

MICHAEL OAKESHOTT AZ OKTATÁSRÓL

FÜLÖP ENDRE

„Mindazok, akik ismerik Michael Oakeshottot, egyet fognak érteni abban, elsősorban és mindenekelőtt nagy tanár. Ő maga viszont, másfelől, elsősorban mindig tanulóként gondolt magára.” [FULLER, 1989:1] – írja Timothy Fuller Oakeshott oktatással kapcsolatos írásait összegyűjtő kötet bevezetőjében. Hogy az oktatás és a képzés, a tanulás és a nevelés kérdése nemcsak életében, hanem filozófiájában is kiemelkedően fontos szerepet játszik, egyebek mellett abból is kiténik, hogy az 1951-es, *London School of Economics*-on tartott, nagy visszhangot kiváltó székfoglaló előadását a politikai képzésről, a politika egyetemi oktatásának lehetőségeiről tartotta.

EMBERRÉ VÁLNI

Az oktatás és a képzés kérdésének igazi jelentőséget azonban az ad Oakeshott szemében, hogy a tanulás és az emberi mivoltunk elválaszthatatlanok egymástól. Nemcsak olyan értelemben, hogy „csak az emberi lények képesek tanulásra” [OAKESHOTT, 1965:43], hanem abban a – még fontosabb – értelemben is, hogy a tanulás tesz emberré mindannyiunkat. „Ez azt jelenti, hogy egyikünk sem születik embernek; mindenki az, amivé megtanul válni.” [OAKESHOTT, 1975:21]¹ Az egyes embereket az jellemzi, hogy mit érzékelnek, mit gondolnak, a köztük lévő lényegi különbséget gondolataik, kétségeik, igényeik, vágyaik, döntéseik, érzéseik, céljaik és ezek kijelentésekben és cselekedetekben való kifejezései adják. Ezek mindegyikének közös jellemzője

pedig az, hogy meg kell tanulni őket. Az egyes embereket így az határozza meg, hogy mit tanultak meg érzékelni, gondolni, elképzelni és tenni. „Az emberi lények közti lényeges különbségek, abban való különbségük, hogy ténylegesen mit tanultak meg.” [OAKESHOTT, 1975:21] Ezt a tanulási folyamatot azonban meg kell különböztetni egyrészt a szokások beidegződésétől, az idomítástól, másrészt a körülményekhez való organikus alkalmazkodástól, ahogyan egy élő organizmus (például egy polip) reagál a környezetében bekövetkező változásokra megváltoztatva akár kémiai szerkezetét is. Az emberi élet nem pusztán egy élő organizmus fejlődésének folyamata azáltal, hogy sikeresen alkalmazkodik a körülményekhez. „Ha az emberi élet növekedési folyamat volna, amelyben a potencialitásból aktualitás lesz, ha folyamat volna, amelyben egy organizmus alkalmazkodik körülményeihez genetikai tulajdonságainak tekintetében, nem maradna hely a generációk közti tranzakciónak, amelynek kifejezett célja megismertetni az újonnan érkezettekkel mindazt, ami történt és ezzel lehetővé tenni az abban való részvételt” [OAKESHOTT, 1972:65] – azaz éppen annak a tanításnak, illetve tanulásnak nem maradna hely, amelynek Oakeshott szerint alapvető szerepe van emberré válásunkban. De még ez sem jelenti azt, hogy ne lehetne az emberről, mint élő organizmusról beszélni, életét fiziológiai, biokémiai vagy pszichológiai folyamatként magyarázni. Ez a megértés egy másik lehetséges módja, amelyről Oakeshottnak

csupán annyi mondanivalója van, hogy semmiképpen sem lehet teljes vagy – az *Experience and its Modes* szóhasználatával – konkrét tapasztalatnak tekinteni, és hogy semmivel sincs több létjogosultsága, mint az ő általa kínált magyarázó elvnek, az emberi élet tanulási folyamatként való leírásának, noha ez utóbbi éppúgy absztrakt tapasztalat, mint az előbbi, hiszen amellett, hogy az ember több mint egy élő organizmus, részben mégiscsak *az is*. Nincs szó tehát arról, hogy azt, amit Oakeshott az emberről és az emberi életről ír, az emberről szóló biokémiai, fiziológiai vagy pszichológiai elméletek és kutatások cáfolataként vagy akár kritikájaként lehetne tekinteni, még akkor sem, ha Oakeshott helyenként – szigorú szavakkal illetve azokat, akik az embert kizárólag ilyenfajta folyamatok segítségével akarja megérteni – mintha pontosan ezt tenné.

