyes készségek, képességek bizonyos fejlettsége szükséges lehet ahhoz, hogy a rossz döntéseket, a hibás viselkedésformákat elkerüljük.

A demokratikus magatartáshoz, az egymástól nagyon különböző, bonyolult helyzetekben való demokratikus viselkedéshez a megfelelő értékek elsajátítására és a gondolkodás fejlettségére egyaránt szükség van, ezért a demokratikus gondolkodás fejlődése, fejlesztése jó példa lehet az oktatás és nevelés kapcsolatának illusztrálására. A következőkben azt szeretném bemutatni, hogy az értékek elsajátítása önmagában nem elegendő a demokratikus gondolkodás kialakulásához, ahhoz az oktatás során közvetített tudásra is szükség van, így a demokratikus magatartás kialakulásának megértésében segíthetnek bennünket a tudás elsajátításával kapcsolatos kutatások eredményei is. Először röviden fölvezetem az oktatás és nevelés kapcsolatára vonatkozó nézetek alakulását, majd a demokratikus gondolkodás példáján keresztül részletesen bemutatom a különböző komponensek egységét, a demokratikus gondolkodás fejlődésének feltételeit, fejlesztésének kognitív aspektusait. Végül néhány történelmi példát mutatok be arra, hogy megvalósítható a demokratikus gondolkodás fejlesztése, és az oktatásnak, az iskolának rövid távon is lehet társadalmi léptékben érzékelhető szerepe.

Nevelés és oktatás kapcsolata: történelmi háttér

Hozzávetőlegesen Szókratész és Arisztotelészig lehet visszavezetni a nevelés és oktatás kapcsolatáról való gondolkodást, pontosabban e két filozófus megfontolásai hívták fel legkorábban és explicit formában a figyelmet egyrészt a megkülönböztetés szükségességére, másrészt a közöttük fennálló összefüggésre is.

Szókratész a morális intellektualizmus álláspontjának képviselőjeként nem tett különbséget az oktatás és a nevelés között, pontosabban nem tett különbséget az eszeség, az okosság és a jóság, a morális magatartás között. Ahogy megfogalmazta: „Aki tud, az jó.” Úgy gondolta, rossz cselekedeteinknek egyedül az lehet az oka, hogy nem tudjuk, mi a helyes. Nála az ésszerű, morális magatartás és az okosság, eszeség egyetlen dimenzió volt, egy töről fakadt. Egy másik, gyakran idézett szókratészi megfogalmazás szerint: „Senki sem cselekszik önként (szándékosan) jótalanul.”

Arisztotelész differenciáltabban fogalmaz, és lényegében tőle származtathatjuk azt a megkülönböztetést, amely szerint az értékek átadása és a tudás közvetítése során két különböző tevékenységről van szó, a nevelésről és az oktatásról. Amikor azt mondta: „Az erkölcsi erények szoktatás segítségével, míg a szellemi erények oktatás útján keletkeznek és erősödnek meg”, világosan megkülönböztette az erények két formáját és az azok kifejlesztéséhez vezető tevékenységeket is. Ugyanakkor Arisztotelész az erények imént megkülönböztetett két formáját meglehetősen szorosan összefüggőnek és egymást meghatározónak is tartotta. Megfogalmazása szerint: „Az ember nem lehet lényegi értelemben jó anélkül, hogy eszes lenne, sem pedig eszes erkölcsi erények nélkül.” Itt tehát fogalmilag, az elemzés szintjén szétválasztotta a kétféle „erényt”, ahogy ma mondanánk, a kétféle pszichikus rendszert, ugyanakkor szoros kapcsolatukat, egymást meghatározó összefüggésüket is megállapította.

Kis túlzással azt mondhatnánk, az elmúlt két és fél évezred tudományos fejleményeinek jelentős része az Arisztotelész által felvetett gondolatok kidolgozásának eredménye. A filozófia, a logika, az etika, a matematika, a természettudományok és a társadalomtudományok számos területén fellelhetők elgondolásainak nyomai. Az Arisztotelész által felvetett kérdések elemzése végigvonul a nevelésről és oktatásról való gondolkodás történetén is. Átugorva több mint két évezred – stagnálásokkal megszakított – fejlődésének elemzését és figyelmünket a 20. század pedagógiai fejleményei felé fordítva azt látjuk, hogy az oktatás és a nevelés, illetve az azok hatására fejlődő pszichikus rendszerek megkülönböztetése tovább finomodik, ugyanakkor egyre inkább megfigyelhető az egységes rendszerbe foglalás, a közös fogalmi keretben való leírás igénye is. A testi nevelés bevonásával megjelenik a harmadik elem, megalapozva ezzel a nevelés céljainak hármas felosztását, amely aztán sok pedagógiai és pszichológiai elméleti konstrukció alapjává válik.

