

A helyi életvilág újrateremtése az iskolák segítségével

A települések lakosságának demográfiai szerkezetével, szociális és gazdasági helyzetével, az ország települési struktúrájával foglalkozva nem kerülhetjük meg a településeken élők és közösségek szerepének vizsgálatát. **A településeken folyó élet minőségét a helyi közösségek hiánya vagy ereje nagymértékben befolyásolja.** A közösségek kulturális és morális jelentőségét azok sem vitatják, akik a gazdaság működését tartják meghatározónak. A továbbiakban a közösségek jelentőségét az életvilág fogalmának értelmezésével és a kommunikatív életvilágok elméletének segítségével elemezzük. Kiemelt figyelmet fordítunk a közösségek újrateremtésében meghatározó szerepet betöltő nevelésnek, iskolának.

Az életvilág fogalma

Mindennapi életvilágon azt a valóságterületet kell értenünk, amelyet az ébren lévő és normálisnak tartott felnőtt ember, a józan emberi értelem egyszerűen adottnak, illetve készen talál. A természetes közegben olyan világban létezünk, amely számunkra magától értetődő és kétségbevonhatatlan valóság. Beleszülettem, és mint adottságot fogadom el. Természetesnek tartom, hogy előttem is létezett, és hogy rajtam kívül is léteznek benne más emberek is. Életvilágom tehát kezdettől fogva köznapi értelemben sem a magánvilágom, hanem interszubjektív világ (Habermas 2000), amelynek meghatározó tényezője én vagyok. Szorosan kötődik hozzám, az életvilágomból nem tudok kiszakadni, csak az életvilágom horizontja változik a külső hatások, kapcsolatok hatására.

Az életvilágra vonatkozó elméletek az életvilág fogalmat egyaránt alkalmazzák az egyén szűken vett környezetére (például család), és tágabb, társadalmi környezetére (például intézményi környezet, település, ország). A társadalmat egyszerre tekinthetjük rendszernek és életvilágnak (Habermas 2000, 503.). A társadalom egészének szerkezetváltozása révén az életvilág mint látóhatár határolódik le, olyan tér, amelyben a kommunikatív módon cselekvők mindig is mozogtak (Habermas 2000, 502.). Az életvilág határán kezdenek a dolgok problematikussá válni, az életvilág határa: a normák problematikussá válásának „síkjá”.

Az életvilágra vonatkozó elméletek többféle társadalomfilozófiai megközelítést tükröznek. A „megértő szociológiában” elterjedt és a hétköznapi gondolkodáshoz közel álló megközelítés közérthetően világít rá arra, hogy az egyén nem választható le teljesen arról a közösségről, amelybe beleszületett. Azoknak a tudományoknak, amelyek az emberi

cselekvést és gondolkodást akarják értelmezni és megmagyarázni, először a tudomány előtti, a természetes beállítódásban leledző ember számára magától értetődő valóság alapstruktúráit kell leírniuk. Ez a valóság a mindennapi életvilág (Schütz–Luckmann 2000, 272.).

Az általánosan értelmezett életvilág fontos jellemzője, hogy **közösségi jellegű**. Közösségi jellege az életvilágba (például hagyományos faluközösségbe) tartozók által osztott, egyetértésen alapuló kulturális tudáskészleten nyugszik (Parsons 2000, Habermas 2000), tehát a családi életvilág működésében a család kulturális tőkéje meghatározó (Bourdieu 2000a). A család mint közösség az a társadalmi közeg, amelyben a „világok” (Habermas 2000) megismerése megindul, kialakulnak azok a fogalmak, érzékelések, érzelmi motívációk, amelyekkel az egyén az élettér elemeihez viszonyul. Az életvilág hatására alakul ki az egyén saját szubjektív világa. A mindennapi valósága nemcsak az általam tapasztalt természeti környezetet foglalja magában, hanem azt a társadalmi, illetve kultúrvilágot is, amelyben fellelem és értelmezem magam. A környezetet jellemző tárgyak, események mellett az életvilágnak fontos alkotóelemei azok az értelmezések és felfogások, amelyek a dolgokat az adott kultúrában értelmezik, „kultúrobjektummá” teszik. „Kultúrobjektummá” a dolgok a szülők és tanítók, a helyi közösség (ha létezik) közvetítésével válnak. Gondoljunk itt a családi és egyházi ünnepek helyi ünneplési szokásaira, amelyek jelentését csak a helyiek ismerik.