Az, hogy emberré válni csak tanulás útján lehet, nem azt jelenti, hogy valamilyen speciális tudást vagy képzettséget kell minden embernek megszereznie ahhoz, hogy embernek mondhatta magát. Emberré nem úgy válunk, ahogy mérnökké vagy orvosná. A tanulási folyamat másrészt nem is az emberi természet megismerésére és az annak megfelelő gondolkodás és cselekvés elsajátítására irányul, mégpedig elsősorban azért nem, mert az embernek „története van, »természete« nincsen”. [OAKESHOTT, 1972:65] Az emberré válás egyetlen lehetséges módja az emberiség közös, történelmileg kialakult materiális, emocionális, morális és intellektuális örökségébe való belépés. „Ha az oktatást olyan folyamatként fogjuk fel, melyben felfedezzük és fejlesztjük magunkat, akkor talán azt is mondhatjuk, hogy az oktatás tanít meg bennünket arra, hogy megismerjük magunkat e civilizáció tükrében.” [OAKESHOTT, 1962B:264] Más szóval: az oktatás révén azzal válunk emberré, hogy bebocsátást nyerünk egy civilizációba. A tanulásnak így a „kultúrában” való részvétel képességének megszerzésére kell irányulnia. A kultúra azonban nem könyvek, képek, épületek, városok, találmányok, eszközök, gépek

együttese, és nem is doktrína, nem az emberi életről szóló tanítások konzisztens halmaza, nem olyasvalami, amit a tanulás tárgyaként magunk elé tűzhetünk. Másfelől az emberi civilizáció történelmi képződmény, „»pozitív« és nem »szükségszerű«; körülmények tekintetében kontingens, sokféle és inkoherens; [a civilizáció] az, mit az emberek elértek, nem egy végső ok hatására, hanem sorsuk lehetőségeinek kiaknázása és saját erőfeszítéseik révén.” [OAKESHOTT, 1970:375] Ha nem így lenne, esetleg elképzelhető volna „kívülről”, okok és törvények terminusaiban megérteni, így azonban nem marad más lehetőségünk a megismerésére, mint részt venni benne.

Míg elsajátításához talán elegendő az, hogy részt veszünk benne, továbbadásának lehetőségét szigorúbb feltételekhez köti Oakeshott: „megbocsátható, ha [egy tanár] a civilizált élet aktuálisan domináns képét túlságosan kellemetlennek találja ahhoz, hogy bármiféle lelkesedéssel ismertesse azt meg tanítványaival. De ha nincs bizalma egyetlen normában sem azok közül, amely az emberi teljesítménynek ebbe az örökségébe íródott, akkor jobban teszi, ha nem lesz tanár; nem lenne semmi, amit taníthatna.” [OAKESHOTT, 1965:49] A pusztán részvétel kevés ahhoz, hogy másokkal megismertethessük közös örökségünket, minimális azonosulást és rokonszenvet, azaz valamiféle konzervatív diszpozíciót igényel.²

A kultúra tehát nem tárgya a tanulásnak, a kultúrát soha nem explicit módon tanuljuk, „de mindenben tanulhatjuk, amit tanulunk”. [OAKESHOTT, 1965:61] Hogy ez pontosan mit is jelent, világosabbá válik, amint megvizsgáljuk, hogy Oakeshott mit ért a kultúra kifejezésen. „A kultúra, különösen akkor, ha olyan, mint a miénk, olyan különböző irányokba törekvő, egymással szemben gyakran kritikus érzések, érzékelések, eszmék, tevékenységek és attitűdök kontinuitása, amelyek egymással kontingens viszonyban állva nem doktrínát képeznek, hanem azt, amit társalgási érintkezésnek fogok nevezni.” [OAKESHOTT, 1975:28] Amikor Oakeshott társalgásról beszél – s elég sok összefüggésben teszi ezt –, mindig érdemes

feltenni azt a kérdést, hogy kik (vagy mik) azok, akik (vagy amik) társalognak. Az esetek többségében ugyanis ez egyáltalán nem magától értetődő. Mert ebben az esetben például mit is jelenthet az, hogy érzések, eszmék vagy tevékenységek társalognak egymással? Jelentheti azt, hogy valójában konkrét emberek vesznek részt a társalgásban, s az ő individuális és partikuláris érzéseik és gondolataik társalognak – átvitt értelemben. De az is lehet, hogy Oakeshott olyan tipikusnak vagy általánosnak nevezhető érzésekről, eszmékről és attitűdökről beszél, amelyekkel gyakran találkozhatunk különböző személyekben, így az egyes emberek szerepe másodlagossá válik, hiszen az, hogy az adott eszmét, érzelmet, észleletet ki képviseli a társalgásban, kevésbé érdekes, jóllehet konkrét emberek tipikus, de konkrét gondolatairól és érzéseiről van szó. De gondolhatott Oakeshott absztrakt eszmékre és érzésekre, amelyeket pontosan ebben a formában hiába keresnénk a konkrét emberekben, s amelyek, bár az ő konkrét gondolataikból és attitűdjeikből keletkeztek absztrakció útján, nem azonosak azokkal.