Fináczy Ernő például a nevelés három területét különböztette meg: az értelmi, az érzelmi és a testi nevelést. Egészen más gondolatkörből, a késői behaviorizmus alapelveiből kiindulva, annak érettebb szemléletmódját követve hasonló hármas felosztásra jutott Benjamin Bloom munkacsoportja a cél- és értékeléstaxonómiai rendszerek kidolgozása során. A célok három fő csoportját különböztették meg: a kognitív, az affektív és a pszichomotoros területet. Ezek közül az oktatás céljainak rendszerezését szolgáló kognitív terület taxonómiai váltak a legjobban kidolgozottá, tükrözve az oktatás nagyobb súlyát a neveléssel szemben. Mindamellet az affektív taxonómiák is sok konkrét nevelési program kiindulási pontjává váltak. A kognitív és az affektív taxonómiák azonos alapelvek szerinti kidolgozása egységes keretbe foglalja az oktatást és a nevelést, és – bár a célok operacionalizálása tovább pontosítja a kétféle pedagógiai tevékenység megkülönböztetését – egyben azt is megmutatja, hogy a nevelés céljait az oktatás céljaival azonos módon lehet leírni. Ez sokat segített abban, hogy a nevelés kiemelkedjen a korábban gyakran jellemző homályos, néha ideologisztikus spekulációk világából, és olyan tevékenységként jelenjen meg, amelynek konkrét céljai vannak, amelynek a végzésére fel lehet készülni, amelyet tervezni lehet, és – talán ez a legfontosabb – amelynek az eredményeit egyértelműen értékelni lehet.

*

Jean Piaget a kognitív fejlődésre vonatkozó elméletével gyakorolta a legszélesebb körben érvényesülő hatást az oktatásra. Érdekes felidézni azt is, hogy Piaget a morális gondolkodás fejlődését is a kognitív fejlődés tanulmányozására kidolgozott kutatásmetodikával pontosan megegyező módszerekkel, ugyanolyan gondolatmenet szerint vizsgálta. Ahogy bizonyos helyzetekben megpróbáljuk „kikövetkeztetni”, mi a helyes cselekedet, az gondolkodási műveletek sorozatának elvégzését igényli, és a „rendelkezésre álló”, már kialakult műveletek meghatározzák, milyen szintű döntésre juthat az adott fejlettségű gyerek. Többek között Piaget irányította a figyelmet arra, hogy a gyerekek néha több időt töltenek a játékszabályok megállapításával, a szerepek kiosztásával, tehát a játékokra érvényes magatartási szabályrendszer kialakításával, mint magával a játékkal. De saját tapasztalatainkból is tudjuk, hogy a gyerekek csoportos játékainak milyen kifinomult szabályai vannak. Például amikor két csapat a játszótéren vagy a pályán feláll, a csapattagok kiválasztása néha bonyolult koreográfia szerint történik. A közös tevékenység szabályrendszerének kialakításán, az érvelés, a következtetések technikájának tanulmányozásán keresztül egyben nyomon követhető a demokratikus gondolkodás kialakulása, fejlődése is.

Lawrence Kohlberg több szempontból is kiteljesítette, kiterjesztette, a szűkebb értelemben vett nevelésre specifikálta Piaget fejlődésmodelljét, és részletesen kidolgozta az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésének elméletét. Ő is a gondolkodást helyezi a középpontba, morális gondolkodásról (az angol eredeti kifejezés szerint „moral reasoning”-ről) beszél. Ahogy megfontolásaiból kitűnik, a viselkedés meghatározásában, a magatartás erkölcsi dimenzióinak alakításában nemcsak az érzelmek, attitűdök, beállítódások játszanak szerepet, hanem a kognitív rendszerek, értelmi képességek fejlettsége is. Bizonyos magatartásminták, cselekvésmódok, amelyek formálása hagyományosan a nevelés körébe tartozott, és amelyekről azt tartottuk, hogy a nevelés által változtathatók, fejleszthetők, nem alakulhatnak ki a megfelelő kognitív struktúrák kifejlesztése nélkül. Bár túlzás lenne azt állítani – ezt Kohlberg sem teszi –, hogy viselkedésünk minden részletében racionális, az kétségtelen, hogy a gondolkodás (az ítéletalkotás) kellő fejlettsége nélkül a morális – adott esetben a demokratikus – magatartás fejlesztésének lehetőségei korlátozottak.