Az életvilág egyszerre színtere és célja a magam és mások kölcsönös cselekvésének. Életvilágomat addig a szintig kell megértenem, hogy cselekedhessem benne, és hassak rá. A világot magyarázva minden lépés korábbi tapasztalatokon alapul, ezek lehetnek közvetlen tapasztalataim, de lehetnek másoktól átvett tapasztalatok is. Az életvilágom részét alkotják azok a kapcsolatok, amelyek elősegítik a megértés folyamatát. A helyi társadalom lehet az a közösség, amely ahhoz segít minket, hogy életünk környezetét megismerjük, és megtanuljuk, képessé váljunk az alkalmazkodás stratégiáinak alkalmazására, és ezzel növeljük a túlélési esélyeinket, és meg is tudjuk változtatni a környezetünket. A helyi társadalom akkor jelenti az egyéni életvilágunk meghatározó részét, ha közösségként létezik, ha intézményeit közösségi konszenzusra építve működteti.

A közösségek szerepéhez képest is nehezebben látható, hogy mi a feltétele annak, hogy az iskola az egyén életvilágának valóban részévé váljon? Hogyan érhető el, hogy a helyi intézmények, kiemelten a nevelési-oktatási intézmények által közvetített célok és értékek az egyén szubjektív életvilágának részévé váljanak, az egyén eredeti – családi – életvilágával összhangba kerüljenek, az egyén életvilágában alkotott fogalmak érvényesége megmaradjon?

A személyes életvilág kialakulását a kulturális mintaátadás (nevelés) teszi lehetővé. Az egyén számára az életvilág mintáinak megismerése és átvétele teremti meg annak feltételeit, hogy egy adott közösségben élni tudjon, hogy képessé váljon arra, hogy értelmezze a közösség – szűkebb és tágabb – cselekedeteit. A mintaátadási folyamat fontossága a szociálpszichológiai szemlélet térhódításának egyik oka (Pataki F. 1991). A nevelés olyan eszköz, amely hatására az egyén a környezetét meg tudja ismerni, ismereteit fel tudja dolgozni, amely lehetővé teszi a számára, hogy az életvilágban tájékozódni tudjon, felismerje a számára értéket képviselő dolgokat, szellemi értékeket. Az életvilág elmélet szerint a

nevelés fontos feladata, hogy a gyermek képessé váljon a tipizálásra. A tipizálás az eszköz, amely segítségével az egyén fogalmakat alkot, döntésekre válik képessé. Az életvilághoz fűződő minden magyarázat – alapvető és típusosságában ismert valóságon belül – megadott környezethez köthető, ilyen módon kapcsolódik az életvilág a mezők (Bourdieu 2000b) elméletéhez. Az egyén bízik abban, hogy a világ továbbra is olyan marad, amilyennek megismerte, és hogy a saját tapasztalatai és a környezetétől, embertársaitól átvett tudáskészlete érvényes. Az egyén az általa megismert világban tud tájékozódni, ez az a világ, amelyre hatni is tud. A kisgyermek és az idős ember biztonságban érzi magát a megszokott környezetében, elbizonytalanodik, akár fél is, ha a megszokott környezetéből kiszakítják. **A közösség életvilágot formáló jelentősége a hagyományos közösségekben – például faluközösségekben – meghatározónak tekinthető.**

Az egyén konzervativizmusához hasonló elemek fedezhetők fel az intézmények működésében is. Az iskola konzervativizmusára jellemző, hogy mindaddig, amíg semmi nem zavarja belső harmóniáját, kívül helyezi magát a történelmen (Bourdieu 2006a, 26.), azaz nem alkalmazkodik a külső elvárásokhoz. Az alkalmazkodás hiánya fakadhat abból is, hogy az iskolai működésre vonatkozóan helyi elvárások nem is fogalmazódnak meg, hogy az iskolát a helyi közösség kívülről vezérelt és a közösség számára valódi előnyt nem jelentő, sőt a közösségnek anyagi terheket okozó szervezetnek tekintti. Annak ellenére, hogy az iskolahasználók összetétele megváltozott, ennek következtében az iskolahasználók számára az iskola idegen környezetet jelent, nem változik a pedagógiai program. Az alkalmazkodás hiánya az iskolák nagy részére részben a külső elvárások hiánya miatt érvényes. Az adott tartott dolgok halmaza azonban nem tekinthető zártnak, meghatározatlanságok vesznek körül, amelyek a biztos ismeretek felől a bizonytalan horizontja felé haladva erősödnek.

Az életvilág elmélet szerint a tanulási folyamat az adott, azaz megismert elemektől a problematikus új dolgok felé vezet, a problémák megoldásával, az ismeretek megszerzésével bővül az adottnak (természetesen elfogadottnak) tartott elemek köre, azaz a problematikus adottá, elfogadottá válik. A tanulási folyamat során előfordulhat, hogy a szűkebb életvilágban (család, helyi közösség) adottnak, azaz biztosnak tartott dolgok is problematikusá válnak. Szemléletes példa erre a zárt kisebbségi környezetből, vagy más vallási környezetből az óvodába vagy iskolába érkező gyermekek helyzete. A pedagógusok és a többségi kultúrához tartozó szülők részéről a kisebbségi kultúra ismeretének hiánya terheli a közösséget, a kisebbség tagjai pedig a konszenzus nélküli befogadást várják el az iskolától. Konszenzus nélkül a kisebbségi kultúra hátrányt jelent a közösség minden tagja számára. A gyermeket hátrányos helyzetűnek minősíti a rendszer, és az iskolai közösség is sérül.