Ennek a kérdésnek az eldöntése a tanulási folyamat mibenlétének szempontjából sem érdektelen. Ha a kultúrát konkrét emberek társalgásaként kell felfogni, akkor a kultúrában való részvétel képességének megszerzése a kulturált társalgás szabályainak elsajátításával azonos. S találhatunk is olyan szövegrészletet, amely arra utal, hogy Oakeshott pontosan így gondolta: „az sem tűnik valószínűtlennek, hogy az ebben a társalgásban (ahol a beszéd nem vezet konklúzióhoz) való részvételünknek köszönhetjük mai külsőnket: az ember az ember-szabású majmok egy olyan fajától származik, amelynek tagjai annak idején annyit üldö-

géltek társalgás közben, hogy elkopott a farkuk. A nevelés tulajdonképpen nem más, mint beavatás e társalgás fortélyaiába és abba a partneri viszonyba, melyen alapul. Ezenközben megtanuljuk felismerni a hangokat, megkülönböztetni a megnyilatkozás más-más formáit, és magunkévá tesszük a társalgáshoz szükséges intellektuális és erkölcsi habitust.” [OAKESHOTT, 1959:492-3, a ford. módosítottam FE] Ha azonban konkrét emberek társalgásáról van szó és semmi többről, akkor nehéz értelmezni a „megtanuljuk felismerni a hangokat” kitételt. Ezért, azt hiszem, közelebb járunk az igazsághoz, ha nem emberek, hanem absztrakt hangok vagy *nyelvek* társalgását értjük a kultúra kifejezés alatt. „Egy kultúra nem vélemények, észleletek, eszmék, érzelmek és tevékenységek egyvelege, hanem a megértés különböző nyelveinek változatos sokasága, mozgatóereje pedig a felhívás, hogy ezeket a nyelveket megismerjük, megtanuljunk megkülönböztetni őket, és nem csupán a világ megértésének különböző módjaként, hanem az emberi önismeret leglényegibb kifejeződését ismerjük fel bennük.” [OAKESHOTT, 1975:38]³

SZÖVEG ÉS NYELV

A nyelvek társalgásaként felfogott kultúra fogalma Oakeshott egy jól ismert megkülönböztetéséhez vezet el bennünket. A *politika egyetemi tanítása* című esszéjében azt írja: „ezen a ponton hadd vezessenek be egy megkülönböztetést, amit a későbbiekben használni kívánok: egyfelől a »nyelv« (amelyen én gondolkodásmódot értek) és másfelől az »irodalom« vagy a »szöveg« (amelyen azt értem, ami időről időre megfogalmazódik egy »nyelven«) közti megkülönböztetést.” [OAKESHOTT, 1962b:267] Míg tehát a 'nyelv' egy megértési formának vagy diszciplínának megfelelő gondolkodás-módot jelent, addig a

„Megbocsátható, ha [egy tanár] a civilizált élet aktuálisan domináns képét túlságosan kellemetlennek találja ahhoz, hogy bármiféle lelkesedéssel ismertesse azt meg tanítványaival. De ha nincs bizalma egyetlen normában sem azok közül, amely az emberi teljesítménynek ebbe az örökségébe íródott, akkor jobban teszi, ha nem lesz tanár”

‘szöveg’ az adott nyelven megfogalmazott tényekben, információkban, konklúziókban ölt testet. Egy geológiai tankönyv például tartalmazhat, és jó esetben tartalmaz is, „egy ellentmondást nem tűrő módon megfogalmazott tudást”, mégpedig geológiai tudásunk pillanatnyi állapotát, de azt már nem, hogy a geológusok ezt a tudást miképpen alapozták meg. A tankönyv tehát az oakeshotti megkülönböztetés szerint a ‘szövegnek’ vagy ‘irodalomnak’ felel meg, míg a geológusi tevékenység, a geológiai kutatások gyakorlata, a geológusok gondolkodásmódja – vagy általánosabban a tudományos tevékenység és a tudós látásmódja – képezi a geológia ‘nyelvét’. Ez a ‘nyelv’ nem a geológia szakmai nyelve, azt, amit Oakeshott ‘nyelvnek’ nevez, nem pusztán lingvisztikai idiómák konstituálják. A hétköznapi értelemben vett nyelvekkel való analógiája abban áll, hogy nem fogalmaz meg előírást arra nézve, hogy mit mondjunk, csak szabályokat ad, amelyeket figyelembe kell venni, bármit is mondunk, s hogy amíg e szabályokat meg nem ismerjük és el nem sajátítjuk, addig releváns mondanivalónk sem lehet az adott ‘nyelven’.

