



GLOVICZKI ZOLTÁN

Egy sosemvolt iskola emlékére

Anthony O’Hear *A liberális oktatás nevében* című kötetének
margójára

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.01>

LÁTÓSZÖG

Könyvismertetést igen, kritikát, vitairatot nem való írni eredetileg idegen nyelven születtő kötettről. Különösen, ha szerzője nehezen vitatható szakmai autoritás. Anthony O’Hear (1942) a Buckinghami Egyetem filozófiaprofesszora, a Neveléstudományi Tanszék vezetője, a Királyi Filozófiai Társaság egykori elnöke, számos elismert tudományos folyóirat szerkesztője, a brit konzervatív – elsősorban Thatcher és Major alatti – kormányzati politika befolyásos alakítója, jóllehet ugyanezért számos súlyos kritika célpontja is. Ugyanakkor tárgyismerete egyértelműen nem csupán filozofikus: az említett korszakban az Ofsted-rendszer vezetőivel számos felmérés, kutatás részese, országos sztenderdek megalkotója.

A liberális oktatás védelmében a tudós szerző korábbi, jelentős kiadóknál és folyóiratokban publikált tanulmányainak eredetileg 2018-ban megjelent gyűjteménye¹, mely koherens képet rajzol oktatási eszme-rendszeréről. A jelen magyar fordítás

kiadója, az MCC Press a kötet designjával is utal arra, hogy Nicholas Tate *A konzervatív iskola* című könyvének² egyfajta párhuzamát vehetjük kezünkbe. Tate kötete, mely a Magyarországon Orbán Balázs által meghirdetett³ „konzervatív pedagógiai” szellemi mozgalom egyfajta szakirodalmi alpműveként látott napvilágot, s melyet számos éles kritika ért,⁴ több konzervatív gondolkodó oktatásról szóló műveinek sajátos kompéndiuma, valójában kiforrott koncepciót nem alkot, sőt számos belső ellentmondással is terhelt. Ezzel szemben *A liberális oktatás nevében* kétségtelenül alkalmas arra, hogy árnyalt összefoglalása legyen az oktatás egészéről alkotott konzervatív vízióknak.

Konzervatív vagy liberális? Konzervatív. A liberális szó az angol „liberal arts”, vagyis az ókorból származó „artes liberales” fogalom idézése. A magyarra gyakorta „hét szabad művészet”-ként fordított szókapcsolatban sem a „művészet”, sem a „szabad” kitétel nem értelmezhető önmagában. Az *ars*

¹ *In Defense of Liberal Education*. Buckingham University Press.

² MCC Press, Budapest, 2023.

³ Orbán B. (2023): Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*. 2023/4. 23–36.

⁴ Fábry B. és Trencsényi L. (szerk., 2025): *Konzervatív Pedagógia Pro és Kontra*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

szó művészetet, tudást, mesterséget jelent. Latin változata a művészetre utaló modern szavakban él tovább, görög megfelelője, a *tekhné* inkább a mesterségbeli tudásra utalólkban. A „szabad” jelző nem magára a mesterségre, művészetre, tudásra utal, hanem arra, hogy az antik iskolarendszerben kiválasztott hét tananyagrészt (együttal hét egymást követő iskolai év témája) a szabad polgárokat megillető tudás foglalatát adják. O’Hear valamelyest továbblép a fogalom értelmezésében, amennyiben a „szabadabbá tevő” tudásról értekezik.

A kötet egy impresszív humán és társadalomtudományi műveltséggel, a neveléstudomány egészéről adekvát reflexiókkal beszéző szerző szakkönyve, amely a „konzervatív” állásponttal való értő és színvonalas vita illő alapja lehet. A 20. század szaktudományos diskurzusaiban jártas olvasó lélegzet-visszafojtva szembesül azzal, ahogy rendre kérdőjelezi meg a reformpedagógiák, Vigotszkij, Piaget, Gardner, a konstruktivizmus, vagy éppen Chomsky és Fodor tudományos életművét, kétségtelen azonban, hogy mindezt hiteles tárgyismerettel és alapos érveléssel teszi meg. Olyannyira, hogy egy könyvismertetés nem is ad megfelelő keretet ahhoz, hogy általános vitába bocsátkozzunk nézeteivel.

