

EURÓPAIVÁ NEVELÉS ÉS OKTATÁS

Dieter Lenzen

Freie Universität, Berlin

Jacques Delors új könyvében annak a véleményének adott hangot, hogy az európai polgároknak „ténylegesen érezniük kellene, hogy részesei ennek a közös kalandnak (Európának)” (*Delors*, 1993. 241. o.). Valójában azonban most bosszulja meg magát a „top down”-politika, „az integráció útjának felülről való megnyitása” (*Delors*, 1993. 307. o.). A mulasztások pótlása – bottom up policy ex post – most a kultúra feladata lesz, valamint a nevelése és az oktatása, amelynek *Delors* két oldalt szentel a 350-ből, és az első helyen pont a „nagy képfelbontású tévét” nevezi meg (*Delors*, 1993. 120. o.).

Megkérdeznek minket? Ha bennünket is megkérdeztek volna, mi bizony az érintett népesség valamivel korábbi bevonását tanácsoltuk volna. A *Montánunió* megalakulása óta 42 év telt el és 36 éve jöttek létre a római szerződések. Létrejöttek anélkül, hogy a felelősök Strassburgban vagy Brüsszelben sokat gondolkodtak volna azon, hogyan lehetne kialakítani az európai államok társadalmában a „mindannyian európaiak vagyunk” tudatot. Nem kérdéses, hogy ebben különösen fontos szerepe lett volna a nevelés- és oktatásügynek. A legtöbb európai nemzet azonban azért aggódott, hogy az oktatásügy homogenizálásának szükségszerű következménye a nemzeti identitás elvesztése. Ez pedig nemcsak egyszerűen gátolta az oktatás összehangolására tett erőfeszítéseket, de azt is eredményezte, hogy a nevelés- és oktatásügyért felelősök kitértek az Európáról való gondolkodás elől. Ehhez járult a neveléstudomány, a pedagógia ún. „német szindrómája”. Ez az önkritika azonban túl keveset markolna, ha szakterületünk Európával szembeni visszafogottságának magyarázatát az Európai Unió konferenciatermeiben uralkodó oktatásügyi érzékenységre redukálnánk. Európát illetően ugyanis más tudományágak is visszafogottak voltak, legalábbis Németországban. Közelebbről szemügyre véve, azokról a tudományágakról van szó, amelyek távol állnak az európai hétköznapi pragmatikus kérdéseitől, vagyis nem közgazdaságról, jogról és nem a műszaki tudományokról, hanem inkább a társadalomtudományokról.

Az a véleményem, hogy ennek a jelenségnek az okait magának a páneurópai gondolkodásnak és implikációinak történetében kell keresnünk. Így látom, hogy a német pedagógiának itt sajátos módon történelmi indítékai vannak arra, hogy távolról vizsgálódva szembeszálljon a páneurópai átkarolási kísérletekkel. Ezt nem annyira az elnyomottá válás miatti aggodalmában teszi, mint inkább attól való félelmében, hogy elnyomóként jelenik meg. Aki rendszeresen együtt dolgozik oktatás- és nevelésügyi kérdésekben más európai országokból jövő kollégákkal, osztja azt a túlérzékenységet, amely szilárd szak-

tudományunkat övezi egy olyan országban, ahol olykor szoros összekapcsolódást kellett elkönyvelnünk az állam, mint a nevelés- és oktatásügy működtetője, irányítója, valamint az illetékes szaktudomány között. De nemcsak mint ennek a területnek a szakértői, hanem mint értelmiségiek, vagy akár csak mint tűrhető történelmi ismeretekkel rendelkező polgárok is, mindkettőt meg kell engednünk: a kételyt és a bizakodást is. A kétellyel kezdeném.

1. kétely: A jelenlegi európai egyesülési folyamat egyedülálló

Vannak olyan optimisták, akik a lexikonokban lapozgatva arra a felfedezésre jutnak, hogy Európában mindig is voltak nagy egyesülések. Példa erre a rómaiak uralma alatt álló Mediterráneum vagy mások számára Hellas, a Karoling birodalom, a németalföldi tartományok szövetsége 1588-ban, vagy a német kisállamok egyesülése a XIX. században. Ezen folyamatok egyike sem jelentette azonban szabad és egyenjogú államok egyesülését (Meier, 1991. 41. o.). De ami még fontosabb: egy olyan eseményt, mint a Német Birodalom létrejötte, egy hosszú, intellektuális folyamat előzött meg, amelyet a közös nyelv megléte segített elő. Először azonban magát ezt a körülményt kellett tudatosítani a kis- és legkisebb államok lakóiban.

Goethe népi olvasókönyvének tervezete is erre a szükségszerűsége utal. Ez a könyv, melynek munkálataihoz Goethe a pedagógus Niethammert próbálta megnyerni, egy nagy, identitásteremtő alkotás lett volna, egy, az egész népet átfogó, reprezentatív, monumentális és oktató mű. Az oktatás része, sok egyéb más mellett, és nem csak *Goethénél*, a nemzeti identitás megteremtésének feladata. Például *Wilhelm Flitner* a népiskola mellett szóló negyedik érvként „a népoktatás nemzetpolitikai indítékát” nevezte meg (Flitner, 1949. 83. o.), továbbá többek között annak is nemzeti indítékai voltak, hogy *Wander* megalapította az Általános Német Tanáregyletet [Allgemeiner Deutscher Lehrerverein] (Günther, 1958). A nemzeti egységesülési folyamat lezárulása után nem ok nélkül vált az oktatás az értelmiségi polgárság rétegződésének eszközévé.

Ma nem könnyű az oktatás ilyen, XIX. századi értelemben vett fogalmának funkcionális megfelelőjét találni. *Ernst Robert Curtius* számára ez a XX. században az irodalmi tradíció volt, ahogyan *Eliot* számára is, amikor így írt: „Nem kell külön emlékeztetni arra, hogy ahogyan Európa egységes (és előrehaladó megcsonkulásában és elcsúfulásában is még mindig az az organizmus, amelyből bármely nagyobb világharmónia kifejlődhet), úgy az európai irodalom is egységes, és tagjai nem virágozhatnak, ha nem ugyanaz a véráram kering az egész testben.” (Eliot, in Assmann, 1993. 98. o.) A két dolog azonban nem mérhető össze, mivel a közös irodalomra való hivatkozás olyan tradícióra utal, amely mindig is létezett (Pomian, 1990) és nem olyan intellektuális erőfeszítésre, amely külön az egyesítési folyamat céljából történik. A tradícióra még visszatérek, amikor az bizakodásról lesz szó. Ennyiben egyet kell értenünk *Hornsteinnel* és *Mutz-cal*, amikor azt írják: „Ma – szemben a weimari köztársasággal – gyakorlatilag nem folynak publicisták, írók és intellektuellek által vezetett nyilvános és nyilvános

visszhanggal járó viták, amelyekben egy jövőendő Európa »víziói« kialakulnának” (Hornstein és Mutz, 1993. 19. o.).