A közösen osztott homogén életvilág – még helyi szinten is – idealizációnak tekinthető. Az archaikus társadalmak azonban – család-, társadalom- és mitikus tudásszerkezeteik alapján – többé-kevésbé megközelítik ezt az ideáltípust (Habermas 2000, 531.). Az európai cigányságtudományok növekvő számának egyik lehetséges indoka az, hogy a cigányság Európában az egyetlen olyan népcsoport, amely nemcsak továbbadja, hanem valóban megéli a saját kultúráját (Forray–Hegedűs 2003). A társadalom életvilág koncepciója

leginkább az archaikus társadalmak példájával szemléltethető, ahol a nyelvileg közvetített funkciók, normavezérelt interakciók egyúttal a társadalom szerkezetét is hordozzák. Az archaikus társadalmak leegyszerűsített képe az intézmény, a világszemlélet és személy viszonyában felismerhető nagyfokú egyezéssel jellemezhető. Az ókori család intézménye példaként említhető. Az ókori kultúrákra jellemző a családok meghatározó szerepe, és ezért, a családok mint életvilágok működésének tudatos segítése, az erős „mi-kapcsolat”-ok kialakulása. A gyermekek családon belüli nevelésére – az erős „mi-kapcsolat” kialakítására – a rómaiak akkor is nagy hangsúlyt fektettek, amikor már általánossá vált az intézményes oktatás.

A közösségek életvilágának értelmezéséhez az életvilágokra jellemző kapcsolatképzési folyamatok elemzésével is közelíthetünk. A tényleges és elérhető világgal, a közvetlen társadalmi környezettel, az élő „mi-kapcsolat” hozható analógiába (Schütz–Luckmann 2000). A megismerési folyamat lényeges eleme a személy élő kapcsolata a közvetlen környezetében élőkkal. A „mi-kapcsolat” (a továbbiakban idézőjel nélkül) jellemző példái a családi és a baráti kapcsolatok. Ezen közvetlen kapcsolatok jellege és hatása a későbbi, illetve a tágabb körben létrejövő kapcsolatokat is befolyásolja. Vannak társadalmi kapcsolatok, amelyek csak az élő mi-kapcsolatból jönnek létre, ezek egy része élettörténetünk része (szülő–gyermek kapcsolat), mások választott kapcsolatok (barátság, házasság). Léteznek olyan mi-kapcsolatok, amelyek a társadalmi struktúrából következően jönnek létre (felettes–beosztott, tanár–diák), amelyek nem személyes kapcsolatok, de amelyekre a személyes mi-kapcsolatok befolyással vannak. A nem személyes mi-kapcsolatok vezetnek át azokhoz a kapcsolatokhoz, amelyeket kortárs- (ti-) kapcsolatoknak nevezhetünk, amelyek az adott kor és hely társadalmi-környezeti jellemzőit fogják össze (Thomas 2000). A típusosság több fajtáját is megkülönbözteti a szociológia, ezek csoportképzési jellemzőként befolyásolják egy közösség – például iskolai osztály, iskolai közösség – életét. A „ti” kapcsolatok gyakorta a „mi” kapcsolatok értelmezésének alapját is adják. Az ellenségkép, mint kirekesztő meghatározás az „ők”, egyúttal az összetartozók „mi” kapcsolatát is értelmezi. A csoportképzésben fontos elemet jelent a személyesség, az, hogy egy-egy típusba sorolt személyekkel a kapcsolat milyen könnyen alakítható mi-kapcsolattá.

A tanár–diák viszony jellege az iskola – társadalmi struktúrafelfogást tükröző – jellemzője. Az iskola életvilággá alakulásában a mi-kapcsolat kialakulási formáinak meghatározó jelentősége van. Ha a tanulók az osztályközösséget mi-kapcsolatként élik meg, és ebbe sorolják legalább az osztályfőnököt, akkor beszélhetünk az iskolai életvilág személyiségformáló erejéről. Az életvilág közösségi szintű konszenzusához szükségesek azok a közösségképző szimbólumok, amelyek a társadalmi kultúr- és életvilágnak kérdőre nem vont adottságaivá válnak, olyan adottságokká, mint amilyenekbe az egyén a családban beleszületik. A hagyományokban rögzített tipizálási sémák a kortárs kapcsolatokban addig maradnak változatlanok, ameddig változatlan az érdeklődéshelyzet, amely megszabta a tipizálási séma eredeti alkalmazását (Schütz–Luckmann 2000, 281.). A helyi társadalomban a mi-kapcsolatok dominanciája esetén összefogás, konszenzus, valódi közösségi működés remélhető, a ti-kapcsolatok dominanciája klikkesedést, szétesést eredményez.