O’Hear konzervatív. Világlátása, értékrendje vitatható vagy támogatható. Igazsága ebből a szempontból nem eldönthető és nem is eldöntendő kérdés. Attól kezdve, hogy az objektív igazság és megismerhető valóság létezése mellett érvel, olyan világnézeti és filozófiai térben mozog, melyet az olvasó elfogad, vagy nem fogad el.

Értékként kezeli a ’40-es, ’50-es évek sokak számára riasztó szigorúságát, a büntetés és fegyelmezés akkori formáit. Vitatja azokat az álláspontokat, melyek szerint az oktatás célja pusztán a modern munkához és élethez szükséges képességek kialakítása, az oktatásban elsősorban a gyermek boldogsága és önbecsülése számít, vagy az oktatás alapvetően politikai töltetű projekt, amely a múlt igazságtalanságainak ellensúlyozását célozza meg (ld. „woke-ideológiák”), és amelyek szerint a tanároknak nem kell foglalkozniuk a tartalommal, főleg ami a múlt történelmét és irodalmát illeti, mondván: azok elérhetőek egyetlen gombnyomással.

A kritikus gondolkodás kialakításának igényével az erényes szokások formálásának célját állítja szembe szükséges irányként, ugyanakkor ragaszkodik ahhoz, hogy autonóm szellemi lények nevelésére törekszik.

Vitat – mint említettük – számos, sokak által értékesnek tartott pedagógiai nézetet, eredményt. Mindahányszor megalapozottan érvel, és olyan pontokat kritizál, melyeket a saját szűkebb tudományterületükön mások is, kortársak és követők egyaránt. Vitatja Rousseau *Emiljének* tanítói facilitálás-szerepkörét, kritizálja a Summerhill iskolát, vitatja a tudás konstruálásának elméletét, beleértve Chomsky strukturalizmusát, vitatja a Bloom-taxonómiát – bár sokszor az általa homályosnak (éppen nem taxatív) tartott bloomi kategóriákhoz legalábbis hasonlóan fluid fogalmakkal és kategóriákkal dolgozik.

Az O’Hear-i konzervatív oktatás legfontosabb alapelve, hogy az iskola feladata az emberiség írott és művészi formában

kritizálja a Summerhill iskolát, vitatja a tudás konstruálásának elméletét, a Bloom-taxonómiát

rögzített hagyatékának átadása, amelyekből „a fiataloknak meg kell tanulniuk, hogyan olvassák őket, hogyan fejtsék meg a nyelveket, amelyeken íródtak, hogyan értelmezzék a vizuális formákat, amelyekbe beágyazódtak, hogyan alkalmazzák azokat a szimbólumokat, amelyek a zenei és tudományos gondolatokat rögzítik” (15). Newton nevezetes képét követve „óriások vállán” kíván építkezni: Homérosz, Vergilius, Ovidius, Dante, Chaucer, Shakespeare, Camões, Milton, Goethe, Tennyson, Puskin műveitől Proustig, Eliotig, Ezra Poundig, Yeatsig és Joyce-ig. Miközben ő lenyűgöző magabiztossággal áll ezen az alapon, és érvel Wagner operáira, vagy a klasszikus német filozófiára hivatkozva, az egykori – számára magától értetődő – iskolai kultúra exponenciális hanyatlását diagnosztizálja a francia felvilágosodástól, elsősorban Rousseau-tól kezdődően az általa károsnak ítélt és – negatív értékfogalomként – „progresszívnak” nevezett teljes modern neveléstudomány és pszichológia hatásaként. Bár többször hivatkozik a biztos természettudományos alapok hasonló szerepére és az ehhez kapcsolódó klasszikus tekintélyekre, a természettudományok „változékonyságával” szemben mindvégig a művészi alkotások időtállóságára hívja fel a figyelmet.

A következőkben mégis néhány olyan, „konszenzusként” élő téves vagy hiányos alaphipotéziséről szólunk, melyek jól láthatóan meghatározzák valamennyi kapcsolódó érvrendszer, tehát általában a „konzervatív iskola” ideáját.

1.