2. kétely: Az európai nemzetek – különösen a Kelet és a Nyugat – közötti mentális különbségek, bár nem legyőzhetetlenek, mégis mélyen gyökereznek

1989 óta elavult az az Európa-vita, amely az Oderánál, illetőleg a Bajor erdőnél vagy Triesztnél véget ér. Ezzel a különbségek okozta problémák felerősödtek. Az alapvető Kelet-Nyugat megosztottság nem 1945 eredménye, hanem a római világbirodalom felbomlásáé. Ebben a történelmi helyzetben jött létre az a hitszakadás, amelynek implikációi minden 1917 utáni szekularizációt túléltek. *Riedmiller* így ír az oroszok 987-es megkeresztelkedésének relatív történelmi véletlenségéről: „[Vlagyimir fejedelem, D. L.] Németországból hazatérő hírszerzői hiányolták ott az egyházi szertartásokból a szépséget – ... –, ezzel szemben a keleti kereszténység rituáléja, ahogyan Bizáncban találkozhattak vele, ünnepélyességében, színességében, szertartási rendjében és bensőségeségében jobban megfelelni látszott a szláv törzsek igényeinek”. (*Riedmiller*, 1985. 906. o.) *Riedmiller* szerint az időről időre feljegyzésre került nyugat felé nyitások során a szellemi elnyugatiasodás tulajdonképpen soha nem volt megfigyelhető abban az értelemben, hogy a demokrácia és az emberi jogok nyugat-európai standardjait adaptálták volna. A népszerű ácsmester-cárról szóló történet csak operett. Valójában *I. Péter* saját maga emelt kezét kivégzésekkor politikai ellenségeire. *I. Katalin*, bár nyugati technológiát importált, szigorúan központosított-autoriter állam fölött uralkodott, és maga *Szinovjev* utalt arra, hogy Moszkva nem kozmopolita, hanem imperialista (*Riedmiller*, 1985). Ilyen látásmódok fogalmazódtak meg 1985-ben, azóta a Fal már nem létezik. Eltűntek volna a fejből az ilyesfajta vélemények is? – Az európaiak értékrendjéről 1991/92-ben végzett felmérés már néhány item alapján is éles eltérést mutat a kelet- és a nyugat-európaiak beállítottsága között. Eszerint Kelet-Európában a megkérdezettek 71%-a nyilatkozott úgy, hogy kész lenne hazájáért háborúban harcolni. Ez az arány Nyugat-Európában 46%. Keleten 82% látná szívesen a technika nagyobb mértékű felhasználását az előrelépés érdekében, Nyugaton 56%. A megkérdezett kelet-európaiak 76%-a, szemben a nyugat-európaiak 34%-ával, gondolja úgy, hogy egy nő életét a gyerek teszi teljessé (*Gönnér*, 1993. 65. o.).

Ez azonban ne tévesszen meg minket. Az Európai Unió „tősgyökeres” nemzetei között is messze kiható különbségeket állapíthatunk meg. Ezek közé tartozik az észak és dél között a jogfelfogásban fenálló szakadék. A németek feltűnő törvényisztelete ugyanis feltehetően nem annyira alattvalói mentalitásukból, mint inkább „köztes hatóságok” létéből ered, melyek az állam és a polgárok között közvetítenek. A centralizáltabb Franciaországban ugyanakkor például az egyes polgár egyenesen az állammal találja szemben magát és ezt talán még kiszolgáltatottségként is éli meg. Ez aztán a jogi szabályozottságot elutasító magatartás nagyobb fokához vezet, hiszen az állam a tömegek hűsé-

gének megtartása érdekében aligha kockáztathatja meg, hogy a polgárok ősi, jóllehet kodifikálatlan jogaiba belenyúljon. Így keletkeznek olyan majdnem áthidalhatatlan problémák, mint például a vadászfegyverek engedélyhez nem kötött tartása Franciaországban, amely az EK-ban releváns kérdés lett (*Münch*, 1993). Hasonlóképpen az oktatás-ügyhöz közelebb eső kultúrterületek is tartós különbségeket mutatnak. Így például a tudomány és a kultúra szabadsága csak Németországban, Görögországban, Olaszországban, Portugáliában és Spanyolországban rendezett alkotmányi szinten, és az európai államok alkotmányai közül csak öt foglalja magába az iskola- és tankötelezettséget. Ugyanígy igen a szülők jogainak szabályozása is különböző ezen a kötelezettség tekintetében. Emögött alapvető felfogásbeli különbségek húzódnak meg az állam a nevelés és oktatás területén betöltött szerepéről, s ezek nem maradnak következmények nélkül az európai integrációs folyamatban.

3. kétely: Az egyesült Európa gondolata történelmi előzményektől terhes és általuk meghatározott

„Európa Nemzet” (Nation Europa) volt a neve a náci propagandaújságnak, mely a második világháború idején az leigázott országok értelmiségéhez szólt azzal a szándékkal, hogy a nagy háború után ezeket az értelmiségieket a német uralom alatt álló új Európa ideológiai felépítésébe alkotó módon bevonják. Nem lehet kétséges, hogy az egységes Európa gondolata is – jóllehet teljesen más előfeltételekkel, mint ma – tulajdonképpen *Hitler* ötlete volt. Annak ellenére, hogy az egységes Európa gondolatát nemcsak a *Führer* főhadiszállásán dédelgették, ez az ötlet akkor is az ő nevéhez fűződik és a nem német európaiak emlékeznek rá. Igaz ez a Német Könyvkereskedelem (Deutscher Buchhandel) 1993-as békedíjasára, *Cees Nooteboomra* (1993), akinek többet jelent a kozmopolitizmus, mint az európaiság, csakúgy, mint a nyíltan Európa-ellenes spanyol *Heleno Sanára*, aki észak-afrikai megfigyelőhelyéről *Frantz Fanonra* emlékezik: „Európa jóléte és haladása a négerek, arabok, hinduk és sárgák verejtéke és teste árán jött létre”. (*Fanon* in *Sana*, 1993. 25. o.) És igaz ez *Milan Kunderára*, aki elismeri, hogy Közép-Európának már nincs joga saját történelméhez. Elsüllyed a történelmietlenségben, amely semmi további eredményt nem hozhat, mint „a mindennapi élet különböző patológiái iránti érzékenységet” (in *Nooteboom*, 1993. 44. o.).

A legújabbkori német történelemmel a hátunk mögött senki sem csodálkozhat, ha egy német kancellár buzgósága bizalmatlanságot kelt Európában, különösen annak keleti felében. Mondhatnánk, hogy ezen államok polgárai jobban olvasták *Bismarckot*, mint a németek. Ő mondta: „Mindig azok szájából hallottam az Európa szót, akik más hatalmaktól akartak valamit, amit a saját nevükben nem mertek követelni” (in *Bohrer*, 1991. 1060. o.). Keveset segít itt, ha a másik nagy Európa-buzgó nemzetre, Franciaországra utalunk. A Bonn-Párizs tengely ugyanis nem véletlenül, hanem egy, a hitleri fasizmus összeomlása után újra felfedezett közös vonásra támaszkodva működött. *Hitler* Európa-konceptiója az európai hegemonia germán-porosz verziójából indult ki. Ezt a kezdemé-

nyezést 1945 után nem lehetett újjáéleszteni. Ha azonban Németország az európai folyamatban legalább egy fontos döntéshozó szerepet meg akart tartani magának, akkor szintén nem véletlen, hogy a katolikus – és ezért Franciaország számára is vonzó – rajnavidéki verzió a poroszellenes *Adenauernek* kínálkozott. *Adenauer* egyértelművé tette, hogy számára Braunschweignél kezdődik az ázsiai sztyeppe, és Berlin felé utazva Magdeburgban összehúzza a függőnyt, s amikor az Elbán átkel, kiköp az ablakon (*Faber*, 1979). *Adenauer* – feltehetőleg nem tudatosan – arra támaszkodhatott, hogy Európa-politikája *Curtius* által latinitásnak nevezett 2000 éves alapokon nyugszik. *Curtius* azonban többre gondolt, mint a szenteltvíztartó közösségére. Így írt: „Az ember európai, ha »civis romanus« lett”. (*Curtius*, 1969. 22. o.) „A latinitás többet jelent, mint egyszerű nyelvi összetartozást, ahogyan a román nyelvek beszélőit egymással összeköti. A latinitás a műveltség legtömörebb formulája, amely az európai szellemet – minden hanyatlás és visszaesés ellenére – több mint két évezrede megvalósítani igyekszik.” (*Eberle*, 1966. 230. o.) *Curtius* valószínűleg kevés megértéssel viseltetett volna az európai egyesítési folyamat majdnem teljes oktatáspolitikai absztinenciája iránt is, amelyet most jobban megértünk, ha arra gondolunk, hogy Németországban milyen hatással volt a porosz protestantizmus az oktatásról való gondolkodásra és ezzel együtt a pedagógiára. De azt is tudjuk, hogy ha sikraszállunk a neveléstudomány méltányos képviselőjéért a jelenlegi és nem csak az európai oktatáspolitikában, akkor is – még ha nem is szándékosan – mindig úgy tekintenek ránk, mint akik valami ellen lépnek fel. Mindig abba a történelmileg indukált csapdába esünk, azt az érzést keltjük, hogy frontot akarunk alakítani a közép-rajnai katolicizmus késői maradványai ellen, melynek szociáletikájában a felnövekvő generációval való bánásmód valóban mást jelent, mint a königsbergi tradíciójában.