A múlt és jövő képe az életvilágban az életvilág elméletek fontos részét képviseli. Az elmélet az életvilág struktúrái közé sorolja az elővilágot és az utóvilágot. Az elővilág jelenti azt a múltbeli életvilágot, amelyből a jelenlegi kifejlődött, az utóvilág pedig az előre jelezhető jövő képe, amely egyúttal célt ad az életvilág újratermelési folyamatainak. A hagyományos családi életvilágok fontos részét képezte mindig a család története, azaz az elővilág és az életvilág szoros kapcsolata. A helytörténeti kutatások, helytörténeti kiállítások, egyéb kulturális események az elővilágok jelentőségének felismerését jelentik. Az elővilág tapasztalatait közvetítő családtagok a napi életben – a „mában” – megélve adták tovább a hagyományt, értékessé téve az elővilágot az életvilág számára. Az utóvilág az életvilág jövője, az a közös cél, amelyért az életvilág tagjai a jelenben tevékenykednek. A közös cél a közösség megmaradása, amelynek elérése az életvilág újratermelésével lehetséges. Az újratermelés előfeltétele, hogy az elődök az utódok számára úgy adják át a hagyományokat, hogy saját életükben azokat meg tudják élni, életük részévé válva teremtdjön újjá.

A helyi közösségekben a közös múlt tudata összetartó erőt képez. Gondoljunk a 2000. évi helyi ünnepekre, azokra az alkotásokra, amelyek sok település fejlődéséhez a múlt üzenetével járultak hozzá. A helyi intézmények fenntartása a közös jövő alapvető kérdése! Ha egy település nem tartja fontosnak, hogy a gyermekes családokat segítse, akkor a gyermekintézményekkel együtt elveszíti a gyermekes családok nagy részét is, és ezzel a település jövőjét. Lehet, hogy a lepusztuló falu helyére lakópark épül, de az ott élőkben a helyi közösség ereje nélkül nem alakul ki a közösséghez tartozás tudata. Ha a helyi vallási közösségek ereje is kicsi, a helytörténet a betelepülők számára semmit nem jelent, a társadalom infrastruktúrája nem épült ki, akkor a betelepülők ezért csak lakóhelyként és nem közösségként jelölik meg az adott települést. A helyi közösségi érdekek helyett helyi szinten is az országos érdekek és gondok dominálnak, a megoldásokat is kívülről remélik. Nem alakul ki a közösség által értelmezhető és értékelt életvilág.

Miért okoz a normavesztés és szétesés helyi és társadalmi szinten egyaránt gondokat? **Az értékek és normák az életvilágok összetartó elemei**, ezért az életvilágok jelentőségét az értékekre alapuló közösségek korábban megfogalmazott elméleteivel is érdemes közelíteni. Az életvilág fogalma előzményének tekinthető a homogén közösség fogalma, amely már **Tönniesnél** is megjelenik. A közösség tagjait a közös kultúra, a közös nyelv, a közös múlt, a közös hit és a közös létezni akarás (Tönnies 1935, 86.) – közös jövő – kapcsolja össze. **Parsonsnál** a szocietális közösség (Parsons 2000) fogalma kerül középpontba, a szocietális közösség legfontosabb funkciójának azt tartja, hogy összeilleszti a normák rendszerét – egységes és kohézióval bíró –, szerveződésre alapozva. A szocietális közösség meghatározásában a kollektív aspektust az jelenti, hogy összefűzött kollektivitásnak tekinthető. A szocietális rend világos és meghatározott integrációt kíván meg egyfelől a normatív koherencia, másfelől a szocietális harmónia és koordináció értelmében. Ezen túl a normatív módon meghatározott kötelezettségeknek egészében elfogadottnak kell lenniük, míg a kollektivitásoknak szankciók felett kell rendelkezniük funkciójuk betöltése és jogos érdekek előmozdítása során (Parsons 2000, 45.). A szocietális közösséget közös célok és lojalitások tartják össze. A szocietális közösség a társadalom olyan

alrendszere, amely integratív jellegű, amelyben él a kollektivitás iránti lojalitás kötelezettsége. A szocietális közösség az egymást átható kollektivitások és kollektív lojalitások bonyolult hálózata, egy olyan rendszer, amelyre a funkcionális differenciáció és a szegmentálódás is jellemző. A lojalitások (a közösséghez tartozás szálai) hatásukat elsősorban – a szocietális és a kulturális rendszernek egyaránt részét képező – értékrendszerek érvényesülésén keresztül fejtik ki. A lojalitásokat integráló normák rendszerének tehát a különböző kollektivitások és azok tagjainak jogait és kötelezettségeit nemcsak egymással, hanem a rend mint egész legitimációja alapjaival is összhangba kell hoznia. A kulturális legitimitás alapján a befolyás, az érdekek és a szolidaritás, a véletlen fordulatain túl vannak, szocietális szinten értékelkötelezettségben gyökereznek.