A kortárs iskola egyik fő negatívumaként kezeli az erőltetett indoktrinációt (multikulturalizmus, környezetvédelem, állampolgárság, vagy éppen az Európai Unió értékei) – ezekkel szemben a liberális oktatás célja számára az önmagáért való tudás, melyre a morális és intellektuális szabadságra nevelés épülhet. Számára az indoktrináció elfogadhatatlan célja, hogy az állam „készségesen együttműködő polgárokat termeljen ki, akik gazdasági szempontból alkalmasak, kelően motiváltak, és készen állnak arra, hogy betöltsék szerepüket a társadalomban” (55).

Az álláspont legfőbb

önellentmondása, hogy az ő gondolatrendszerének alapja is az indoktrináció. Elítél minden relativizmust – az a helyes út, „ha egyértelműen megta-

nuljuk, miben áll az erkölcsös érzés, válasz és cselekvés” (146). Amikor álláspontja szerint a megfelelő szabadság az óriások vállán kialakítható biztos tudás birtokában érhető el, valójában erkölcsi és esztétikai doktrínákra épít, bármennyire hangsúlyozza, hogy a végső cél az ezek alapján kialakítandó „szabadság”.

Hozzá kell fűznünk: amikor a mindenkori állam tartalommeghatározó szerepét és jogát vitatja, sőt elítél bármiféle központi állami beavatkozást, egy olyan klasszikus konzervatív politikai alapelvhez ragaszkodik, mely napjaink – főként hazai – „konzervativizmusában” ismeretlen, sőt ellenkező irányban működik. Számára az átadandó erkölcsi és esztétikai alapelvek (valójában doktrínák) olyan öröktől való objektív létezők, melyek

konzervatív politikai alapelv,
mely napjaink „konzervati-
vizmusában” ismeretlen

természetesen élnek az emberi társadalomban, ezért az állam kivonulásával spontán érvényesülnének. Számításai szerint Nagy-Britannia tanulóinak mindössze 7%-a jár olyan iskolába, amely alkalmas lehet az általa ideálisnak vélt liberális oktatásra. Ezt az alacsony számot ugyanakkor nem organikus fejlődés eredményeként értelmezi, hanem az állami beavatkozás káros hatásaként, miközben – álláspontja szerint – a szabad tanterv- és tananyagválasztás, a szülői igények figyelembevétele esetén spontán megmutatkozna az ilyen iskolák piacképessége. Altámasztja érvelését az otthonoktatás terjedő igényével, és pozitív példaként említi a Keresztény Klasszikus Iskolák Szövetségének kibontakozását, mely a sokak számára különös középkor-eszményével valójában a nagy oxfordi, cambridge-i, párizsi és bolognai egyetemek, Giotto és Dante örökségét támasztja fel.

A szülők ilyenkorlátozását hosszan ostromozza, kiáll a szabad iskolaválasztás értéke mellett, miközben egy határozottan normatív iskolát vizionál, és egyedül üdvözítő választásként értékeli azt.

Víziója ráadásul tényszerűen ellentmond a történelmi-társadalmi tapasztalatnak. Egyfelől az iskola tartalmi keretei a közösségi intézményes nevelés elvi és gyakorlati történetében Platóntól és az antik iskoláktól kezdve soha nem „demokratikus” alakultak ki – bár kétségtelen, hogy a felvilágosodástól, azaz az állami tankötelezettség és ezzel az állami szerepvállalás tömeges expanziójától ez a folyamat más közösségek és mozgatórugók helyett egyértelműen „állami” szabályozás alá került. Másfelől a konzervatív európai iskolai

hagyomány és ezen belül szimbolikusan például a latinoktatás leglátványosabb kritikusi maguk a szülők, akik döntő többségükben mindenféle választási lehetőség esetén „praktikusabb” nyelvi irányba terelik gyermekeiket.

Vajon az iskolába járás szükségessége is szülői döntés kérdése? O’Hear némileg burkolt álláspontja szerint igen.

2.

Megkérdőjelezi a demokratikus – szerinte populista – társadalmakkal párhuzamosan kialakuló és álláspontja szerint nevelésemleti alapokon álló inkluzivitást és hozzáférhetőséget, amely „megkérdőjelezi” az elitizmus létjogosultságát. Nem mondja ki, csupán egyértelműen képviseli azt a gondolatot, mely szerint értelmezhetetlen azok iskolai nevelése, akik nem azonosulnak az általa vázolt európai elit értékahagyománynal. A tartalmi dekolonializálási trendeket is annak fényében kritizálhatja, hogy nem néz szembe a globális oktatás – korántsem újszerű – megjelenésével.