A kognitív tudományok hatása

Az utóbbi évtizedben a kognitív pszichológia szemléletmódja markánsan átalakította gondolkodásunkat az oktatás és nevelés viszonyáról. A következőkben azt szeretném megmutatni, milyen új elemekkel gazdagíthatja az oktatás és nevelés kapcsolatának értelmezését a kognitív pszichológia keretében felhalmozott ismeretrendszer, hogyan tudjuk a nevelés területein hasznosítani az oktatás terén már sikerrel alkalmazott szemléletmódot.

A kognitív pszichológia lényege egyre nehezebben foglalható össze röviden. Viszonylag rövid történetét is több korszakra oszthatjuk, és az a dinamikus változássorozat, amelynek során a kognitív tudományok egyre újabb és újabb területekre terjesztik ki fogalmi kereteiket és módszereiket, ma is tart. Az első korszak képviselőire még főleg az volt a jellemző, hogy az emberi gondolkodást és a számítógépek által végzett információfeldolgozást megpróbálták egy közös modellben, egységes fogalomrendszerben kezelni. Ennek eredményeként kiderült, hogy az emberi gondolkodás egészen másként működik, mint a számítógépes információfeldolgozás. Párhuzamok ugyan vannak és az egységes modellek használata gyümölcsöző megközelítésnek bizonyult, de egyértelművé vált, hogy az emberi megismerésben, a gondolkodásban a kiszámítás jellegű folyamatok, az univerzális, a konkrét tartalomtól független műveletvégzés mechanizmusai nem játszanak olyan nagy szerepet, mint ahogyan azt korábban feltételezték.

A mindennapok feladatmegoldásaiban szerepet játszó gondolkodási sémák sokkal inkább kötődnek meghatározott tartalmakhoz, konkrét helyzetekhez, kontextushoz. Tehát bizonyos gondolkodási sémák bizonyos kontextusban érvényesek, abban jól működnek, de nagyon nehezen vihetők át egy másik, ismeretlen területre, újszerű helyzetre. A gondolkodás, a megismerés sok szituatív mozzanatot tartalmaz, a megszerzett tudás tehát nem transzferálható könnyen az egyik szituációról egy másikra. Ez fontos üzenet volt az oktatáselmélet számára, és sok szempontból forradalmasította a tudással, a tudás alkalmazásával, új helyzetekben való felhasználásával kapcsolatos nézeteket. Új megvilágításba helyezte például az ismeretek és specifikus készségek nagy tömegben való elsajátításának értelmét, és olyan jellegű kutatási programok elindítását inspirálta, amelyek azt vizsgálják, miképpen lehet a nem hasznosítható, ballasztként cipelt, „tehetetlen” tudás felhalmozása helyett releváns ismereteket, széles körben alkalmazható készségeket és képességeket közvetíteni az iskolában.

A kérdés most számunkra az, hogyan tudjuk az oktatás terén megszerzett tapasztalatainkat a – mint az előzőekből kitűnt – sok szempontból hasonló vagy legalábbis közös fogalmi keretek között kezelhető nevelés terén hasznosítani. Milyen következtetéseket vonhatunk le ezekből az alapelvekből a nevelőmunka gyakorlata számára? Hogyan tudjuk hatékonyabban végezni a nevelés olyan feladatait, mint például a demokratikus gondolkodás fejlesztése?

A kognitív pszichológia másik nagyon fontos üzenete annak ismételt hangsúlyozása, hogy a gyerekek – különbözőek. A különbözőség mennyiségi oldalát már a pszichometria, az egyéni különbségek pszichológiája is elemezte, és mérhetővé tette a fejlődés eltérő ütemét és mennyiségi fokozatait. Piaget munkája nyomán világossá vált, hogy a gyerekek gondolkodása minőségét tekintve is más, mint a felnőtteké. A gyerekek nem tekinthetők egyszerűen kicsinyített felnőtteknek, a fejlődés egyes fázisaiban más-más gondolkodási sémákat használnak. A kognitív pszichológia a különbözőségnek egy újabb dimenziójára hívta fel a figyelmet, amikor rámutatott az előzetes tudás szerepére a megismerésben. Az előzetes tudás, a meglévő ismeretek nagymértékben meghatározzák, mi az, amit utána képesek a gyerekek megtanulni, mi az, amit integrálni tudnak tudásuk már meglévő rendszerébe. Eszerint nincs két gyerek, aki ugyanazokkal az előzetes tapasztalatokkal rendelkezne, mindannyian másfajta előismereteket hoznak az iskolába, és ezek az ismeretek más-más új tudás megszerzését, integrálását teszik lehetővé. Az előzetes tudás, az iskolán kívül szerzett tapasztalatok szerepe tehát alaposan felértékelődött, és hasonlóképpen érdemes újragondolni, milyen különböző feltételeket teremtenek a nevelés számára a környezetből, a családból a hozott tapasztalatok.