A kollektivitásokhoz fűződő lojalitásokhoz képest az értékelkötelezettséget az jellemzi, hogy nagymértékben független a költségek, a viszonylagos előnyök vagy hátrányok és kötelezettségteljesítésnél felmerülő társadalmi és környezeti kényszerűségének figyelembevételétől (Parsons 2000, 46–47.). A megállapítás tehát értékrendszerről és normákról beszél, amelyek az alrendszerek – a szocietális rendszerek – belső kohézióját jelentik. Felmerülhet a kérdés, hogy lehet-e akár helyi szinten közös értékekről beszélni, szükséges-e az erkölcs kérdéseit feszegetni. Lehet-e helyi szintű etikai konszenzus, amely alapján nevelési elveket lehet megfogalmazni? A felvetett kérdésekre a kommunikatív etika segítségével próbálunk választ adni.

A kommunikatív etika a konszenzuson alapuló társadalmi integráció elméletének meghatározó területe, szervesen kapcsolódik az életvilágok elméletéhez. Az életvilágok újratermelési kérdéseinek vizsgálatához szükséges, hogy megismerjük a kommunikatív etika néhány fogalmát. **Habermas** munkássága paradigmaváltás a tudatfilozófiáról a nyelvfilozófiára. A cselekvés és kommunikáció, az életvilági háttér megfogalmazásával filozófiai rangra emelkedik. A modern tapasztalati tudomány és az autonómmá vált morál csakis saját módszerének és eljárásának racionalitásában bízunk, ennek az igénynek tesz eleget Habermas a kommunikatív etika összefoglalásával.

Habermas weberi ihletésű racionalizációs elméletének egyik legfontosabb állítása az, hogy a történelemben ésszerűsítési folyamatok mennek végbe. (1) A társadalom anyagi újratermelése (célracionális cselekvés illetékességi köre) (2) intézményes keret (3) a legitimáló világképek (4) és az egyén erkölcsi fejlődése szintjén egyaránt. Ezt mutatja a kommunikáció elé gördített akadályok felszámolódása, azaz a mindenkit érintő ügyek egyre szélesebb fórumon történő megvitathatósága. **Weberrel** szemben Habermas határozott különbséget tesz a munka világának racionalizálódása és a kommunikatív racionalizálódás folyamatai között, arra utalva, hogy a gazdasági-technológiai fejlődés semmiképp sem vonja maga után, nem eredményezi az emancipáció, illetve az ember szabadságának növekedését (Habermas 2001, 29.). Mit jelent ez az elvi megállapítás? Azt, hogy az iskola feladatainak leszűkítése, a nevelés háttérbe szorítása a gazdasági-technológiai fejlődés szolgálatában állnak. A tudás átadása önmagában tehát – Habermas logikája alapján – nem eredményezi az esélyegyenlőséget. Mit jelent ez a hétköznapi számára? Azt, hogy erkölcsi alapokon álló konszenzus nélkül az iskola nem képes kizárólag oktatással (akármilyen jó minőségű is) felzárkóztatni azokat, akiket hátrányos helyzetűnek minősítve befogad.

A kommunikatív etika alapján **a közös elvek általános elfogadása legalább annyira fontos, mint a tudás átadása.**

Miért fontos a helyi közösségek megmaradása és újrateremtése? Habermas egy másik dolgozatában azt állítja, hogy a gazdaság és az állam egyre erősebb kapcsolata (Habermas 2001) a családi és a társadalmi életvilágok életét – a kommunikatív életvilágokra jellemző módon – a gazdaság érdekeinek megfelelően befolyásolja. Az államilag szervezett társadalmak keretében a javak olyan piaci jönnek létre, amelyeket szimbolikusan irányított, általánosított csereviszonyokon keresztül, azaz a pénz médiumán keresztül vezérelnek. A piacgazdaság s a modern igazgatás kölcsönösen egymásra utalt alrendszerain belül találja meg az irányító médium a neki megfelelő társadalomszerkezetet, amelyet intézményi komplexumok által „horgonyoz le” a társadalom életvilágában (Habermas 2000, 538–539.). A megállapítások összekapcsolása nem csak az oktatáspolitikai szempontjából elgondolkasztató.