Ennek megfelelően nem ad válasz a saját inerciarendszere és a tömeges oktatás közt feszülő ellentmondásra, sőt, mintha nem is látná az utóbbi mibenlétét és jelentőségét. Egyik demonstratív válságtünete, miszerint 2006-ban a brit diákoknak latinból már csak 0,2 százaléka tett A-level (érettségi jellegű) latin vizsgát, Nagy-Britannia-szerte összesen 927-en. Anélkül, hogy válságdiagnózis tartalmára kitérnénk, hadd emlékeztessünk arra, hogy a szerző gyermekkorában

az iskola tartalmi keretei
soha nem „demokratikus”
alakultak ki

a 17 éves brit fiatalok kevesebb, mint 10%-a, a 16 évesek kevesebb mint 20%-a járt egyáltalán iskolába. Száz évvel ezelőtt hazájában egy-egy évfolyamkohorsznak, csakúgy, mint Magyarországon, 2–5%-a tett egyáltalán érettségi vizsgát.⁵ A fogalmi fluiditás miatt nehéz statisztikai adatokkal igazolni, de nyugodtan kijelenthetjük: ma a szerző igényeihez legáltalább közelítő elitgimnáziumokban egy-egy generációnak nagyobb hányada tesz érettségi vizsgát, mint egy évszázaddal ezelőtt. Ha nem is latinból. Egyfelől tehát megnyugtathatjuk szerzőnket, másfelől tovább kérdezhetjük: mi legyen hát a többi iskolással?

3.

O’Hear Platónból és Arisztotelészből kiinduló, majd más gondolkodókat is felsorakoztató gondolatmenetét és érvelését jellemzi egy további, széles körben élő szemléleti félreértés is. A nevelésfilozófia és a nevelésről szóló gondolkodás története nem azonos a nevelés történetével. A Kr. e. 4. századi Athénban a szülők és tanítók valószínűleg csaknem teljes körét érintetlenül hagyta Platón oktatásról alkotott nézetrendszere – ahogy egyébként alighanem Platón is az iskolai élet empirikus vizsgálatának lehetősége. Az, hogy egy-egy korszakban ki mit gondolt, állított az ideális oktatásról – ez általában kijelenthető – nem jelenti azt, hogy az adott korban az oktatás valóságáról

adna képet. Nemcsak filozófusokról, hanem oktatásirányítókról, akár jogalkotókról szólva sem. Az „ideális” iskola problémájára még visszatérünk. Egy másik dimenziótévesztés ugyanakkor az, hogy a szerző – követőivel együtt – figyelmen kívül hagyja a gyermekek, a tanulás és az iskolarendszer időközben megjelenő tudományos igényű kutatását, pontosabban beleilleszti a nevelésfilozófia fo-

lyamatába, egyúttal relativizálva és könnyűnek találva azt. Ilyen pillanathoz érünk, amikor például vitatja az „ügynevezett pszichológiai kutatások” (124) által megismert önálló, felfedező tanulás létezését és lehetőségét. A szerző iránti tiszteletlenség lenne feltételezni, hogy nem látja a pszichológia és a modern neveléstudomány filozófiai érvelésen túlmutató dimenzióit – bár néhány ponton, így például, amikor vitatja a kreativitásra nevelés lehetőségét, a kreativitást tévesen a zsenialitással mosva össze, felmerül, hogy ezekben a diszciplínákban mégsem maradéktalanul járatos.

4.

A művészi és erkölcsi értékek általános érvényén és időtállóságán e nézetrendszer szerint kizárólag a Rousseau-tól kezdődő tervszerű rombolás ejtett sebet. Többször visszatér – hol optimista, hol pesszimista felhanggal – arra a Hume-tól származó bonmot-ra, mely szerint Homérosz a modern Párizs és London számára is Homérosz.