A fogalmak, fogalomrendszerek fejlődésének vizsgálata is felszínre hozott olyan jelenségeket, amelyek megértése segíthet a nevelés problémáinak értelmezésében. Például ma már elég jól ismerjük a fogalomrendszerek fejlődésének azokat a zavarait, amelyek abból fakadnak, hogy a gyerekek a különböző iskolán kívüli forrásból szerzett ismereteiket nem a tudományos álláspontnak megfelelően rendezik össze modellekbe, sémákba. Az így kialakult naiv modellek, téves elgondolások aztán nagyon is stabilnak bizonyulnak, „ellenállnak” az oktatás hatásainak. Az ilyen téves elgondolások, az úgynevezett tévképzetek nem csupán a természettudományok tanulása során jelentenek problémát, hanem a társadalmi jelenségekkel kapcsolatban is kialakulnak tévképzetek, amelyek azután nemcsak a megfelelő tudás iskolai elsajátítását akadályozzák, hanem megnehezítik a nevelést is.

Ezek és a hasonló eredmények vezettek az oktatás szerepének másfajta szemléletmódjához, amely szerint az iskolának nemcsak az a dolga, hogy valami újat megtanítsa, hanem sokkal inkább az, hogy a meglévő tudást megváltoztassa. Az oktatás tehát egyáltalán nem egyszerű kumulatív folyamat, amelynek során összegződnek a megtanult ismeretek. A tudás rendszerének felépítése még viszonylag könnyű lenne, de nagyon nehéz a már meglévő tudást megváltoztatni. Az iskola alakítja, változtatja a tanulók tudásának létező rendszereit, mégpedig olyan körülmények között, amikor az iskolán kívüli tapasztalatok folyamatosan újjáépítik a téves elgondolásokat. A tudás elsajátítása, a tanulás öntörvényű, konstruktív folyamat. Ha az iskolai oktatás nem veszi figyelembe annak a törvényeit, akkor könnyen előfordulhat, hogy kialakul a tanulók tapasztalati tudásrendszere, amely számos téves elgondolást, naiv általánosítást tartalmaz, és mellette felépítünk valamit az iskolában, ami viszont csak az iskolai szituációkban használható, a hétköznapi életben nem. A gyerekek az iskolában felelnek és dolgozatot írnak abból, amit

az iskolában tanultak, de az életszerű helyzetekben csak a hétköznapi tapasztalatok alapján megszerzett tudásukat használják, és a kétféle tudás között nincs átjárás, kommunikáció. Ha ezt a gondolatmenetet alkalmazzuk a nevelésre, esetünkben a demokratikus gondolkodás fejlesztésére, érdemes megfontolnunk, vajon számolunk-e azzal, hogy a tanulók iskolán kívüli tapasztalatai milyen alapot biztosítanak az iskolai nevelés számára. És vajon az iskolában elsajátított értékek, magatartásminták érvényesek-e, használhatók-e az iskola világán kívül?

A demokratikus gondolkodás mint fejleszthető kognitív rendszer

A hagyományos felosztás szerint tipikus nevelési feladat a tanulók személyiségének fejlesztése annak érdekében, hogy különböző társas helyzetekben képesek legyenek demokratikusan viselkedni. Nem kétséges az sem, hogy magatartásunkat, viselkedésünket, akár csak egyes konkrét döntéseinket is egész személyiségünk, azaz nagyon sokféle egyedi tulajdonságunk, jellemvonásunk befolyásolja. Az elmondottak alapján azonban talán elfogadható az is, ha a demokratikus gondolkodást egyben kognitív rendszernek is tekintjük, és végiggondoljuk, melyek a kognitív pszichológiának azok az eredményei, amelyeket a fejlesztés érdekében felhasználhatunk. Mindenképpen azzal a felosztással kell kezdenünk, ahogy megkülönböztetjük a tudás két fő típusát, az ismeret jellegű (propozicionális, leíró) és a képesség jellegű (procedurális, folyamatokban megnyilvánuló) tudást. Hangsúlyoznunk kell azonban azt is, hogy a tudás e két formájának elsajátítása egészen különböző törvényszerűségeken alapszik.