A közösségek összetartó erejének fontosságát támasztja alá az alábbi megfogalmazás (Felkai G. in Habermas 2001, 30.): „Habermas 1973-ban úgy látta, hogy a kommunikatív etikában formalizált univerzális erkölcsre való átmenet feltartóztatásához a demokraciellenes körök számára – elvi lehetőségként – már csak egyetlen, bízvást ördöginek nevezhető eljárás kínálkozik. Arról a kísérletről van szó, hogy a szocializáció folyamatát leválasszák az erkölcsi normák és a kultúra rendszeréről. Ennek következtében azonban a felnövekvő nemzedékek elveszítenék szolidaritásra való képességüket és a társadalmi folyamatok, jelenségek iránti felelősségteljes fogékonyságukat.” Hányan tekintik a helyi problémák megoldását ma is állami feladatnak! Természetesen ebben komoly szerepet játszik a magas adók beszédésekor elhangzó indoklás arról, hogy az államnak az adókra a közfeladatok ellátására van szüksége.

Habermas az 1980-as években kifejtette, hogy **a negatív folyamatok fékeződésére reményt ad**, hogy a nézetegyeztetésre, konszenzusra, kölcsönös megértésre szoruló **életvilágok** olyan sajátos racionalitás-potenciál hordozói, amelyek – ha nehezen is – irányultságukat tekintve **képesek ellenállni** a gazdasági-technikai, valamint közigazgatási szféra azon eljárásainak, **amelyek** egyrészt mentesíteni akarják működésük egyre bővülő körét az emberi közösségek morális megítélésétől, és **bürokratikus-jogi eszközökkel kívánják (kivülről és felülről) kezelni az érzékeny emberi viszonyokat.** Állítja, hogy továbbra is van igény arra, hogy a rendszer-imperatívuszokat jogilag az életvilágokban rögzítsük és fogadjuk el. **A közösségi elvnek köszönhető, hogy a politika nem rendelte teljesen maga alá az emberi kapcsolatok és kezdeményezések finom szövésű rendszerét** (Habermas 2001). Érdemes összevetni a fenti megállapítást a késő Római Birodalom iskoláztatásának helyzetével (Fináczy 1984, 227.). „Miközben a közoktatási állami rendszer erősödik, mindenütt mutatkozik a feloszlás. A politikai szabadság rég pusztá foggalommá vált, s helyébe lépett a tompa megadással túrt szolgaság, mely mást nem szülhetett, mint az eszmény kiveszését, a teremtő munka forrásainak elapadását.” Habermas tehát a homogénnek tekinthető közösségek – meghatározó életvilágok – jogainak növelését kiemelten fontosnak tartja. A homogén közösség (életvilág) biztosította önmaga újrateremtését. Ezt mutatta például az ókori városok azon törekvése, hogy rendelkezzenek

saját iskolával, amelyben a tanítók – a szülők erkölcsi elvárásainak megfelelő – erkölcsöt tanítanak, amelyben a közösség választ tanítókat.

Pliniusnak Tacitushoz írt leveléből idézünk. A levél jól tükrözi a közösség és iskolakapcsolatát, mely elv a svájci oktatási rendszerben ma is kiemelkedő szerephez jut. Plinius fiatalemberekkel és apjukkal beszél szülővárosában egy látogatás alkalmából. Amikor megtudja, hogy a fiúk nem otthon, hanem más városokban tanulnak, megkérdezi, hogy miért nem a szülővárosukban tanulnak. A válasz lényege az, hogy nincs a településen iskola. *„Hogy-hogy? Hiszen nektek apáknak sürgős érdeketek, hogy gyermekeitek első sorban itt tanulhassanak. Hol lehetne erkölcsösségetek jobban megőrizniök, mint szülők szeme előtt, s hol csekélyebb költségen, mint odahaza? Mily kis dolog pénzt gyűjteni s tanítókat fogadni? Nem kell mást tenni, mint megtoldani azt, amibe most a fiúk lakása és útiköltsége kerül, amit most idegenben kell megvásárolni. ... Hadd nevelkedhessenek itt, akik itt születtek, s mindjárt csecsemőkoruktól fogva szokjanak megszeretni szülőföldjüket. S vajha oly híres tanítókat fogadnátok, hogy még a szomszéd városok is itt keressék tanulmányaik eszközeit, idegen gyermekek ide, erre a helyre tódulnának.”* A levél további fontos mondanivalója, hogy Plinius a költségek harmadát magára vállalja. Kimondja, hogy azért nem vállal többet, mert *„Fenn akarom tartani a szülőknek a cselekvés teljes szabadságát. ők ítéljenek, ők válasszanak.”* A szülőnek az iskoláztatással kapcsolatos jogait és kötelességeit ebben az időszakban az állam is elismerte. Az oktatással kapcsolatos elvárások helyi szintű konszenzusát. Az oktatáspolitikai döntések konszenzussal akkor jönnek létre, ha minden érintett azonos jogosultsággal és felkészültséggel vehet részt az oktatáspolitikai döntések előkészítésében, és véleményük az iskolavilág szintjén érvényesíthető. *„A tanárok, akik azelőtt csak a tandíjakra voltak utalva, s épp ezért eljárásukban függetlenek voltak, anyagi helyzetük kedvezőre fordulásával, melyet a fejedelemnek köszönhettek, az állami rendszer befolyása alá kerültek.”* (Fináczy 224–225.).