Nem teljesen világos azonban, hogy Oakeshott elképzelése szerint a geológia tankönyv ‘nyelve’ a geológia ‘nyelve’-e, s ha igen, akkor milyen értelemben az. Másképpen fogalmazva: nem egyértelmű, hogy Oakeshott csupán megkülönböztetni kívánja a ‘nyelvet’ és a ‘szöveget’, vagy szembe is kívánja állítani egymással. Az idézett esszé szerint a ‘szövegek’ tanulmányozása során „nem egy »élő« nyelvet tanulunk abból a célból, hogy beszéljük és új dolgokat fejezzünk ki rajta, hanem egy »holt« nyelvet; és ezt a »holt« nyelvet kizárólag azért tanuljuk, hogy a benne foglalt információk megszerzése végett el tudjunk olvasni egy »irodalmat« vagy »szöveget«.” [OAKESHOTT, 1962B:267] Ez mintha arra utalna, hogy vannak ‘szövegek’, amelyek a geológia ‘élő nyelvén’, és vannak, amelyek a geológia ‘holt nyelvén’ íródtak. Eszerint a tudományos geológiai munkák, mivel bennük közvetlenül tanulmányozható a geológusi tevékenység gyakorlata, a geológia ‘nyelvén’ megfogalmazott ‘szövegek’,

a geológiai tankönyveknek azonban, nem lévén alkalmasak arra, hogy számottevően hozzájáruljanak a geológusok gondolkodásmódjának megértéséhez és elsajátításához, valójában nincs is ‘nyelvük’. Azaz úgy tűnhet, mintha a tudományos írássok (vagy például a költemények és a történeti művek) elsősorban ‘nyelvekre’ volnának példák, hiszen ‘szöveg’-voltuk megkérdőjelezhető amiatt, hogy a bennük lévő információ csupán másodlagos jelentőségű megszerzésének és megfogalmazásának módjához képest, a szakkönyvek ezzel szemben mintha ‘nyelv’ nélküli ‘szövegeknek’ bizonyultak volna. A ‘holt nyelv’ kifejezés legalábbis ilyesmit sugall. Ezzel pedig a ‘szöveg’ és a ‘nyelv’ megkülönböztetésén túl szembeállításuk is megtörténik.

Azt gondolom azonban, hogy ez a szembeállítás nem tükrözi azt, amit Oakeshott ténylegesen mondani kívánt a ‘szöveg’ és a ‘nyelv’ megkülönböztetésével. A geológiai tankönyv ‘nyelve’ valóban nem a geológia ‘nyelve’, de ez nem jelenti azt, hogy ne volna (‘élő’) ‘nyelve’. A geológiai tankönyvek ‘nyelve’, mint minden tankönyvé, az oktatás ‘nyelve’ vagy ha közelebről és alaposabban tanulmányozzuk, akkor a geológia oktatásának ‘nyelve’.⁴

Véleményem szerint az oakeshotti elképzelésnek az felel meg, hogy minden ‘szövegnek’ van ‘nyelve’, hiszen minden szöveg egy tevékenység eredménye és egy gondolkodásmód tükröződése. A geológia tankönyvben írójának, a geológia oktatójának tevékenysége és gondolkodásmódja jelenik meg és tanulmányozható, ennek révén pedig a (geológia)oktatói tevékenység és gondolkodásmód.

Ha azonban azt mondjuk, hogy a geológiai tankönyv az oktatás ‘nyelvén’ íródott geológiai ‘szöveg’, akkor a ‘szöveg’ és a ‘nyelv’ egy másik szembeállításához jutunk, amely – azt gondolom – már sokkal közelebb áll Oakeshott látásmódjához. Eszerint minden írás tanulmányozható és megérthető mind ‘szöveggént’, mind ‘nyelvként’, s a kettő egymástól jól megkülönböztethető megközelítést feltételez. A ‘szöveggént’ való vizsgálat az írás tartal-

mára koncentrálna szubsztanciális elemzést jelent, az írás 'nyelvének' kérdése viszont formai vizsgálatot indokol. S Oakeshott számára az utóbbinak lesz kitüntetett jelentősége. A kultúrában való részvétel elsajátítása ugyanis megköveteli a 'nyelvek' megkülönböztetésének képességét, egyes 'nyelvek' megismerését és használatukban való jártasság megszerzését, olyan 'szöveg' azonban nem létezik, amelynek ismerete hasonló módon elengedhetetlen feltétele volna annak, hogy a társalgásban teljes értékűen részt tudjunk venni.