4. kétély: Az európaiak nacionalizmusa paradox, történelmileg mélyen gyökerező beállítottság

A nemzet olyan „társadalmi szerveződés, amely időtlen jellegre törekszik, amelyet tagjainak többsége (képzelt) közösségnek tekint és amely egy közös államapparátusra támaszkodik” (*Elwert*, 1989. 446. o.). Ennek a szerveződésnek a képzeletbelisége abban áll, hogy az ilyen közösség jellemzői olyan indokláson alapulnak, amelynek empirikus tartalma nem releváns, valamint, hogy ezek az ismertetőjegyek nemcsak a kollektív önértelmezést, hanem az individuum énképének kialakítását is szolgálhatják. Más szóval a nemzet egy történelmi kitaláció. Ennek az újításnak az időpontja – és ezáltal egy központi ellentmondást fogalmazunk meg – egybeesik az európai felvilágosodással és annak kicsúcsosodásával, a francia forradalommal. *Norbert Elias* így jellemezte ezt a 200 éves folyamatot: „A legtöbb európai ország középosztályainál a XVIII. és XX. század között megállapítható egy eltolódási tendencia, az emberekre általában érvényes humán és morális ideálok, értékek prioritásától a nemzeti értékfelfogáshoz, amely a saját ország és a saját nemzet ideálképét egyetemes emberi és erkölcsi ideálok fölé emeli.” (*Elias*, 1989.

174. o.) „Mindent egybevetve”- véli *Elias* – „az egy országban élőkkel erősebb az azonosulás, mint a más országok azonos osztályaiba tartozó és azonos társadalmi ranggal rendelkezőkkel...” (*Elias*, 1989. 187. o.)

A valóságban az évszázados osztályharc marx-engelsi prognózisa nem bizonyult igaznak. A XIX. és XX. század háborúi nemzeti és etnikai konfliktusok voltak, amelyek továbbra is léteznek. A legfrissebb példa erre a jelenleg tomboló balkáni háború, amelynek ráadásul a leglényegesebb eleme az, hogy egy európai határ meghúzásának konfliktusáról van szó. Az ott szembenálló etnikumok ugyanis nem tetszőleges európai népek, lényegében a keleti kereszténység és az iszlám ütközik össze Európa határainak meghúzásáért. A fent leírt paradoxon tehát nem csak eszmetörténeti amennyiben a francia forradalom alapvető értékei ellentétesek a francia nacionalizmus keletkezésével, vagy amennyiben az egységes német kultúra eszméjének olyan előharcosai, mint *Herder*, *Goethe* vagy *Schiller* nem alkalmasak a vérszomjas nacionalizmus mumusának szerepére. Ez az ellentmondás magának az egyének az értékorientációjára telepedett rá.

Így tűnik, hogy ez az eszmetörténeti és egyben individuális nemzeti paradoxon azóta sem oldódott fel. Ahogyan a modernitás legszembetűnőbb vonása az ilyesfajta ellentmondások megteremtése, úgy egyre többször találkozunk azzal a tendenciával, hogy ezek az ellentmondások feloldatlanok maradnak. Egyértelműen mutatja ezt, különösen az utóbbi 20 évben, a többszörös identitással rendelkező személyiség fogalmáról folytatott vita. Ez azonban adott esetben nyugtalanító, az európai egységesülési folyamatot destabilizáló tendenciát sugall. Esetleges ugyanis, vagy legalábbis nem ismeretes, hogy az európai egyének az internalizált beállítottságok közül milyen körülmények között, melyiket aktivizálják, illetve melyiket tartják látenszen. Ez az ambivalencia kezdettől fogva jellemzi az európai eszmét, márcsak azért is, mert az európai eszme értékuni-verzalizmusra törekszik, ugyanakkor földrajzilag mégis csak egy kis szeletre korlátozódik, a nyugat-ázsiai félszigetre. Azt is mondhatnánk, hogy egy kollektív kapcsolati csapdáról van szó, melynek egyik oldalán a nacionalizmus szemrehányása és az egyetemes eszme feláldozása, a másik oldalán pedig az eurocentrizmus gyanúja áll. Az utóbbi-tól való félelem pedig *Heller Ágnes* szemében Európát arra vitte, hogy „saját kultúráját relativizálja, amely időközben valóságos kulturális mazohizmus méreteit öltötte” (*Heller*, 1988. 34. o.).

A ma is mindenképpen jelenlévő nacionalizmus – amely egyébként a ZUMA (Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim) felmérése szerint Németországban a legkevésbé jelentős – problémája nem az aktív nacionalisták létében áll, hanem abban, hogy ismeretlen, milyen feltételek között aktivizálják az európaiak látens nacionalizmusukat, amellyel egyetemes vagy akár páneurópai eszmék mellett is rendelkeznek. Akinek tehát érdeke polgárainak stabil európai értékorientációja, csak két lehetősége van: az egyik kutatni azokat a körülményeket, amelyek között nacionalista – és hozzáteszem – etnikai értelmezések és viselkedésorientációk aktiválódnak, továbbá megakadályozza ezen feltételek kialakulását. Ilyen körülmények lehetnek: a kedvezőtlen szociális helyzetek, az Európán belüli egyenlőtlenségek, az etnikai csoportok képviselőinek erőszakos túlkapásai, és más olyan helyzetek, amelyek kialakulását tudvalevőleg a politikai cselekvés csak korlátozottan befolyásolja. A másik lehetőség, hogy

feloldja az europaizmus és a nacionalizmus közötti elméleti ellentmondást azzal, hogy az európai beállítódást nacionalizmusként feltünteti fel. Ennél az alternatívánál európai nacionalizmusról lenne szó, amely első látásra bármely más nacionalizmus minden negatív implikációjával rendelkezne. Ha ugyanis *Carl Schmitt*nél valamit meg kellett tanulnunk, az az, hogy egy állam azáltal határozza meg önmagát, hogy meghatározza ellenségeit, és háborút vezet ellenük. A békeakarát és az emberiségre, mint egészre való hivatkozás – véleménye szerint – szétzúzná az állam eszméjét (*Schmitt*, 1932; reprint 1963). Ezzel egybehangzóan *Geremek*nek, a lengyel szolidaritás elnökének is az a véleménye, hogy az európai, a keresztény és nyugati identitás kialakulásának lényeges elemét képezte Konstantinápoly eleste és Bécs ostroma után a török inváziótól való félelem (*Dahrendorf, Furet és Geremek*, 1993).

Létezik egy, legalábbis logikai kivétel ez alól a szabály alól akkor, ha sikerül magát az emberiség eszméjét az állameszme alkotórészévé tenni és Európa szükséges külső elhatárolását nem földrajzilag, hanem morálisan definiálni. Szól emellett egy és más, hiszen a különböző európai országokban a nacionalizmus tradicionalisztikus visszatekintése során mindenképpen felfedezhető az a próbálkozás is, hogy egy erős, lojális polgársággal rendelkező állam segítségével érvényre juttassák a felvilágosodás követelményeit (*Im Hof*, 1993). Az európai patriotizmus fogalma feltehetőleg jobban beleillik egy ilyen európai beállítottságba, amelyben az emberiség egy része – az európaiak – azáltal határozzák meg magukat, hogy az emberiség szellemében gondolkodnak és cselekszenek. Nyomós érvek is szólnak azonban egy ilyen műfogás ellen. Ezek azzal a kérdéssel függenek össze, hogy értelmezhető-e még ma az emberiség teleologikus fogalma. Jelen kontextusban azonban csak azt fogjuk megtárgyalni, található-e elegendő közös vonás Európában az ilyen remények létjogosultságához. Ezért a kételyről a bizakodásra, vagyis vizsgálódásom konstruktív részére térek át.