A közösségek egyik összetartó ereje a közös nyelv, ennek szerepét a határon túli iskolákért folyó több évtizedes küzdelem ereje jól mutatja. A kommunikatív etika kiemelten foglalkozik a nyelv szerepével. Az individuum egy nyelvi közösség felhalmozott tapasztalataiból, hagyományaiból és szokásaiból építheti fel a saját terveit, elképzeléseit, és mielőtt önálló, egyéni meglátásai, elképzelései lehetnének, azt teszi, vagy gondolja, amit mások tesznek, gondolnak, mondanak. A szociálisan áthagyományozott megoldások megéléséhez azonban folyamatos, egyéni megújítás, megújulás szükséges. A közös nyelv jelentősége a közösségek erejének csökkenésével együtt tűnik el. A tömegkommunikáció hatása a helyi nyelvjárássok, és ezzel együtt a fogalmak helyi értelmezésének eltűnését eredményezi. A kommunikatív életvilágokat a kommunikáció tartja össze, a kommunikáció alkalmazott formái jellemzik. A kommunikatív életvilágok elmélete a konszenzuseresés folyamatát a köznyelvtől eltérően értelmezi, ezért elemezzük a konszenzus fogalmának a habermasi rendszerben alkalmazott meghatározását. A **látszatmegegyezés** – amelynek alapja egy uralmon lévő csoport vagy érdekszervezet akaratának érvényesítése egyensúlyi helyzet nélkül – **nem konszenzus. Konszenzusról akkor beszélhetünk, ha a felek a vitában egyenrangúak, és a megegyezés érdekében a felek a saját elképzelésükről egy „áthidaló elv” alapján lemondanak.**

Hogy jöhetne létre egy faluban, egy kisebb településen az iskola működését meghatározó közös cél, hiszen választásra nincs lehetőség? Kérdés tehát, hogyan születhet – a

habermasi elv szerint – konszenzussal helyi pedagógiai program? A nevelési elvekkel kapcsolatos kérdéseket az iskolahasználók számára olyan nyelvezettel kell megfogalmazni, hogy az iskolahasználók is egyenrangú partnerként vehessenek részt a vitában. A konszenzust eleve kizárja, ha a felek közül csak az irányítók számára érthető a vita alapját képező dokumentum. Mivel a kompromisszumhoz szükséges lehet egy áthidaló elv is, ezért szükséges a konszenzuseresés folyamatát az iskolát meghatározó környezetben vizsgálni. A kistérségek jelentősége talán éppen a konszenzuseresés folyamatában értelmezhető. Ez azt jelenti, hogy a kimeneti követelményeket megfogalmazó igazgatási környezet (jogsabályok), gazdasági környezet (a potenciális munkáltatók, esetleg az iskolahasználók közössége) és a következő iskolai szint (középiskola, felsőoktatás), továbbá az iskolahasználók elvárásainak ismeretében célszerű az előnyök és hátrányok bemutatása a kommunikáció során. Ezek után jöhet az érdemi vita, amelyben az iskolahasználók, a pedagógusok és az iskola vezetése egyenrangú félként hallgatja meg a másikat, és közösen keresik a megoldást. Van-e lehetőség valódi kompromisszumra? Habermas úgy látja filozófiailag megalapozhatónak a morális érvelés logikáját, hogy feltesszük, az életvilágok tengerén feltérképezhetőek olyan szigetek (homogénnek tekinthető életvilágok), amelyeken már minden reflexió előtt felmerülnek érvényességi igények. Ilyen „szigetek” lehetnek az iskolai életvilágok szempontjából a zárt etnikai vagy kisebbségi közösségek, társadalmilag, vagy lakóhely szerint azonos helyzetű csoportok, tehát első megközelítésben a javaslat a szegregáció veszélyét hordozza. Ugyanakkor a kommunikatív cselekvés az a ritka interakciós forma, amely szempontjainkat és motivációinkat a másik fél racionális motiválása révén szeretné elfogadtatni. Ilyenkor nem stratégiai magatartásunk eszköztárával próbálunk célt érni, hanem azzal az erővel, amelyre mondandónk szert tesz azáltal, hogy amit mondunk, bizonyíthatóan igaz, amit tenni akarunk, egyfajta normarendszer fényében érvényes, és önmagunkban is úgy gondoljuk, hogy fenntartás nélkül azonosulni tudunk annak értelmével, amit hallgatóságunkkal közlünk. Ez a definíció a hiteles közlés fogalmának alapja. A hiteles közlés kérdéskörével a későbbiek során még foglalkozunk. **A konszenzus alapján történő együttműködés és az elkülönülés igényének és lehetőségének felvetésével a helyi politika kiemelten fontos kérdésköréhez érkeztünk.**