Azzal persze Oakeshott is tisztában van, hogy a 'nyelvek' elsajátítása csak 'szövegek' tanulmányozásának útján történhet. „A tanulás mindig valami meghatározott dolog tanulása. Akik részt vesznek benne, nem pusztán »felnőnek«, és nem csupán azért vannak ott, hogy »szellemüket csiszolják« vagy hogy »gondolkodni tanuljanak«; az ilyen meghatározatlan tevékenységek éppúgy lehetetlenek, mint egy zenekar, amely semmilyen meghatározott zenét nem játszik” [OAKESHOTT, 1975:24] vagy egy mondat, amely egy meghatározott nyelven sincs. A tanuláshoz így egyszerre kell a 'szövegek' tanulmányozásának és a 'nyelvek' elsajátításának lennie. Vagyis – Oakeshott egy másik megkülönböztetését használva – „azt mondhatjuk, hogy a tanítás az »információ« átadásának [...] és az »ítélőképesség« átadásának [...] kettős tevékenysége; a tanulást pedig az »információ« megszerzésének és az »ítélőképesség« elsajátításának kettős tevékenységének nevezhetjük.” [OAKESHOTT, 1965:57]⁵ Az a felismerés azonban, hogy az »ítélőképességet« nem lehet információátadás mellőzésével oktatni, azaz hogy nem lehet olyan tanórán tanítani, amely egyúttal ne lenne földrajz, latin vagy algebra óra is, nem jelenti azt, hogy a kettő egyforma jelentőséggel bírna Oakeshott számára.

ISKOLAI OKTATÁS

Az iskolai oktatás kezdetén, amikor a gyerekek olvasni tanulnak, a könyveknek az a rendeltetésük, hogy megtanítsák a betűk és a szavak felismerését, amikor pedig írni tanul-

nak, nem az számít, mit írnak le. Néhány évvel később ebben a tekintetben fontos változás következik be, amennyiben fokozatosan az olvasnivaló tartalma is fontossá kezd válni. A tanulók egyebek között történelmi és irodalmi szövegeket kezdenek olvasni és írni. Ez a változás azonban nem olyan jellegű, mint amilyennek első pillantásra tűnik, a tartalom jelentősége nem a benne közölt információ miatt válik lényegessé. „Nem azért kezdjük tanulni a szorzótáblát, mert hirtelen rádöbbenünk, hogy nem tudjuk, mennyi kilencszer nyolc, nem azért kezdjük el biflázni az angol királyok évszámait, mert nem tudjuk, hogy I. Edward mikor került trónra: ezeket a dolgokat azért tanuljuk az iskolában, mert tanítják nekünk.” [OAKESHOTT, 1962B:265] De nemcsak a tanulók szempontjából másodlagos az információ, nem csak arról van szó, hogy a tanítók már átlátják az átadandó információ szükségességének jelentőségét, a diákok pedig még nem. Az iskolai oktatás – Oakeshott kissé provokatív megfogalmazása szerint – nem azt tanítja meg, aminek tudása szükséges vagy elvárható, hanem „amit nem feltétlenül káros vagy értelmetlen így megtanulni”. [OAKESHOTT, 1962B:265] A tantárgyak meghatározása és tananyaguk kijelölése – részben a begyűjtendő ismeretanyag méreteiből adódóan – önkényes, s a legtöbb, amire ezzel kapcsolatban törekedhetünk, hogy elmondhassuk: „komoly kár valószínűleg nem származik abból, ha a »földrajzot« vagy a »latint« elsajátítandó információnak tekintjük.” [OAKESHOTT, 1965:58]

Az iskolai oktatással szemben megfogalmazható legfőbb követelmény tehát az, hogy olyasmit kell tanítani, „amit anélkül lehet tanulni, hogy a tanuló számára világos lenne, miért tanulja és olyasmit, aminek ily módon történő tanulása nem kifejezetten káros vagy értelmetlen. [...] Ami viszont a tanulót illeti, nem szükséges, hogy több célszerűséget tulajdonítson neki, mint a geometriának, az algebrának vagy a természetföldrajznak”. [OAKESHOTT, 1962B:272]