A demokratikus magatartás kialakítására irányuló tevékenység, azaz a nevelés kézenfekvő módjának tűnik a demokráciával kapcsolatos ismeretek közvetítése. A demokratikus magatartás fogalmi meghatározása – legyen akár absztrakt, akár konkrét – annak elmondása, hogy adott helyzetben mi a helyes és mi a helytelen, mi az, amit a gyerekektől elvárunk – mind-mind ismeretek közvetítése. Szabályok megtanulása vagy konkrét példák megismerése ugyancsak az ismereteket gyarapítja, ezeket lehet memorizálni, és szükség esetén felidézni, de az elsajátított ismeretek reprodukálását semmiképpen nem téveszthetjük össze a demokratikus viselkedésre való képességgel. Ez a gondolatmenet új megvilágításba helyezi a „tudják, mégsem cselekszik a jót” ismert problémáját. Lehet, hogy ilyen esetben nem is morális, hanem egyszerű kognitív nehézségről van szó. Az ismeretek esetleg megvannak, de nincsenek kifejlődve a megfelelő képességek. De az is lehet, hogy már magukkal az ismeretekkel is gond van: a gyerekek nem értik, amit tanítottunk nekik, vagy nem úgy értik, ahogyan azt mi, felnőttek értjük. A megtanult ismeretek náluk másként reprezentálódnak, számukra mást jelentenek, mint a szakember vagy a felnőttek számára. Az ismeretek szerveződésének törvényszerűségei alapján azt mondhatjuk, hogy a gyerekek szükségszerűen másként értik az olyan összetett fogalmi rendszereket, mint a demokratikus viselkedéssel kapcsolatos ismeretek. Ha megértik, ha asszimilálják, beillesztik tudásuk meglévő rendszerébe, a megértés, értelmezés, átértelmezés folyamata szükségszerűen átalakítja a közvetített ismereteket, nagyjából olyan mértékben, ahogyan a tanulók előzetes tudása különbözik a szakemberétől. Ha nem értik meg, akkor csak változatlanul reprodukálják, amit tanultak, és így azt lényegében semmire nem tudják használni.

Még a „jól megértett”, megfelelően értelmezett ismeretek sem elegendőek azonban önmagukban, ezen az úton nem jutunk el a demokratikus gondolkodás lényegéhez, a megfelelő magatartást megalapozó döntésekhez, illetve a megfelelő készségek, képességek kialakításához, fejlesztéséhez. A képességek fejlesztéséhez ugyanis az adott tevékenységek gyakorlására van szükség, vagyis olyan valós helyzetekre, szituációkra, amelyek között a megfelelő viselkedés megvalósulhat.

Ha elfogadjuk, hogy a demokratikus viselkedés megalapozásához főleg a készségeket és képességeket kell kialakítanunk, akkor egyben azt is tudjuk, hogy időben elhúzódó fejlődési folyamatokról van szó, amelyeknek megvannak a feltételei és a korlátai is. Természetesen itt is figyelembe kell venni a biológiai korlátokat és a társadalmi környezet által nyújtott keretfeltételeket. Biológiai korlátokat jelentenek például az öröklött tulajdonságok, az ösztönök vagy az agresszivitásra való hajlam. Tudjuk azt, hogy a gyerekek nem mindig viselkednek demokratikusan. A demokrácia, legalábbis annak kifinomult változata a civilizáció terméke, amit minden generációnak újra el kell sajátítania. Szépirodalmi alkotások a száraz tudományosságnál néha érzékletesebben mutatják be, hogy a magukra hagyott gyerekcsoportok bizony néha egészen elvadult viszonyokat is létre tudnak hozni.

A kultúra, a társadalom, a család, a környezet feltételeivel sem könnyű összhangba hozni a nevelés, a fejlesztés tevékenységeit. Ha az iskolában szeretnénk valamilyen kognitív szerkezetet felépíteni, bizonyos magatartásmintákat kialakítani, tudnunk kell, hogy az iskolán kívüli világban nem egészen az általunk javasolt szabályok érvényesek. A szociálkonstruktivizmus szemléletmódja, a szociális tanulás elmélete és sok más pedagógiai-pszichológiai elmélet, valamint a hozzájuk kapcsolódó kutatások eredményei alapján tudjuk, hogy a környezetben látott modelleknek óriási szerepük van a viselkedési mintázatok kialakulásában. A családban, a szűkebb vagy tágabb társadalmi közegben elsajátított minták útján kifejlődik a gyerekek magatartása, viselkedérepertoárja, amely természetszerűleg elsősorban abban a közegben határozza meg magatartásukat, amelyben azt elsajátították. Az iskola pedig esetleg más

viselkedéskészletet tanít, amely jó esetben legalább az iskolai szituációkban érvényesül. Tudjuk azonban azt, hogy a speciális, bizonyos tartalmakhoz, szituációkhoz kötődő gondolkodási sémák nagyon nehezen általánosíthatók és vihetők át más helyzetre. Nem várhatjuk tehát azt, hogy a viselkedés tanult sémái, az azt befolyásoló kognitív komponensek minden más területre automatikusan átvihetővé váljanak. Ahogy a széles körben alkalmazható, transzferálható tudás közvetítése speciális figyelmet igényel, úgy az iskolán kívüli életben is érvényes magatartásminták kialakításához szintén sajátos feltételekre és módszerekre van szükség.