1. konstrukció: Európa elfelejtett gyökere – a romantika

Európában nem a nemzettéválás volt az egyetlen mozgalom. A francia forradalom miatti megteremtési igyekezet a kozmopolita Európa eszméjét, biztos kézzel rombolta szét azt. Ennek oka viszonylag pontosan leírható. Az eszme ugyanis szorosan összekapcsolódott a radikális demokratizálódással, jobban mondva a néppel, mint minden hatalom forrására való koncentráció gondolatával. Ebből következett az a szükségszerűség, hogy meghatározzák ezt a népet és egyidejűleg elhatárolják a nemesség kozmopolita habitusától, amely mint élet- és gondolkodási stílus Párizstól Szentpétervárig már rég megvalósult. Ezek a stílusok nagyon differenciáltak voltak. Az egyszerűség, a testvériség és a puritanizmus lépett a helyükbe, valamint sajátos módon a „Führer-elvnek” egyfajta ünneplése legkésőbb *Napoleon* idejére, amely elv meggátolt minden kozmopolitizmust. Szemléletessé teszi ezt a magatartást *Mme de Staël* híres könyvének, a „de l'Allemagne”-nak betiltása. Ő ugyanis ezt írta: „Ils faut, dans ces temps modernes, avoir l'esprit européen.” (in *Curtius*, 1925. 292. o.) Az ellenreakció nemcsak azoknak a né-

peknek a kétértelmű nacionalizmusa volt, akik a francia nemesség által meghatározott szellemi beállítottságukkal elvesztették saját kozmopolitizmusukat. Legalább ennyire jelentős volt a romantika erőteljes, inkább szellemi, mint politikai mozgalma. Ez a mozgalom a forradalom és a napóleoni háborúk vihara közepette 25 év alatt tört utat magának és lett a páneurópai eszme új tárházává. Antiracionalizmus, történelmi szellem, a művészet és az esztétika nagyrebecsülése itatta át. Az evolúciót és az individualitást a forradalommal és a kollektívizmussal állította szembe. Egyszóval kulturális és olykor vallásos, kevésbé politikai, de ugyanakkor rövid ideig ható mozgalom is volt. Az 1848-as forradalom nemzeti katasztrófája után nem csak Németországban halt el minden remény a kultúra által irányított és tartós változtatásra. Ebből a történelmi fonatból a XX. század végén egy újabb látens ellentmondás született, mégpedig az, hogy a páneurópai gondolat tényszerűen részben a romantikára vezethető vissza anélkül, hogy erről tudna. Világosan mutatja ezt a kulturális szektorok messzemenő mellőzése a római, illetve a maastrichti szerződésekben. Másfelől, a megidézett közös európai kultúrkinccs racionálisabb, ezzel egy tőről ered a francia forradalom nacionalizmusával és minden más azt követő európai nacionalizmussal. Ezeket a racionalista ismertetőjegyeket *Karl Jaspers* így foglalta össze: kapitalizmus, egyetemes tudomány, ethosz, valamint kiszámíthatóság és előrelátás, mint minden munka vezérelve (*Jaspers*, 1947). Ezekhez az állandókhoz társul a római jogból és a Bolognai Iskola XI. századi glosszáiból táplálkozó közös jogrendszer.

Az európai műveltségnek *Wilhelm Flitner* két további alapkövét látta: a kereszténységet és a görög kultúrát. Nem nehéz felismerni, hogy ezek az európai mibenlét megragadására tett kísérletek, amelyek az évszázad második nagy háborúja után tulajdonképpen meghatározó szerepet játszottak, és a páneurópai romantikus tradíciót szisztematikusan kizárják. Semmilyen hivatkozást nem találunk bennük *André Gide*-re, vagy *Marcel Proustra*, *Blake*-re vagy *Browningra*, *Dosztojevszkijre*. Hiányoznak az Európa-fogalom mellett állástfoglaló német romantikusok is. Érvényes ez *Novalisra* is, aki a „Kereszténység vagy Európa” című munkájában a vallásosság, mint Európát egységesítő elem mellett lép fel. Olyan mellőzés ez, amely a szekularizált Németország számára érthető (*Novalis*, 1924). Érvényes ez *Ernst Moritz Arndtra* is, aki 1803-ban a racionális szellem kísértetiessége ellen érvelt – és ezzel nem tartozott éppen a fő áramlathoz –: „A művészetet és az energiát kifecsegte és kiokoskodta a világból; azóta egy alacsonyabb fokú mesterségesség és az erőmegnyilvánulás nézőpontján kellett maradnia, amely mindig egyedi, bizonyos irányokba történő felgyorsulásokból és kitörésekből, nem pedig egyenletes lépésekből áll.” (*Arndt*, 1803. reprint 1940. 124. o.) Ugyanez jellemző *August Wilhelm Schlegelre*, aki 1802/03-s szépirodalmi előadásaiban a görög nyelvre utalva még a hídverést is megkísérelte a racionalitás és az esztétika között. A következőt írja: „Minden eddigi után nem szabad úgy gondolnunk a görög nyelv szépségére, mint egy hideg, halott rendszerre, úgy kell tekintenünk rá, mint amelyben különösképpen kifejeződik a görög műveltség jellegzetessége.” (*Schlegel*, 1989. 548. o.) Ebben az európai nációban látta ő az egyedi és az általános harmonikus összeolvadását. Hajlunk arra, hogy igazat adjunk *Milan Kunderának*, amikor azt mondja: „Aki ma Európáról beszél, arról beszél, amitől ez az Európa meg van fosztva.” (in *Nooteboom*, 1993. 45. o.) Az unió-

gondolatnak nincs esélye, ha kulturális europaizmusát nem gondolja meg. Ez azonban azt jelenti, hogy el kell fogadnunk a romantikus tradíciót, de nem kizárólagosan, hiszen a racionalista tudományorientáltság és a romantika művészeti opciójának polaritása nem feloldhatatlan. A másik, a nacionalizmusban korán elsüllyedt racionalista tradíciót illetően *Hans-Georg Gadamer a Dilthey-t* követő, a protestáns tradícióban gyökerező német szellemtudomány, a római köztársaság és a francia lettres morális tudományának rokonságára utalt (*Gadamer, 1990*). Már csak ennyiben sem „elkerülhetetlenek” (*Marquard, 1986*), hanem Európa kulturális integrációjához egyenesen nélkülözhetetlenek a szellemtudományok. Ezért lesz fontos a jövőben követnünk, hogy milyen szerepet játszanak a neveléstudományban az olyan megközelítések, amelyek nem szakítottak teljesen a szellemtudományos tradícióval. Ide tartozik diszciplinánk kultúrtudományos nyíltsága. Ez azon állandók egyike, amelyeket különösen Európán kívül értékelnek. *Susan Sontag* így nyilatkozik: „Ha le kellene írnom, mit jelent nekem, mint amerikaiak Európa, a felszabadítással kezdeném. Felszabadítás az alól, ami Amerikában kultúra címszó alatt történik. Az európai kultúra sokfélesége, komolysága, igénye és sűrűsége egy olyan archimédészi pontot képez, amelyből én a világot, szellemileg, mozgásba tudom hozni.” (*Sontag, 1988. 131. o.*)

2. konstrukció: Az esztétika az európai kultúra történeti állandói közé tartozik

Nem csak akkor találkozunk racionális-morális elfogultsággal, amikor a kultúra közös európai elemeiről készítünk mérleget az európai egyesülés kapcsán. A jövődő Európa belső harmonizálásának igénye következetesen mindinkább a racionalitás és a morál területén jelentkezik. A cselekvést inkább a jogi szektorban látják szükségesnek, különösen az egészségjogban, a fogyasztóvédelemben, a környezetvédelemben, a munkavédelemben és a nemzeti emlékművek védelmében. De mindenekelőtt – és joggal – a szociális szektorban, mivel Szicíliától Jütlandig a szociális lejtő jelentős. Ezzel kapcsolatban *Hornstein* és *Mutz* elsődlegesen három problémahelyzetet határoz meg: (1) a munka, a nem munka és a munkanélküliség problémakörét, (2) a gyermekkorét és az ifjúságét, valamint (3) a családi- és a keresőmunka kérdéseit. Ezen területek mindegyikén – beleértve a jogrendszer harmonizálására tett törekvéseket – a szociális és jogi különbségek-ből eredő egyenlőtlenségek és igazságtalanságok mélyenszántó problémáinak megoldásáról van szó, amelyre pl. közvetlenül rávilágít egy olyan kérdés, mint az abortusz-törvény.