Mi az, ami mindezeknek a követelményeknek megfelel? Régen az antikvitás kultúrájának

tanulmányozását tekintették az iskolai oktatás számára legalkalmasabb tárgynak, később a földrajzzal és a szociológiával kapcsolatosan alakultak ki hasonló álláspontok. Ezek a megközelítések azonban Oakeshott számára nem elfogadhatóak. [OAKESHOTT, 1975:36] Szerinte az iskolai oktatás számára alkalmas tárgyak kijelölése nem történhet tartalmi jegyek, szubsztanciális megfontolások alapján, mert nincs olyan ismeretanyag, amelynek tudása elengedhetetlen feltétele lenne a kultúra elsajátításának. Ezért hasznos az, ha a tanuló számára nem világos, hogy amit tanul, miért tanulja. Ellenkező esetben az oktatás céljával kapcsolatban tévedés áldozatául eshetne. Minél kevesebb célszerűséget tulajdonítunk annak, amit az iskolában tanulunk, annál világosabbá válik, hogy az oktatás voltaképpen célja nem az információk átadása, hanem a társalgásként felfogott kultúrába való bevezetés. Minél kisebb jelentőséget tulajdonítunk a 'szövegeknek', annál gyorsabban leszünk képesek a 'nyelvek' árnyalatainak és a közöttük felfedezhető különbségeknek az észrevételére. Csak olyan írásokból tudunk megtanulni olvasni, „melyek közvetlen nem érintenek bennünket: szinte lehetetlen megtanulni olvasni kortárs írásokból.” [OAKESHOTT, 1972:69]

SZAKMAI KÉPZÉS

Van persze az oktatásnak olyan formája is, amelyben a hangsúlyok megfordulnak, amelyben nem a 'nyelvek' elsajátítása, hanem a 'szövegekbe' foglalt információk megszerzése képezi a tanulás igazi célját. Ez a szakmai képzés területe, amely éppen a hangsúlyok megfordulása miatt, alapvetően különbözik az iskolai oktatástól, így az utóbbiban megfigyelhető szakosodási folyamatok csak a kettő nem túl szerencsés hibridjéhez vezethetnek, amelyben mind az iskolai, mind a szakmai oktatás előnyeit elveszítjük. Az oktatás két

formája közti különbség tekintetében nem árt azonban tisztázni azt, hogy nem arról van szó, hogy az iskolában 'nyelveket', a szakképzés során pedig 'szövegeket' tanulmányozunk. Mindkét esetben 'szövegekkel' foglalkozunk, hiszen mással mint 'szövegekkel' nem tudunk foglalkozni, s a 'szövegek' mindkét esetben élő 'nyelven' íródtak. A különbség sokkal inkább a vizsgálat módjában rejlik, abban, hogy míg az iskolai oktatásban a szövegek 'nyelvére' kell – vagy kellene – irányulnia a figyelemnek, 'szöveg'-voltuk minél teljesebb figyelmen kívül hagyása mellett, addig a szakmai képzés során a szövegek 'nyelve' válik érdektelenné, s a tanulók figyelme szinte kizárólag a szövegek információtartalmára irányul. Maguknak a tanulmányozott szövegeknek akár nem is kellene különbözniük, ugyanaz a szöveg alkalmas lehet mindkét cél, mindkét vizsgálati mód, mindkét képzési forma számára. Az oktatás két formája közti különbség tehát Oakeshott leírása alapján elsősorban formai és nem tartalmi jellegű, nem abban érthető meg elsődlegesen, hogy milyen szövegeket vizsgálnak, hanem abban, amilyen módon azokat tanulmányozzák.⁶

Abból, hogy egyfelől a szakmai képzés során 'szövegeket' tanulmányozunk és nem 'nyelvek' elsajátítása a célunk, másfelől pedig, hogy emberré csak úgy válhatunk, hogy megtanulunk részt venni a kultúra társalgásában 'nyelvek' megkülönböztetése és megtanulása révén, az a következtetés látszólag levonható, hogy a szakmai képzés nem alkalmas arra, hogy az emberi civilizáció örökösévé tegyen bennünket. Ez pedig, megítélésem szerint, ellentétes azzal az oakeshotti állásponttal, amely a civilizációt tevékenységek, gyakorlatok társalgásaként írja le, nem ritkán olyan példákat – leggyakoribb és legismertebb példája a szakács – használva erre, amelyek éppen szakmai képzés révén tanulhatók meg. A

*Az iskolai oktatás -
Oakeshott kissé
provokatív
megfogalmazása szerint -
nem azt tanítja meg,
aminek tudása szükséges
vagy elvárható, hanem
„amit nem feltétlenül
káros vagy értelmetlen így
megtanulni”*

látszólagos ellentmondás feloldása abban a tényben rejlik, hogy a szakmai képzés nem kizárólag írott szövegek tanulmányozása. Bár a szakmai képzésben használt írott szövegek 'nyelve' valóban nem releváns a képzés szempontjából és az oktatás célja valóban nem e 'nyelv' sajátosságainak megtanítása, ez azonban nem jelenti azt, hogy a szakmai képzés ne 'nyelvek' elsajátítására irányulna annak érdekében, hogy a tanítványt a civilizáció részévé avassa.