⁵ Bolton, P. (2012): *Education – Historical Statistics*. House of Commons Library, London. Letöltés: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN04252/SN04252.pdf>; illetve: Dr. Kovács A. (szerk., 1926): *Magyar Statisztikai Évkönyv*. Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Kérdezzük meg tehát némi malíciával: ezen a ponton az Íliász vagy az Odüsszeia erkölcsi és esztétikai értékrendszerére gondol? A kettő ugyanis két külön világ, sok szempontból egymás szöges ellentéte. Ahogy nehezen hozhatók azonos platformra Dantéval, Shakespeare-rel vagy éppen Prousttal is. Vagy a legszigorúbb értelemben vett klasszikusoknál maradvány tegyük fel példaként a kérdést: az O’Hear számára megnyugtatóan hagyományos elitgimnáziumban hová tűnt a 19. század végével Lucanus erkölcsi és esztétikai ideálja, s hogy kerülhetett helyére az általa is tanult, korábban azonban ezekben a szerepekben elképzelhetetlen Catullus és Petronius? Vagy „általában” a szépről és „általában” valami olyan erkölcsi bizonyosságról beszélünk, melynek legnagyobb közös osztója a Tízparancsolat? Miből gondolja bárki, hogy napjaink létező iskolája és pedagógusai megfontolt szándékból tagadnák a szépséget és az alapvető erkölcsi értékeket?

5.

Véleménye szerint a Rousseau-tól Dewey-ig feszülő korszak kérdőjelezte meg azt az alapvető irányt, „hagyományos elképzelést”, mely szerint az oktatás célja ismeretek átadása, „amelyek nélkül lehetetlen értelmes, független életet élni” (118). A gondolat önmagában is kifejezi saját ellentmondásosságát. Hiszen eszerint a cél mégsem ismeretek átadása, hanem az értelmes, független életre való felkészítés. Másutt maga is kimondja, hogy a biztonságos értékek és

az egész római iskolarendszer végső célja a retorikai meggyőzés elsajátítása volt

meggyőzések önmagukban nem elegendők, helyes értékválasztásra és meggyőződésre van szükség. . . Ahogy, mintegy „véletlenül” hosszasan állást foglal az érzelmi nevelés, vagy éppen az együttműködésre nevelés fontossága mellett is. Az ellentét felállítására, azaz a kompetenciafejlesztés és ismeretátadás mindenkori személtetése: hamis. Az arány és a módszer persze vitatható és vitatott is – alighanem az is marad. A szélsőségek kétségtelenül pellengérré állíthatók.

A kötet pellengérré is állítja a tartalmi megkövetéseket kerülő, kizárólag képességfejlesztésre koncentrált tantervi rendszereket. Például kritizálja a többször vitatott kritikus gondolkodás keretében a „független érvelésre nevelést”, amelyet „már egészen fiatal korban a gyermekre erőltetnek” (98). Némi iróniával kell megemlítenünk, hogy az antik, és a középkor végéig uralkodó „septem artes liberales” első (!) szakaszának három ars-a között foglalt helyet a „dialectica”, azaz a témafüggetlen érvelés – ahogy egyébként, némi leegyszerűsítéssel az egész római iskolarendszer végső célja a retorikai meggyőzés nyelvi, technikai és tartalmi elsajátítása volt. És ezzel érkezünk el a „konzervatív” iskolával kapcsolatos legáltalánosabb és legalapvetőbb kérdéshez, mely a jelen írás címét is ihlette.

6.

Létezett-e valaha, ha igen: hol és mikor az az „örök” és ideális iskola, melyet ezek szerint a felvilágosodástól kezdődő modernista erózió kezdett ki?

O’Hear a művészi és tudományos hagyományban rejlő szépséget és igazságot átörökítő, szabadon gondolkodó értelmes embereket képző iskolája a mediterrán és európai iskolatörténetben sosem, de Rousseau-ig és a 19. század modernizmusáig bizonyosan nem létezett. Ezt az iskolaideált tehát nemigen lehetett lerombolni. Az intézményes nevelés kultúrkörünkben kezdettől fogva effektív közösségi igényeknek alávetve elégített ki – kétségtelenül pimasz módon fogalmazva – „munkaerőpiaci igényeket”. Babilonban, Athénban, Rómában és Toulouseban senki nem azért járt iskolába, hogy általános műveltségre tegyen szert, amelynek birtokában szabad polgár lehet, hanem szabad státusza adott számára lehetőséget arra, hogy az adott korban