Ezek a problémahelyzetek azonban csak látszólag kultúra-semlegesek. „A kérdés az” ugyanis – írja *Hornstein* és *Mutz* – „hogyan ezek a szociális jelenségek mikor és milyen formában válnak társadalmi problémává, nagy mértékben kultúrafüggő”. (*Hornstein* és *Mutz, 1993. 61. o.*) Egy adott kultúrához tartozás meghatározza az értelmezési mintát, amelynek segítségével az ahhoz tartozók egy szociális jelenséget interpretálnak. Számomra azonban még többet jelent: meghatározottak az észlelési módok is, amelyek

megelőzik az értelmezést és ezzel az esztétika kellős közepében találjuk magunkat. Vagyis, hogy egy szociális jelenség, amelynek megoldását az emberek a nagyobb egyenlőség értelmében kívánják, problémává válik-e, az attól függ, milyen kulturális közegből észlelik a jelenséget és ebből következően hogyan értelmezik azt. A feminista nő kutatás számára ismerős az a problémaegyüttes, amikor az elkötelezett nők abba a jelenségbe ütköznek például, hogy egy adott kultúrában egy szigorú abortusztilalmat az érintett nők egyáltalán nem észlelik őket sújtó problémaként, annak ellenére, hogy életminőségük csorbitása – legalábbis északnyugat-európai szemszögből – nyilvánvaló. Kézenfekvő, hogy a probléma különösen kapcsolódik a neveléshez, amikor például a nőket állandó terhességük megakadályozza abban, hogy gazdasági helyzetüket javító kereső munkát vállaljanak, s ezért gyermekeik is elnyomórodnak. Ez azonban azt is jelenti, hogy egy olyan tudománynak, mint a pedagógia, foglalkoznia kell esztétikai észlelési problémákkal, ha nem akarja azt a látszatot kelteni, hogy az érintettek látszólag valós életbeli tapasztalataival szemben szociáltechnikailag olyan szociális és oktatási viszonyok javításába kezd, amelyeket az érintettek egyáltalán nem értelmeznek javításra szorulónak, mert másképpen észlelik, mint az azt kutató tudósok. Az ilyen észlelési képesség kifejlesztése nemcsak az érintetteknek a saját szenvedésük iránti érzékennyé tételéből áll, hanem sokkal inkább a nem érintetteket kell érzékennyé tenni arra, hogy az ő helyzetük talán történelmi véletlen folytán üt el valamely módon a többiekétől, amit ők egyáltalán nem érzékelnek, vagy legalábbis jogosnak vagy méltányosnak értelmeznek. Ahol mind az érintettek, mind a segítők nem élik át érzelmileg a szociális problémákat, ott a beavatkozás, ha létre is jön, hideg és felszínes marad.

Az így fémjelzett racionális-morális elfogultságtól való megszabadulás azonban több a pedagógia számára, mint hatékonyságának kérdése. Túlélésről van szó, mivel ez az elfogultság – mint rámutattam – antieurópaizmussal és nacionalizmussal párosul. A francia forradalom nacionalizmusa és a tudományos modernizáció egy és ugyanazon forrásból táplálkozik. A pedagógia mindkettőjük gyermeke és jelen pillanatban fennmaradását kockáztatja azzal, hogy a páneurópai eszme átalakításával szüleinek ellenpólusa, a romantika és az esztétika bizonyos mértékig nélkülözhetetlenek lesznek ahhoz, hogy az embereket egymáshoz kössék. Munkájuk esztétikai jellege, mint cselekvésük indítéka mindig is közel állt a pedagógusokhoz. A segítők önvisszacsatolása mások tapasztalt szenvedéseikhez csak, és különösen a neveléstudomány professzionizálódási szakasza után került a meghatottság retorikájának gyanúja alá. Ebben a szaktudomány egyik alapvető ellentmondása tükröződik, amelyet korábban az elmélet-gyakorlat problémaként tárgyaltak sokat, ma inkább a professzionizálás-laikusság kontinuumon mozog. Ez azonban szerintem teljesen jogtalan, mivel a hivatásos pedagógiai tevékenység emberi emfázis nélkül valószínűleg még mindig ugyanannyira használhatatlan, mint a szakmai tudás nélkül emfatikus segítők igyekezet.

Négy közbevetett kérdés az oktatás európai identitásához

Ha valóban pontosabban akarjuk megfogalmazni a feladatokat, amelyek a nevelési- és oktatási szektor számára abból adódnak, hogy a kulturális tényező leválaszthatatlan

Európa jogi és gazdasági egységesülési folyamatáról, akkor nem szabad a neveléstudomány ingujjait rövidre fogva feltűrnünk és a következő politikai tanácskozáson buzgón felajánlkoznunk, hanem még egy pillanatig el kell időznünk a kulturális összehangolási folyamat további, a nevelési- és oktatási szektort is meghatározó implikációjánál. Jelenleg négy kérdést látok, amelyben mindenkinek, aki az európai összehangolási törekvésekben közre akar működni, egyértelmű álláspontra kell helyezkednie.

Hogyan akarja magát Európa kívülről elhatárolni?

Ha Európa külső elhatárolásának kérdése elkerülhetetlen ahhoz, hogy lehetővé váljon a belső identitás, akkor ez alatt nem szabad földrajzi határokat értenünk. Jelen pillanatban joggal beszélünk elutasítóan az „Európai erőd”-ről. Ez azonban nem azt jelenti, hogy nincs szükségünk egyfajta belső „erődre”. A magukat európaiaknak mondani akarók számára az erkölcsileg még tolerálható legszélső határainak minimális konszenzusa nélkül az európai egységből nem marad semmi a tőkén és az eurorendőrségen kívül. Jogos *Gadamer* véleménye, miszerint „széles körben elterjedt tévedés, hogy a tolerancia olyan erény, amely lemond arról, hogy a sajátához ragaszkodjon, és a másik azonos érvényét képviseli.” Nem „önmagunk feladása és kioltása” az, ami szükséges „valamiféle általános érvény-meghagyás javára, hanem ... a sajátmagunk bevetése a másik felismeréséért és elismeréséért” (*Gadamer*, 1990. 59. o.). Ebből következik, hogy egy különböző kultúrájú Európában egy rész-kultúra sem tarthat igényt arra, hogy meghatározza, mi legyen érvényes a többiek számára. Tisztában vagyok vele, hogy ez az álláspont a végső indoklás súlyos logikai problémáit veti fel, de ugyanakkor azt is látom, hogy a külső elhatárolás igényét kockázatosabb kielégíteni katonailag, mint morálisan.

Hogyan kell kezelniünk a belső idegenség kérdését Európában?