Az 'ítélőerő' és az információ közti, fent már tárgyalt megkülönböztetés alternatívájaként Oakeshott ugyanott a 'tudni hogyan' és a 'tudni mit' distinkciót is bevezeti. [OAKESHOTT, 1965:54] Az információt hordozó 'szövegek', amennyiben azokat csak 'szöveggként' tekintjük, csak az utóbbi tudás átadására alkalmasak. „Egy olyan gyakorlati művészetben, mint amilyen a főzés, senki sem feltételezi, hogy a tudás, ami a jó szakács sajátja, a szakácskönyvben leírt vagy leírható tudnivalókra korlátozódik.” [OAKESHOTT, 1947:129] A tudás előbbi részét, amelyet gyakorlati tudásnak is nevez Oakeshott, csak „inaskodással” lehet elsajátítani, úgy, hogy folyamatosan kapcsolatban állunk valakivel, aki ennek már birtokában van. Az ő tevékenységének figyelemmel követeése során ismerhetjük meg a szakma 'nyelvét', mert az ő tevékenysége jelenti a szakma 'nyelvének' egy 'szövegét'. Ez a szakmai képzés adekvát formája, amely alkalmas arra, hogy egy 'nyelv' használatára képessé tegye a tanítványt. Az erősen kritikus attitűd, amely *A politika egyetemi tanítása* című esszéből kicseng, tehát nem magával a szakmai képzéssel szemben jellemzi Oakeshottot, hanem csak azzal kapcsolatban, hogy a szakképzés során használt tankönyvek miféle tudás átadására alkalmasak a szakmát elsajátítani vágyó tanuló számára s milyen mértékben képesek az oktatás tényleges céljához hozzájárulni.

Általánosságban azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szövegek csak azon tevékenységek esetében bírnak igazi értékkel Oakeshott szemében, amelyeknek részét képezi a szövegek megalkotása, mert csak ekkor képesek hozzájárulni a tevékenység megérté-

séhez, hiszen csak ekkor egyezik meg a tevékenység és a szöveg 'nyelve'. A költői, a történelmi és – bár ezt Oakeshott sehol nem említi példái között, talán – a tanítói tevékenység ilyen, a szakmák többsége azonban nem ilyen. Az előbbieknél a szöveg megalkotása jelenti magát a gyakorlatot, az utóbbiaknál viszont a gyakorlat 'nyelve' nem képződik le a szó hétköznapi értelemben vett szöveg formájára. Az utóbbiaknál a tevékenységet végző, a 'nyelvet' magas szinten beszélő „mester” közvetlen megfigyelése elkerülhetetlenül szükséges, az előbbieknél esetleg elegendő lehet a tevékenység eredményének, a szövegnek a vizsgálata. Költő, történész vagy filozófus talán lehet az ember csak megfelelő szövegek tanulmányozása révén is, szakács, asztalos vagy autószerelő, bíró, sebész vagy fizikus azonban semmiképpen sem.

EGYETEMI KÉPZÉS

Azt jelenti ez, hogy az egyetem, ahol a jogászokat, orvosokat és természettudósokat képzik voltaképpen nem is nagyon különbözik egy olyan műhelytől, ahol az asztalos- vagy autószerelő-tanoncból lassan és fokozatosan mester lesz? Amikor Oakeshott az egyetem fogalának térbeliségét és közösség-jellegét hangsúlyozza, vagy amikor a történelmi gondolkodás elsajátításának legmegfelelőbb módjaként a múlt egy bizonyos darabján vagy aspektusán dolgozó történész munka közben való megfigyelését és nyomon követését jelöli meg, úgy tűnik, a hasonlóság lényegi. A fenti kérdésre adandó válasz mégis egyértelműen tagadó. Tagadó, mert „egyetemen tanulni nem olyan, mint egy kiváló magántudós keze alatt tanulni, nem is olyan, mint egy szárnyaló szellemű és jól tájékozott oktató vezetésével felfedező körútra indulni.” [OAKESHOTT, 1962B:269] Márpedig a szakmai képzést végző műhelyek analógiájának ezek felelnének meg.

Aki az egyetemi oktatást a szakmai képzéssel rokonítja, azért téved, állítja Oakeshott, mert figyelmen kívül hagyja azt, hogy „az egyetemi képzésben a »szöveg« nem információk valamilyen módon történő szerveződését jelenti, hanem egy »nyelv« példáját.”