adekvát értelmiségi munkakörökre felkészítést kapjon. Ennek a felkészítésnek pedig kínálati oldalról sem volt szándéka a szellemi és erkölcsi hagyomány valamiféle – egyébként az adott társadalmakban, családokban élő – tradicionális őrzése. Ilyen szempontból az újkorig koherens tananyagról sem beszélhetünk. Homérosz olvasása az olvasás, írás, nyelvtanulás eszköze volt. A római „szabad művészetek” elsajátítása során a felmerülő szövegek, ismeretek alapanyagul szolgáltak a tájékozott és a világban eligazodó hivatalnokok, majd a középkortól a feladatukat legalább alapszinten elvégezni képes klerikusok képzéséhez. A Homérosz utáni szépirodalmi szövegek – döntően Vergilius – a császárkori Rómában a politikai indoktrináció, a középkorban a nyelvtanulás eszközei voltak. A bibliai textusok, egyházatyák később – mutatis mutandis – szintén az indoktrináció vonalát

O’Hear iskolája Rousseau-ig és a 19. század modernizmusáig bizonyosan nem létezett

folytatták. A humanizmus tananyag- és iskolareformja az ideálok és a valóság már említett szakadéka fölött feszül, ráadásul egy amúgy is a társadalomnak ma értelmezhetetlenül szűk elitjét érintő iskolarendszerben. Janus Pannonius Itáliáig vándorolt, hogy megtalálja a neveléstörténeti kézikönyvek szerint működő egy-két humanista iskolát, ahol, ha erkölcsi szempontból nem is, esztétikai nevelésben valóban az antik értékeket állították elé példaként.

Az azonban, hogy ő és néhány kortársa ebből az iskolai alapból élő kulturális hagyományt, szabad és önálló gondolatot és alkotást teremtett, rendszerszinten nem az iskola érdeme. Mire a reformáció és ellenreformáció egész Európában teríti a klasszikus antiktivitas szélesebb szövegtörzseinek olvasására épülő iskolát, még mindig alig lépünk túl a magas szintű latin nyelvoktatás igényén és eredményén. S hogy valamiféle,

O’Hearig ívelő szilárd műveltségi kánon hagyománya alakult volna ki? Zavarban lennénk, ha Csokonaival kellene beszélgetésbe elegyednünk azokról az irodalmi alkotásokról, melyeken keresztül az iskola esztétikai vagy erkölcsi nézeteit csiszolta, ahogy ő is csodálkozva fogadná a kérdést, elemezték-e az iskolában Antigone erkölcsi dilemmáját, Dante, Villon, Shakespeare, Cervantes bármely szövegét.

Az értelmiségi munkavégzésre irányuló iskolai oktatás egyértelműségén éppen a 17–18. század természettudományos forradalma és a felvilágosodás megismerésre, tudásfelhalmozásra és ismeretátadásra irányuló törekvése idézett elő repedést, és a 19. század derekától jelenik meg az O’Hear-i értelemben vett

„önmagáért való” műveltség célképzete; Magyarországon először a szabadságharc utáni osztrák állami szabályozásban. A gimnázium „Entwurf”-ban megfogalmazott célja: „változatos ismeretek bőségét kell közvetítenie tanítványainak a tudás különféle területeiről. Az ismeretek önmagukban azonban sem az egyetlen, sem a végső célt nem jelentik. [...] A műveltséghez kellenek ismeretek, de ezek a műveltség elemévé csak úgy lesznek, ha [...] a szellem élő tulajdonává válnak, amellyel az szabaddon rendelkezhet.”⁶