A demokratikus gondolkodást segítő gondolkodási képességek

A kognitív fejlődés törvényszerűségeit figyelembe véve tudjuk azt is, hogy a műveletek, a gondolkodási sémák egymásra épülnek, rendszert alkotnak. Egy bonyolult sémának megvannak az előfeltételei, az egyszerűbb műveletek kialakulása nélkül nem működhetnek kellően széles körben az összetettebbek. A demokratikus gondolkodás magasabb szintjeinek ugyancsak vannak ilyen előfeltételei. Ha bizonyos helyzetek összefüggéseit nem tudjuk átlátni, felismerni, helyesen értékelni, akkor azokban a helyzetekben megfelelő döntéseket sem tudunk hozni. A továbbiakban néhány példát szeretnék bemutatni azokra a kognitív sémákra, amelyekről biztosan tudjuk, hogy a demokratikus gondolkodással valamilyen összefüggésben vannak.

A kritikai gondolkodást említeném elsőként, amely a demokratikus gondolkodással, a demokratikus magatartás kialakulásával nagyon szoros összefüggésben van. A kritikai gondolkodás kutatásának kezdetei egy meghatározott korhoz, történelmi eseményhez kötődnek. Azok a kutatók, akik először állították ezt a fogalmat a pedagógiai-pszichológiai kutatások előterébe, éppen bizonyos társadalmi jelenségek nyomán vonták le azt a következtetést, hogy a kritikai gondolkodás fejlesztése alapvető jelentőségű a modern demokrácia fennmaradása szempontjából. A harmincas évek elején történt, hogy az amerikai társadalomkutatók elborzadtak azoktól a folyamatokból, amelyek Európában, mindenekeelőtt Németországban végbementek. Németországban lényegében demokratikus társadalmi körülmények között, a demokrácia játékszabályait kihasználva hódított meg tömegeket és jutott hatalomra egy egyáltalán nem demokratikus párt, amely aztán később nemcsak a demokráciát számolta fel, hanem az egész világot befolyásoló, katasztrofális történelmi eseményeket idézett elő. Az amerikai társadalomfilozófusok azon gondolkodtak, hogyan lehet megelőzni egy ilyen helyzetet, hogyan lehet elébe menni ezeknek a nemkívánatos folyamatoknak, hogyan lehet garanciát teremteni arra, hogy ez Amerikában ne fordulhasson elő.

Az egyik – lehet, hogy ma már túlságosan naivnak tűnő – megfontolás az volt, hogy csak úgy lehet a demokratikus rendszer felszámolását megakadályozni, ha kritikus állampolgárokat nevelnek. Olyanokat, akik mindenfajta politikai, ideológiai manipulációtól védetté válnak, azaz megtanulnak kritikusan gondolkodni. Akik semmit nem fogadnak el anélkül, hogy meggyőződnének annak érvényességéről, akik végiggondolják, ellenőrzik mások állításait. Ez volt az a kiindulási pont, amelyből a harmincas évektől kezdődően kinőttek a kritikus gondolkodás kutatásának irányzatai. Lényegében mind a mai napig megmaradt az ilyen irányú vizsgálatoknak egy kemény magja, a kognitív pszichológia kutatási paradigmájába integrálódó tendenciája, és kialakult az alkalmazás, fejlesztés igen széles skálát felölelő köre, amelynek a peremén bizonyos ideológiai körítéstől sem mentes társadalomkritikai beállítódás is megjelent.