Az európaiság kifelé való jogelméleti elhatárolása nem oldja meg a belső idegenség problémáját. Emlékezzünk csak rá, hogy Európa történelmileg a migrációk kontinense, e tény felett ma gyakran szívesen átsiklunk. Az októberi forradalom után 2,5 millió orosz, a két világháború között 450 ezer lengyel és 60 ezer cseh, a második világháború után pedig 16 millió német menekült nyugatra, 200 ezer lengyel vándorolt Franciaországba és Angliába, 415 ezer karél Finnországba, 500 ezren hagyták el a Balkánt, az ötvenes években pedig másfél millió olasz és egy millió jugoszláv költözött Nyugat-Közép-Európába. Az ezzel kapcsolatos interferencia problémák kevesebb, mint egy generáción belül megoldódtak. Ennek ellenére a másságtól, az idegentől való félelem ritkán öltött a maihoz hasonló méreteket. Nincs szükség mélyreható pszichoanalitikus elmélkedésre ahhoz, hogy teret adjunk annak a feltételezésnek, hogy ez a félelem a saját magunkban lévő idegentől és sötétől való félelem is. A multikulturális társadalom megteremtésének felajánlása ebben a helyzetben nem elég. Ezzel szemben én amellet foglalnék állást, hogy próbáljuk meg a multikulturalitást saját magunkban elfogadni, és adjuk fel az európai polgárok saját magukkal azonos, monokulturális személyiségének fikcióját. Ez az elfogadás megnyithatná a multikulturális habitus kifejlődéséhez vezető utat, amely a

hétköznapi életben régóta kezd teret nyerni. Történelmi okokból Nyugat-Európában még mindig jelentős az egyes ember egységét és ezzel kiszámíthatóságát is övező elvárás nyomása. Senki sem csodálkozhat azon, hogy – szociálpszichológiai szempontból – ezzel kapcsolatosan sor kerül képzelt, (Führer) személyiségekkel való azonosulásokra. Ha azonban a multikulturális habitus normává válik, akkor – ahogy *Bandura* a modell-tanulás segítségével rámutatott (*Bandura*, 1976) – a mindenkor aktivált kultúrához való tartozás is vonzónak fog tűnni. Ezzel a háttérrel kell megközelítenünk a harmadik kérdést is.

Hogyan kell felfognunk a jövőben a regionalitás és a régió-felettség viszonyát?

Mivel a habitus abba az összefüggésbe tartozik, amit az európai egyesítési szerződések kezdettől fogva a háttérbe szorítottak, vagyis a kultúrsektorba, abból kell kiindulnunk, hogy a regionális kultúrák szolipszizmusukban igazolva érzik magukat. A regionális kultúra választása – amelynek kitűnő példája szerintem a német kultúrföderalizmus – az én szememben meggondolatlan konzervativizmusra utal. Ha ugyanis valaki abból indulhat ki, hogy a régióban, amelybe beilleszkedett, semmi sem fog változni, akkor neki teljesen mindegy lesz az Európa-folyamat. Az ilyen beállítottság ellentmond a multikulturális habitus fogalmának, mert a kulturális és a területi-etnikai dimenzió összemosisán alapul. Európának, mint erkölcsi eszmének csak akkor van esélye, ha a földrajzi és etnikai egységekhez való tartozást a származás értelmében nem tagadjuk le, hanem az emberek abból merítik erejüket, hogy származásukat a monopolizálás, akár a maguknak való monopolizálás igénye nélkül birtokolják, és olyan életutat választanak, amelyen további kulturális habitus felvétele lehetővé válik. Hazájának kulturális tőkéjével felszerelkezett európai ember már csak más regionális kultúrákkal a médiákon keresztül való állandó érintkezése miatt is multikulturális személyiségként fog létezni, vagy egyáltalán nem fog létezni.

Annak a neveléstudománynak a szemszögéből, amely az európai gondolkodási tradícióra hivatkozik, más alternatíva nem létezik. Elő-Allgäu pedagógiája éppoly értelmetlen, mint a francia hugenották utódainak pedagógiája. Ez a szemlélet csak látszólag vetélkedik az individualitás lehetőségével – a második, az elhanyagolt történelmi tradícióval – mert a multikulturális személyiség eltérő kulturális konstellációk felvételével és integrációjával igazolja individualitását a rá jellemző formában. Az új Európában a képzés diskurzusa talán ilyen formában önképzésként adaptálódik. Ennek feltételei különben századunk végén – legalábbis Nyugat-Európában – kedvezőbbek, mint valaha. Ha ugyanis valami rajtahagyta a névjegyét az elmúlt két évtizeden, az az individualizmus és a liberalizmus szembetűnő trendje.

A kulturális hegemoniával szembeni intolerancia a kulturális szeparatizmusról való lemondással együtt éppen az európai multikulturális habitus fogalmának meglétét feltételezi.

Ilyen fejlődésre készítették elő 1992-ig a törvények és egyezmények által irányított európai nevelés- és oktatásügyi szabályozó rendszert?

Erre a kérdésre nem lehet igennel vagy nemmel válaszolni. Egyrésztől ugyanis az egész EK-folyamatban megpróbálták messzemenően tiszteletben tartani a kulturális önállóságot. Így a római EGK szerződés – nevelési és oktatási szektorral foglalkozó – 128. cikkelye tartalmazza a következő, gyakran idézett szakképzésre vonatkozó szabályozást:

„A Bizottság javaslatára és a Gazdasági és Szociális Bizottság meghallgatása után a Tanács a szakképzésre vonatkozóan általános irányelveket állít fel olyan közös politika megvalósítására, amely mind az egyes nemzetgazdaságokban, mind pedig a közös piacon elősegíti a harmonikus fejlődést.” (in *Richter*, 1993. 33. o.)

Az új maastrichti 3.b és 127. cikkelyek a szubszidiaritás-elv következtében immár mindennemű összehangolást, illetve magát a közös politikát kizárják az oktatási szektorból. Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy a maastrichti szerződés újrafogalmazása nem hozott áttörést a közös európai oktatáspolitiká számára. Ennek következtében azonban implicit módon a gazdasági fejlődés és a kulturális fogyasztás dinamikájának befolyása alá kerül és éppen ezáltal fog elvezetni a kultúra és a képzés európai meghatározásához (*Richter*, 1993). Más szóval: az oktatáspolitikai formális hiánya következtében ha nem is joghézag, de fakticitásmentes tér keletkezett, amely biztosan – de mindenestre szabályozatlanul – ki fog tölteni. A páneurópai oktatástervezői tettvágy azonban nem tud európai jogi szabályozásra hivatkozni. Ezzel az oktatás új európai felfogásának kialakítását – és ez egyáltalán nem sajnálatos – szinte szabadon tenyésző kulturális folyamatnak engedjük át. Pontos emiatt születik új reflexióigény a neveléstudományban. Ha ugyanis Európa kulturális integrációja mégiscsak egyértelműen maguk a tagállamok által szabályozandó feladat, akkor a tagállamok oktatáspolitikája számára felmerül a kérdés, hogyan segítsék elő államuk vagy régiójuk kulturális önmegértése révén az európai dimenzió megvalósítását. Az ebből keletkező reflexió- majd pedig tervezési igény a neveléstudományi kutatás természetes feladatai közé tartozik.