A gyakorlati ész erkölcsi törvényeken alapuló kanti felfogásával szemben Habermas az ún. egyesítő elvet fogalmazza meg. Az elv filozófiai megfogalmazása helyett gyakorlati nevelési javaslattal világítjuk meg az elvet. **A hagyomány tényleges elfogadásáról csak az adott környezetben, adott korban megélt, megvitatott állapotban beszélhetünk** (Giussani 2005). Giussani kiemeli, hogy **az áthagyományozás csak megélt tapasztalatok, értelmezések alapján lehetséges.**

Lehet-e, szabad-e a közösségi elvet alkalmazni a településeken, hiszen Habermas elméletével szemben megfogalmazódtak olyan ellenvetések, hogy a kommunikatív etika – a közösségi elv, valamint a feltétlenül létrehozandó konszenzus követelményei miatt – komoly veszélyt jelenthet a személyes szabadság védelmének elveire nézve, következésképp etatista implikációkat hordoz? A választ leginkább kérdésekkel adhatjuk meg. Van-e olyan jól működő iskola (közösséget újratertető intézmény), amelynek működése nem alapul konszenzuson, amelyben az iskolahasználók (szülők és tanulók) nem bíznak, amelyben

az iskolahasználók nem lojálisak az iskolához, a pedagógusokhoz? Van-e olyan iskola, amelyet az iskolahasználók a sajátjuknak éreznek, de az iskola nem tekinti fontosnak a szülők által fontosnak tartott hagyományokat (helyi, felekezeti jelleg)? Van-e olyan jól működő iskola, amely egyszerre meg tud felelni nagyon eltérő szülői igényeknek? Folytathatnánk a kérdések sorát, amelyekre adható válaszok mind a közösségi elv fontosságát húzzák alá. A válaszok egyúttal jelzik azt, hogy a helyi közösségek megmaradásában, a közösségek újrateemtésében az iskoláknak kulcsszerepük van, ezért működtetésük nem lehet egyszerűen gazdasági kérdés.

Irodalom

- Bourdieu, Pierre:** Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Felkai G., Némédi D., Somlai P. (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. Században. Budapest, Új Mandátum 2000a, p. 431–445.
- Bourdieu Pierre:** A mezők logikája. In Felkai G., Némédi D., Somlai P. (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. Században. Budapest, Új Mandátum, 2000b, p. 418–430.
- Bourdieu Pierre:** Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom, Pécs, 2006a, 23–40. p.
- Habermas, J.:** A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása. Budapest, Századvég–Gondolat, 1993.
- Habermas, J.:** Rendszer és életvilág. In Felkai Gábor–Némédi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. században, Budapest, Új Mandátum, 2000. 498–568. p.
- Habermas, J.:** A kommunikatív etika, Budapest, Új Mandátum Kiadó 2001.
- Giussani, Luigi:** A nevelés kockázata, Budapest, Szent István Társulat 2005.
- Fináczy Ernő:** Az ókori nevelés története, Budapest, Könyvértékesítő Vállalat 1984.
- Forray R. Katalin–Hegedűs T. András:** Cigányok, iskola, oktatás-politika, Budapest, Oktatókutató Intézet Új Mandátum 2003.
- Parsons, Talcott:** A modern társadalmak rendszere. In Felkai Gábor–Némédi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. században, Budapest, Új Mandátum, 2000., 40–61.p.
- Pataki Ferenc:** Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói. In Meleg Csilla: Az iskola időarcai, Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2006. 275–288. p.
- Schütz, Alfred–Luckmann Thomas:** Az életvilág struktúrái. In Felkai Gábor–Némédi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. században, Budapest, Új Mandátum, 2000. 274–302.p.
- Thomas, William I.:** Szituációs elemzés: a viselkedési minta és a cselekvési helyzet (1966), In Felkai Gábor–Némédi Dénes–Somlai Péter (szerk.): Szociológiai irányzatok a XX. Században. Budapest, Új Mandátum, 2000., 248–257. p.
- Tönnies, Ferdinand:** Gemeinschaft und Gesellschaft (1887). Leipzig 1935. 86. p., In Höffner, J: Christliche Gesellschaftslehre, Köln, Verlag Butzon&Becker, Kevelaer, 1997.