*

A valószínűségi összefüggések megértésére, a korrelatív gondolkodás megtanulására tehát a gyerekeknek kevés lehetőségük van. Pedig a korrelatív modelleket tanítani kellene, ugyanis enélkül képtelenek nagyon sok társadalmi jelenség elemzésére, megértésére. A gondolkodás e képességének a kialakulatlanlansága okozhatja azt is, hogy a gyerekek nagyon korán és indokolatlanul bizonyos általánosításokat és túláltalánosításokat végeznek. Például egyes társadalmi csoportokban nagyobb arányban fordulnak elő bizonyos nemkívánatos társadalmi jelenségek. Ebből a „nagyobb arányban, tehát valószínűbb” következtetést a gyerekek nem tudják levonni, hanem egy egyszerűbb determinisztikus modellben gondolkodva inkább mondják azt, hogy „azok mind olyanok”. Az előítéletek kialakulását természetesen nem lehet önmagában a gondolkodás ilyen jellegű fejletlenségével megmagyarázni, annak sok más oka is van, de ebben az esetben „legalább egy valószínűségi állítást” megkockáztathatunk: akinek a korrelatív gondolkodása kialakulatlan, az hajlamosabb az előítéletes gondolkodásra, a társadalmi jelenségek leegyszerűsítő értelmezésére. A valószínűségi összefüggések néha valóban bonyolultak lehetnek. A társadalomkutatók tudják, hogy néha milyen nehéz a viszonyok kibogozása. Például komoly statisztikai apparátust igényel annak bizonyítása, hogy egy etnikai csoportban a bűnözés gyakoribb előfordulását nem lehet önmagában a csoporthoz tartozással magyarázni, de teljes mértékben értelmezni lehet más „valószínűségi változókkal”, például a szegénységgel, a képzetlenséggel, a munkanélküliséggel és hasonló tényezőkkel. Ez egyszerűbben fogalmazva azt jelenti, hogy ha kiválasztjuk a társadalomnak a szóban forgó etnikumhoz nem tartozó, de ugyanolyan szegény, képzetlen, munkanélküli stb. csoportját, ott a bűnözés előfordulása ugyanolyan valószínű. Naiv dolog lenne azt hinni, hogy attitűdöket, érzelmeket,

előfeltételeket racionális megközelítéssel önmagában meg lehetne változtatni, de ugyanúgy hiba lenne a korrelatív gondolkodást mint a társadalomról való kifinomult gondolkodás egyik előfeltételét figyelmen kívül hagyni.

Hasonlóképpen elemezhetnénk az ok-okozati összefüggések feltárásának gondolkodási képességeit, szembeállítva az érzelmi, indulati megítéléssel. A kooperáció, a megegyezés logikáját szembeállíthatnánk a „mindenki harca mindenki ellen” modellel. A részletek végiggondolása helyett azonban ismét csak azt szeretném hangsúlyozni, hogy a gondolkodás e képességeinek kimunkálása csak egy szükséges, de semmiképpen sem elégséges feltétele lehet a demokratikus gondolkodás fejlesztésének. Továbbá, ebben az összefüggésben is nyomatékosítanám, hogy nem könnyű az iskolában az iskolán kívüli világra is érvényes képességeket kialakítani. Ha a grundon, a külváros érdesebb részein vagy otthon a „mindenki harcol mindenki ellen” modell érvényesül, ha az a mindennapos tapasztalatok forrása, nehéz az iskolában a társadalom működéséről másfajta modellt kialakítani, és még ha sikerül is, a kétfajta modell nehezen fog összeérni. Ahogy tudjuk, hogy a természettudományban tanítottak esetében sem érnek mindig össze az iskolában tanultak és a környezetből szerzett tapasztalatok alapján alkotott modellek, úgy tudatában kell lennünk annak is, hogy amit az iskolában a társadalomról tanítunk, azt a tanulók nem feltétlenül tudják az iskolán kívüli szituációkban is használni.

Fejleszthető-e a demokratikus gondolkodás? – Néhány következtetés

Az előző megfontolásokkal talán sikerült illusztrálni, hogy a demokratikus gondolkodás fejlesztése bonyolult feladat, az affektív és a kognitív komponensek együttes változtatását igényli, tehát a nevelésnek és az oktatásnak egyaránt megvannak a maga feladatai. Önként adódik azonban a kérdés, ha mindez ilyen bonyolult, fejleszthető-e egyáltalán a demokratikus gondolkodás. Tudunk-e olyan pozitív példát mondani, ahol az ilyen irányú törekvések sikeresek voltak a gyakorlatban? Nos, ha nagyon összeszedjük magunkat, és áttekintjük az elmúlt fél évszázad történetét, azért találunk néhányat. Azt nem mondanám, hogy a következő példákban említendő erőfeszítések teljesen sikeresek voltak, ám az kétségtelen, hogy bizonyos nevelési törekvések markáns változást eredményeztek, amelyek a társadalom makroszkopikus jelenségeit tekintve is érvényesültek.