3. konstrukció: A multikulturális habitusról

Ha tehát maga az EK-folyamat, ahogyan Maastrichtban eddigi legutolsó formáját elnyerte, semmi előfeltételt nem teremtett meg a multikulturális habitusban kicsúcsosodó, ismertetett három minimum megvalósításához, akkor át kell gondolnunk, mit jelenthetnek ezek a minimumok – feltéve, hogy konszenzusra alkalmasak – egy új, „europaizált” oktatásfogalom számára. Itt rögtön meg kell állapítanunk, hogy nehéz helyzettel állunk szemben. Ha a német pedagógia sorsa a 20-as és 40-es évek közt a messzemenő politikamentesség volt is, ez a hiány a 60-as és 70-es években elméletileg és gyakorlatilag kiegyenlítődött. Önmagában a neveléstudomány politizálódása azonban sajnos keveset segít az európai folyamatban, mert az európaiak magát ezt a szektort – európai síkon

mindenképpen – szerződéseikben politikamentessé tették, és a kulturális folyamatra bízták. Így még a magát politikai tudománynak tartó pedagógia is nemzeti, sőt regionális síkon marad. Ha tehát nem akarja korlátozni saját magát, hanem komoly hatást kíván gyakorolni, helyet kell keresnie az európai kulturális diskurzusban. Ennek az oktatási diskurzus olyan része, amely nem minden európai országban tartozik a külön erre a célra fenntartott neveléstudomány hivatali teendői közé, hanem részben írók, újságírók, médiaszakemberek, vagyis nem éppen tudósok tollából folyik. Erre a német neveléstudomány csak részben van felkészülve. Ritkán kellett csak tárgyalnia a pedagógiától távoleső szakmák olyan képviselőivel, akiknek lett volna mondanivalójuk a nevelésről. Másfelől azonban a német neveléstudomány az empirikus-analitikus fordulat után – és ezt bármilyen helytelen nacionalista attitűd nélkül mondhatjuk – példátlan professzionalitás lehetőségét hordozza magában. Ha hajlandó lesz újra párbeszédet kezdeni az oktatásról az eredendően nem pedagógiai kulturális szektorokkal, akkor megadatik a lehetőség, hogy racionalisztikus és politikai potenciáljának elhanyagolása nélkül magasszinten hozzájáruljon az oktatás kulturalizált felfogásához. Éppen ellenkezőleg, ezzel az integrációhoz járulna hozzá.

Ha eközben felmerülne az általam javasolt multikulturális habitus, az olyan politikai döntéseket is magával vonna, amelyek a jelenlegi német oktatáspolitikát – amennyiben a hallgatást egyáltalán annak lehet nevezni – állásfoglalásának revideálására kényszerítenék. Számomra ez magában foglalja annak a ténynek a régóta esedékes elismerését, hogy az oktatási folyamatok a gazdasági igényekről leváltak, és hogy ennek így is kell lennie. Senki nem követelhet meg 18 éves emberektől 70–80 év várható élettartammal olyan képzésre- és életre szóló döntést, amelynek számadatai az éppen fennálló konjunktúraciklushoz igazodnak. Idetartozik az is, hogy végre abbahagyjuk a fecsegést diákjaink előregedéséről, akik a felsőoktatásban felettébb önállóan megpróbálják megszerezni azt a mennyiségű műveltséget, amelyet a nagyon erősen specializált iskolai oktatás még mindig megtagad tőlük.

Számomra ez magában foglalja még a közoktatás tanterveinek rugalmassá tételét, és nemcsak a kisiskolásított egyetemeken, hanem pontosan az irányelvekkel körülbástyázott oktatási intézményekben is. Ez lehetővé tenné a fiatalok számára, hogy – akaratú fejlődésükben a szülőktől támogatva – egyéni képzési profilt alakítsanak ki. „Megfelelőek még a német tantervek?” – kérdezte *Heinrich Roth* 1968-ban (*Roth*, 1968). Meg kell ismételnünk ezt a kérdést és akkor is el kell indítanunk a tanterv- és tankönyvkritika új korszakát, ha eközben fájdalmas felfedezéseket teszünk.

Számomra ez magában foglalja annak a kérdésnek az újbóli átgondolását, hogy a jövőben a közoktatási rendszer révén milyen szerepet töltsön be az állam a kívánatos személyiségek kialakításában. Garantálja-e az állam az egyéni, de a társadalomnak mégis elkötelezett oktatást? Vagy hatalma annyira megkopott a jogi egyenlőség létrehozása ürügyén felduzzadó szabályozási igyekezet következtében, hogy a 70-es évek reformcéljai a visszajukra fordultak? Ma már nem az a kérdés, hogy az állam az oktatásról szóló döntéseibe kielégítően vonja-e be a gyerekeket és a szülőket, hanem az, hogy a társadalom tagjai milyen mértékben készek még bevonnak az államot ezekbe a döntésekbe.

Számomra ez magában foglalja továbbá: az interkulturális tanulás koncepciójának kidolgozását; ez nem azonos a külföldiek oktatásával. A multikulturális habitus kialakítása inkább az őslakosoknál, mint a külföldieknél tételez fel oktatási folyamatot, olyan művelődésbeli fejlődést, amelyben – és itt a modelltanulásra emlékeztetnék – az idegen kultúra elemei hiányosságként jelennek meg, amely miatt az ember saját magát éli meg idegenként. Az ilyen koncepciónak egészen az idegen nyelvóra szintjéig tárgyilagosnak kell lennie. Az olyan európai, aki nem beszél legalább két idegen nyelvet, idegen marad Európában. Az a tanár, aki nem bír legalább három idegen nyelvet még akkor is, ha biológiát tanít, az lehet jó tanár Németországban, de nem Európában.

Számomra ez magában foglalja továbbá: a közszolgálati médiákkal való dekonstruktív bánásmódot. Nincs értelme Európa lopakodó McDonaldizálódásáról vitáznunk addig, míg saját magunk nem tudjuk összeszedni az erőt, hogy vizuálisan megtagadjuk magunkat. Az olyan nevelés- és oktatásügy, amely az új információtechnikát alig használja ki és csupán a média szidására szorítkozik, az túlélté önmagát anélkül, hogy észrevette volna, a felnövekvő nemzedék szocializálódása nem a tevékenységéből, hanem nemtevékenységéből ered.

Mindkét utóbbi indítvánnyal azt szeretném jelezni, hogy az ami a reformfolyamatban az európaiak előtt áll – amely nem a nevelési- és oktatási rendszer összehangolását jelenti – azt nem szívesen engedném át pártpolitikusoknak. Nekünk kell megmondanunk, hogy minek jött el az ideje. Nekünk – és ez európai oktatási kérdésekben már nemcsak a német neveléstudományt jelenti, amely ráadásul két okból is könnyen a hegémónia gyanúja alá kerülhet az európai szomszédok szemében. Egyrésztől egy európai országban sincs a nevelésnek még megközelítőleg sem ilyen magasan fejlett tudománya, másfelől pedig a nacionalizmus árnyéka mindaddig hozzátapad, míg azonosul szellemtudományos atyjával, a német-francia racionalizmussal, és az azzal születésénél fogva egyenrangú, de az elmúlt kétszáz évben a művészet külön tűzhelyénél időző anyjával, az európai romantikával nem. Az ilyen neveléstudomány lesz európai. Így lehet reflektáló megfigyelője az előttünk álló európai integrációs folyamatnak, okos kritikusa az oktatástervezés rizikóinak, történelmi emlékezete az oktatásról való európai gondolkodásnak és egyben liberális ironikus is. Az ilyen európai neveléstudomány nem fog abba a kísértésbe esni, hogy európai polgárokat akarjon „kreálni”¹. „*Bottom up*” politikáért, az alulról kiinduló oktatáspolitikáért, fog síkra szállni, amelyet nem az államok, hanem a polgárok alakítanak ki és működtetnek. Annyira tárgyilagos lesz, és kinyilvánítja megütközését arról, hogy az egyetlen európai, EK-keretből fejedelmien pénzelt egyetlen Firenzében pedagógiát nem oktatnak.