A szemlélet legmarkánsabb képviselője kultúrtörténeti és neveléstörténeti szempontból is a német újhumanizmus, mely Európában Herbart, Magyarországon Kármán Mór elméleti munkásságában és oktatásirányítási hatásában érhető tetten. De mennyire érvényesültek ezek az elvek a ténylegesen létező iskolarendszerben? A továbbra is a latin és a görög nyelvi képzés túlsúlyával dolgozó nyolc évfolyamos gimnázium valós tartalmi munkája ürességével, hiábavalóságával és főleg sikertelenségével nem véletlenül vívott ki éles ellenkezést a kívülről kritizáló értelmiség, például Nietzsche részéről,⁷ és az oktatási rendszeren belül is (reformpedagógiai mozgalmak). Ugyanígy jelzi a megvalósulás sikertelenségét, hogy a 20. század végéig folyamatosan detektálható az alkotó értelmiségi létre

munkája ürességével, hiábavalóságával és főleg sikertelenségével nem véletlenül vívott ki éles ellenkezést

felkészítő iskola hiányérzetéből fakadó reformjavaslatok periodikus felbukkanása. Csak néhány csomópontot kiemelve: az „Entwurf” idézett gondolatai után Kármán tervei, majd Schneller István vagy Kornis Gyula átfogó műveltségisményre épülő javaslatok. Teleki Pál a Hóman Bálint által kezdeményezett 1933-as szakértői konferencián fogalmaz így a korabeli gyakorlatot bírálva:

„A középiskolában általában arra kellene törekedni, hogy több általános műveltséget adjunk, s ez nem annyira a tantárgyak számától s a megadott anyag mennyiségétől függ, mert a tudás egészen más, mint a műveltség.”⁸ A koalíciós

időkben újra megjelenik az igény Németh László pedagógiai írásában, de az oktatásról szóló 1972-es MSZMP-párthatározat és az azt követő értékelések sem tudnak jelentős változásról beszámolni: „A felesleges terhelés szüli az igénytelenséget, hiszen éppen az önálló, elmélyült munkát teszi lehetetlenné. Az igénytelenség, a színvonaltalanság viszont azzal jár együtt, hogy minden feladatot formálisan, óraszámnöveléssel, a tankönyvek, a tananyag bővítésével próbálnak megoldani.”⁹

Mindezek közben természetesen mindig is éltek – és mindig is a társadalom egy igen szűk csoportját képezve (mely egyre kevésbé

⁶ Horánszky N. (szerk., 1990) *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve (Organisationsentwurf)*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 12. o.

⁷ *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. Basel, 1869. Magyarul: Nietzsche, F. (2011): *Művelődési intézményeink jövőjéről. Hat nyilvános előadás*. Attraktor Könyvkiadó, Máriabesnyő.

⁸ Antall J. (szerk., 1986): *Az 1934. évi középiskolai reform – a törvényjavaslat előkészítése és vitája*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 18. o.

⁹ *Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása* (1982). Kossuth, Budapest. 13. o.

reprezentálta egyúttal az iskolába járó szélesedő kör egészét) – nagy tárgyi tudáson alapuló széles és szintetizáló műveltséggel rendelkező személyek. A jelek szerint az ő műveltségük nem az iskolarendszer működési sztenderdjeiből, tanterveiből és tankönyveiből épült, hanem sokkal inkább saját kulturális miliójuk igényességéből, vagy egy-egy jelentős hatású autonóm tanáregyéniség (Babits Mihály, Vajthó László, Németh László, Gyapay Gábor, Ritoók Zsigmond és társaik) hatásából. Ahogyan ma is. Ahol a tananyag kilépett a tényszerű ismeretszerzés igényrendszeréből, ott a 20. század O’Hear által is bírált súlyos állami politikai indoktrinációs törekvései jelennek meg benne.¹⁰

Világirodalmi és általában művészi alkotások értő megismerése és feldolgozása a szabályozás szintjén is csak az 1960-as évektől merül fel, ahogy kijelenthető az is, hogy Magyarországon az 1960-as, ’70-es és ’80-as években mondható legszelebbnek a kultúrpolitika, az oktatásirányítás, az ismeretterjesztés, a könyvkiadás szinergiájából fakadóan a „művelt nagyközönség” bázisa. Ahogy a kötelező olvasmányok ma ismert rendszere is a század derekán jelenik meg. Súlyos emléke azonban e törekvés iskolai korlátainak, hogy az igen progresszívnek mondható s az angol szerző ideálját ismét megfogalmazó (ld.: „a világ megismerésének irodalomban rejlő lehetőségei”; „a műalkotások érzelmi és értelmi hatásával maradandó esztétikai