Ha elgondolkozunk azon, milyen volt az Egyesült Államok társadalmi berendezkedése a hatvanas évek előtt, milyen volt a színes bőrű amerikaiak helyzete, és összehasonlítjuk a mai állapotokkal, továbbá megfontoljuk, milyen szerepe volt ebben az iskolának, az talán alapot ad némi optimizmusra. Mi számított akkor normálisnak? A szegregáció, a feketék elkülönítése vendéglőkben, buszon, iskolában mindennapos, bevett gyakorlat volt. És alig egy generáció alatt eljutottak odáig, hogy a diszkrimináció nemcsak jogilag nem legális, de a közvélemény, a társadalom mérvadó többsége számára sem elfogadható. Az eredményekről és a mai helyzet értékeléséről is természetesen sok vita folyik, de az tagadhatatlan, hogy vannak eredmények. Számunkra itt most inkább az a kérdés, mindebben milyen szerepe volt a nevelésnek és az oktatásnak. Egyrészt kétségtelen az, hogy a hatvanas években az emberi jogok érvényesítésére indult mozgalom nagyrészt egy „racionális” motívumra volt felépítve: annak „logikai” bizonyítására, hogy a színes bőrű amerikaiak ugyanolyan polgárai a társadalomnak, mint a fehérek. A szellemi küzdelem fő célja, a demokráciaideál és a szabadságeszmény kiterjesztése volt a társadalom egy bizonyos részhez. Másrészt a konkrét megvalósításban igen nagy szerepet játszottak az akkor radikális változásokat hozó pedagógiai programok. A különböző háttérű tanulók „összekeverésének”, a színes bőrű gyerekek tipikusan fehér középosztálybeliek iskoláiba szállításának, a „buszoztatásnak” például nemcsak az volt a célja, hogy ők jobb oktatási feltételek közé kerüljenek, hanem egyben a fehér gyerekek tanítása és nevelése is. Az, hogy nap mint nap együtt legyenek színes bőrű társaikkal, személyesen megismerhessék őket és a problémáikat, a valóságnak megfelelő képet alkothassanak róluk. A „buszoztatás” hatását, eredményeit sokan hajlamosak alulértékelni, mondván, hogy csak kevés fekete volt képes elindulni a társadalmi felemelkedés útján, és a gettók világa, a nyomor folyamatosan újratermeli a problémákat. Van azonban egy másik, szélesebb körű és hosszabb távon ható eredmény is: a fehér középosztály egész generációja szerzett életszerű társadalmi tapasztalatokat az iskolában, és vált érzékenyebbé az elesettek problémái iránt.

Egy másik példaként említhetném az antidemokratikus múlttal való szembenézést és szakítást Németország nyugati részében. A történelmi események megismerése, reális értelmezése, őszinte feldolgozása nélkül nem lehetett volna megalapozni a „soha többé” elhatározását és a demokratikus társadalmi fejlődés programját. Ebben igen nagy szerepe volt az iskolai nevelésnek és oktatásnak is, és ma nem lehetne a német társadalom az európai integráció legszilárdabb elkötelezettje, ha a németek többsége nem tudná tudása, ismeretei alapján „logikailag levezetni”, racionálisan megindokolni, hogy számukra miért ez a legelőnyösebb perspektíva. Hogy ez mennyire nem „automatikusan” történt, hogy ebben mennyi a speciálisan nyugatnémet hozzájárulás, azt a két országrész egyesítése után világosan láthattuk. Kiderült, hogy az egészen másfajta propaganda és más oktatási-nevelési modell Németország keleti részében mennyire nem volt eredményes. Ott a problémák akkor jöttek igazán felszínre, amikor

szabadon megnyilvánulhattak azok a korábban elfojtott érzések, ki nem beszélt gondolatok, ki nem élt indulatok, amelyek kezeletlenül maradtak.

Mindezek alapján érdemes néhány következtetést levonni, vagy legalábbis azt megfontolni, milyen feltételek mellett lehetnek sikeresek a demokratikus gondolkodást fejlesztő programok.

Mindenekelőtt szükség van egy alapvetően demokratikus társadalmi közegre. A két előző történelmi példa esetében, tehát mind az Egyesült Államokban, mind pedig Németországban adva volt az a demokratikus társadalmi berendezkedés, amely lehetővé, sőt szükségessé tette azt, hogy a demokratikus gondolkodás fejlesztésével a pedagógiai kutatás és az iskolai nevelés is kiemelten foglalkozzon.

Mindegyik esetben volt egy széles körű társadalmi elkötelezettség. Konszenzus volt abban a tekintetben, hogy az adott változások szükségesek, és hogy ebben az oktatásnak feladatai vannak. Politikusok, közoktatás-politikusok és a laikus közvélemény egyaránt nagyon fontosnak tartotta, hogy a felismert problémákat megoldják. Tehát a pedagógiai törekvések, az iskolai nevelésnek ezek a tevékenységei széles körű támogatottságot élveztek.

Elengedhetetlen továbbá a szakértelem, a professzionalizmus, a felkészültség. Az említett esetekben a tanárokat megtanították mindezeknek a problémáknak a felismerésére és kezelésére. Alapos pszichológiai, szociálpszichológiai képzést kaptak, nagyon elmélyülten és differenciálón tudtak a demokratikus gondolkodás éppen aktuális kérdéseivel foglalkozni.