Talán a Német Neveléstudományi Társaságnak [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] magához kellene ragadnia a kezdeményezést és a szakma más európai képviselőivel együttműködve ki kellene dolgoznia egy európai oktatási nyilatkozatot, amely kitölti az oktatáspolitikai EU-vákuumot, s európai minimális elveket fo-

¹ Sajnos akad példa az ilyen kísérletekre. Pl. *Mickel* (1991), aki előterjesztette „Az európai nevelés didaktikáját”, amelyben olyan oktatási célokat, mint „A nagykorú polgárok Európában”, vagy „európai tudat” kialakítása egészen az egyes társadalomtudományi tárgyak tankönyveinek síkjáig kidolgoz.

galmaz meg a nemzeti és regionális döntéshozók számára. Ezzel szemben arra az álláspontra is lehet helyezkedni, hogy elég az, ha minden a régióknál – és ezzel a régiben – marad, így a regionális autonómia tiszteletben tartásának ürügyén füttyülünk arra, hogy az európaiak idegenek maradnak egymásnak. Ezzel a hozzáállással azonban nem ágálhatunk az idegengyűlölet ellen sem itt sem máshol anélkül, hogy szavaink hihetőségében ne kételkednének.

Cees Nooteboom – és ezzel hadd fejezzem be – még egyszer utánaolvasott *Ovidiusnál* Európa elrablásának, s arra emlékeztet, milyen könnyű dolga volt a mítoszbeli lánynak, *Európának*:

„Mint az olyan hóé, mit zord láb nem taposott még,
és vizenyős Auster sosem olvasztott meg, a színe.
Izma nyakán kimered, s a szügyéről csüng a lebernyeg,
szarva kicsiny, de hihetnéd, hogy kéz míve, sugárzóbb
áttetsző gyönyörű kristányú drágaköveknél;
homloka nem fenyeget, nem kell riadozni szemétől,
béke az orcáján. Az Agenor lánya csodálja,
mily szép, mennyire nem fenyeget dühös ütközetekkel.
Csakhogy akármilyen szelíd, hozzá még fél közeledni,
majd odalép s ragyogó szájához nyújtja virágát.
Udvarlója örül, s hogy a várt kéj töltse örömmel,
csókolgatja kezét; s alig is halogatja a többit!
Játszadzik vele, zöld füveken kedvére szökellget,
végülis oldalt dől le elébe a sárga fűvenybe;
majd, tovatűnve a szűz félelme, szügyét odanyújtja
hadd veregesse a lány, szarvát is, friss koszorúkkal
hadd koszorúzza körül. Nekibátorodott a királylány,
s nem sejtven, kire ül, hátára került a bikának;
ekkor a szárazról fölemelkedik, indul az isten
lassan a vízhez alá, ravaszul sétál a sekélybe,
majd messzebb, s már mély víznek közepén viszi hátán
zsákmányát. Remeg ez, s könnyezve tekint a partot,
jobbkeze szarvat tart, bikaháton nyugszik a másik;
míg meg-meglebegő leplével játszik a szellő.”

(*Devecseri Gábor* fordítása)

„Ez akkor volt. Most mi magunk vagyunk Európa, és magunknak kell elrabolnunk magunkat ...” (*Nooteboom*, 1993. 13. o.)

Fordította: Lesznák Ágnes

Irodalom

- Arndt, E. M. (1940): *Germanien und Europa*. Altona 1803. Reprint Stuttgart/Berlin.
- Assmann, A. (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis*. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/New York.
- Bandura, A. (1976): *Lernen am Modell*. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart.
- Bohrer, K. H. (1991): Europrovinzialismus. In: *Merkur* 45, 11. sz. 1059–1068.
- Curtius, E. R. (1925): *Französischer Geist im neuen Europa*. Stuttgart, Berlin, Leipzig.
- Curtius, E. R. (1969): *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Bern.
- Dahrendorf, R., Furet, F. és Geremek, B. (1993): *Wohin steuert Europa? Ein Streitgespräch*. Frankfurt, New York, Paris.
- Delors, J. (1993): *Das neue Europa*. München, Wien.
- Eberle, J. (1966): *Lateinische Nächte*. Essays über die lateinische, Welt, Stuttgart.
- Elias, N. (1989): *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt/M.
- Elwert, G. (1989): Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 41. sz. 440–464.
- Faber, R. (1979): *Abendland*. Ein politischer Kampfbegriff. Hildesheim.
- Flitner, W. (1949): *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*. Wandsbek, Hamburg.
- Flitner, W. (1967): *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*. München.
- Gadamer, H. G. (1990): *Das Erbe Europas*. Frankfurt/M.
- Gönner, J. (1993): Religiöse Überzeugungen und gesellschaftliche Wertvorstellungen. Ein Ost-West-Vergleich anhand der europäischen Wertestudie 1991/92. *Kirchliche Zeitgeschichte*, 6.1. sz. 61–69.
- Günther, K. H. (1958): *Geschichte der Erziehung*. Berlin.
- Heller, A. (1988): Europa - ein Epilog? *Literaturmagazin* 22. Sonderband. Ein Traum von Europa. Reinbek b. Hamburg, 25–39.
- Hornstein, W. és Mutz, G. (1993): *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher Prozeß*. Baden-Baden.
- Im Hof, U. (1993): *Das Europa der Aufklärung*. München.
- Jaspers, K. (1947): *Vom Europäischen Geist*. München.
- Marquard, O. (1986): Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. *Apologie des Zufälligen*. Philosophische Studien. Stuttgart, 98–117.
- Meier, CH. (1991): Europa - ein paradoxer Befund. In: *Neue Rundschau*, 1. sz. 36–48.
- Meulemann, H. és Elting-Camus, A. (szerk. 1993): 26. *Deutscher Soziologentag*. Lebens-verhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Opladen, 328–331.
- Münch, R. (1993): *Das Projekt Europa. Zwischen Nationalstaat, regionaler Autonomie und Weltgesellschaft*. Frankfurt/M.
- Mickel, W. W. (1991): *Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung*. Opladen.
- Nooteboom, C. (1993): *Wie wird man Europäer?* Frankfurt/M.
- Novalis: Die Christenheit oder Europa. *Ders.: Sämtliche Werke*, hg. v. E.
- Pomian, K. (1990): *Europa und seine Nationen*. Berlin.
- Richter, I. (1993): Grundzüge eines europäischen Bildungsrechts. In: Schleicher, K. (szerk.): *Zukunft der Bildung in Europa*. Darmstadt, 27–44.

Dieter Lenzen

- Riedmiller, J. (1985): Sind die Russen Europäer? In: *Merkur*, **35**. 9–10. sz. 905–914.
- Roth, H. (1968): Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? *Die Deutsche Schule*, **60**. 69–76.
- Sana, H. (1993): *Die Lüge Europa*. Hamburg.
- Schlegel, A. W. (1989): *Vorlesungen über Ästhetik I*, hg. v. E. BEHLER. Paderborn u.a.
- Schmitt, C. (1932/1963): *Der Begriff des Politischen*. München.
- Schmitt, C. (1984): *Römischer Katholizismus und politische Form*. Stuttgart.
- Sontag, S. (1988): Noch eine Elegie. *Literaturmagazin*, 22. Sonderband. Ein Traum von Europa. Reinbek b. Hamburg, 131–136.

ABSTRACT

LENZEN, DIETER: REARING AND EDUCATING TO BECOME EUROPEANS

The author, while examining the issue of rearing and educating people to become Europeans, undertakes to contravene statements which have been generally fixed in society. These statements are the following: (1) The current unification movement in Europe is unique throughout history. (2) There are deeply ingrained mental differences among the European nations. (3) The notion of a united Europe has been determined by historical antecedents. (4) The nationalism of Europeans is a phenomenon deeply rooted in history. After refuting these prejudicial statements culture the author calls the attention to the importance of the aesthetic component in European. Finally, he considers the possibilities of establishing a multicultural disposition. An inescapable feature of this disposition would be openness. In terms of this openness, the science of education (pedagogy) should renounce its previous aristocratic-academic exclusiveness. Pedagogy should negotiate with the representative of every sector of cultural life how about, „who can contribute to the development of the educational system”.

MAGYAR PEDAGÓGIA **96**. Number 1. 59–76. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Dieter Lenzen, Freie Universität, Berlin
Forschungszentrum Für Historische Anthropologie. Arnimaler 10. D-100 Berlin 33.
Fax: 49 30 8385295 Tel: 49 30 8385295