műveltségük nem az iskolarendszer tanterveiből és tankönyveiből épült

élmény nyújtása”¹¹) 1978-as tantervek nyomán az Irodalomtudományi Intézet műhelyében megalkotott és hosszas műhelyviták után megjelenő irodalom-tankönyvsorozat, mely tankönyvkiadásunk történetében először ösztönzött alkotó műértelmezésre és véleményalkotásra, a tanítási gyakorlatban lényegében néhány év alatt látványos kudarc-hoz vezetett, és új, „hagyományos”, didaktikus ismeretközlésre koncentrálni szorított. Csak a gyors történeti körkép teljessége kedvéért jegyezzük meg, hogy a rendszerváltás után kibontakozó tantervi sokszínűségben, több tantárgyban – bár továbbra is szűk és elit körben – fejlődésnek indul és a 2002-es érettségi reformmal megerősített O’Hear-i „liberal art” oktatási igénnyel szemben ugyanaz az oktatásirányítási paradigma lépett fel drasztikusan, a tényszerű és központilag szabályozott ismeretközlés irányában az elmúlt évtizedben, amely a „konzervatív oktatás” paradigmáját hirdette rá hivatkozva autoritásként.

Ugyanez a folyamat a 20. század totalitárius rezsimjeitől érintetlen angolszász kultúrában természetesen némileg másként alakult. Az elvek, a valóság és a kettő között feszülő társadalmi és szakmai viták azonban ott is átszövik az elmúlt száz évet.¹²

A 20. század eleji elit angol iskolákban (úgynevezett *public schools*, mint pl. Eton, Harrow, Rugby) az irodalomtanítás a klasszikus műveltségre és a jellemképzésre épült, a modern angol irodalom csak fokozatosan és igen lassan nyert teret a latin és görög

¹⁰ Sipos L. (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In: Uő. (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest, 16–27.; 18. o.

¹¹ Szabolcs O. (szerk., 1978): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. 63–64. o.

¹² Tanner, D. és Tanner, L. (1990): *History of the School Curriculum*. Macmillan, London – New York. 68–81. o.

nyelvű klasszikusok mellett, ami fokozottan elmondható a világirodalomról és az egyetemes művészet egyéb értékeiről. Megjelenik Shakespeare, majd Byron, Keats, Shelley, később Joyce – de az Isteni színjáték jellemzően csak Olaszországban, Proust Franciaországban válik tananyaggá. A klasszikusok (főként tehát a görög és latin irodalom) – oktatásának célja ott is a nyelv, és ezen túl a retorika, az erkölcs és a hősiesség szigorúan meghatározott példáinak tanulmányozása volt. Mindez a brit birodalmi elit alapvető identitásának része volt, ami nem a szabad ítéletalkotást és alkotó gondolkodást, hanem egy társadalmi réteg újratermelésének jegyében a „jellemet” és a vezetési készséget volt hivatott formálni – csakúgy, mint évezredek keresztül.¹³ Sokat vitatott módszertani középpontja a „Rote learning” („magolás”): a klasszikus szövegek, versek, vagy az

azokról szóló kész értéktételek hosszú részleteinek betéve tanulása. Ennek az angolszász elitoktatásnak, O’Hear iskolájának népszerű és jellemző kritikája, egyúttal plasztikus bemutatása a *Holt költők társasága* című film, és az annak nyomán megjelent regény.¹⁴

Összefoglalva tehát elmondhatjuk, a szerző műveltségét, értelmiségi attitűdjét szerencsés és kivételes esetben formálhatta ugyan saját egykori gimnáziuma, ám az általa és követői által ideálként tételezett „iskola” sem az angolszász kultúrában, sem Magyarországon nem valósult meg soha rendszerszerűen. Ezméit és sosem volt hagyományát sem a felvilágosodás törte meg: éppen ellenkezőleg, a felvilágosodás nyomán kibontakozó modernizmus szülte.

Máig is vágyhatunk rá. Szép és értékes ideál.

Anthony O’Hear *A liberális oktatás nevében*. MCC Press, Budapest, 2026.



¹³ Vö.: Collini, S. (2025): *Schools', Literature and Learning. A History of English Studies in Britain*. Oxford University Press, Oxford.

¹⁴ N. H. Kleinbaum: *Dead Poets Society*. Hyperion, London, 1988.