[OAKESHOTT, 1962B:271] Ezzel azonban, megítélésem szerint, hibásan fogalmazza meg az egyetemi és szakmai képzés közti különbség lényegét, az oktatásról alkotott elméletének egészéből ugyanis nem ez következik. Hasonló tárgyú írásaiból az derül ki, hogy amikor egy szakács- vagy autószerelő-mester tevékenységét figyelve tanítványa ellesi a szakma fortélyait, nem csupán azt tanulja meg, hogy mit kell csinálnia az olyan esetekben, amelyekben mesterét munka közben láthatta, hanem azt is, hogy hogyan kell megoldani az olyan a feladatokat, amilyenekkel képzése során nem találkozott. Nemcsak azt tanulja meg, hogyan kell egy-egy konkrét ételt elkészíteni vagy egy konkrét hibát elhárítani, hanem azt is, hogyan kell hozzáfogni ismeretlen ételek elkészítéséhez, illetve ismeretlen probléma felderítéséhez és kijavításához. Azaz a 'szövegek' (a mesterek konkrét feladatmegoldásai) a szakmai képzésben sem csak az információk szerveződését jelentik, hanem egyúttal egy 'nyelv' (a szakácsi és az autószerelői tevékenység 'nyelvének') egy-egy példáját is.

Mégsem mondhatjuk azonban, hogy a fentiek alapján az a meglátás is ellentétes lenne az oakeshotti koncepció egészével, hogy „az egyetemi oktatás azért más, mint akár az iskolai, akár a »szakmai« oktatás, mert itt az oktatás »nyelveken«, s nem »szövegeken« keresztül valósul meg.” [OAKESHOTT, 1962B:268] A szakmai oktatásban ugyanis valóban nem lehet 'nyelvekről' (a hangsúly a többes számon van) beszélni, hiszen ott csak egy 'nyelv' egy – a mester által 'beszélt' – 'nyelvjárása' az, amivel a tanuló kapcsolatba kerül, s aminek elsajátítására így módja és alkalma nyílik. Az egyetemi hallgató ellenben „soha nem lesz arra csábítva, hogy egyetemét összekeverje egy olyan intézettel, ahol csak egy hang hallható.” [OAKESHOTT, 1950:101] Az egyetemi és a szakmai képzés közti különbség lényege tehát abban rejlik, hogy míg az utóbbi csupán egy 'nyelv' megismerésére és elsajátítására irányul, az előbbinek éppen az a célja, hogy a 'nyelvek' (diszciplínák, irányzatok, megközelítési módok) sokféleségével, kapcsolatuk jellegével és különbségeik mibenlétével ismertesse meg a kép-

zésben résztvevőket. „Röviden: az egyetemen megjelenik valami, ami nem jelenhet meg (vagy nem jelenhet meg egykönnyen) másutt, a civilizációnak mint a különféle szellemi tevékenységek sokféleségének képzete, a különféle gondolkodásmódok közti társalgása; és ez határozza meg az egyetemi képzés jellegét” [OAKESHOTT, 1962b:269] – írja Oakeshott, most már nem véteve el a képzés két formája közti különbség lényegét, ahogy az az elméletének egészéből adódik.

Van azonban még egy, nem kevésbé lényeges különbség az egyetemi és nem egyetemi oktatás között. A szakmai képzés során a cél olyan 'nyelv' elsajátítása, amely alkalmas bizonyos gyakorlati célok és eredmények elérésére, mégpedig pontosan azért, mert alkalmas erre. Az egyetemen viszont az egyes 'nyelvek' jelentőségét nem az adja, hogy milyen gyakorlati hasznot hajtanak, hanem az, hogy mennyiben képesek hozzájárulni, magunk és világunk megértéséhez és megmagyarázásához. Ezek a 'nyelvek' időről időre vezethetnek ugyan olyan eredményekhez, amelyek praktikus jelentőséggel bírnak, ahogy a gyakorlati hasznuk miatt tanult 'nyelvek' is hozzájárulhatnak magunk és civilizációnk megértéséhez. Ez azonban mindkét esetben másodlagos jelentőségű „melléktermék”, amely nem befolyásolja a megkülönböztetés megalapozottságát, a 'nyelv' tanulásának célja (szintje) minden esetben egyértelműen meghatározható. A lényeg ebben a tekintetben az, hogy az emberi nem öröksége „nemcsak azokat a képzettségeket tartalmazza, amelyre a világ átalakításához szükségünk van, hanem (ettől függetlenül) magunk és a világ megértésének ezeket a nagy, autonóm vállalkozásait is. És, bármennyire is az ellenkezőképpen látszik, ez az, amivel az egyetemi tanulás foglalkozik.” [OAKESHOTT, 1970:383-4]

Az egyetemi képzés jelentőségét és értékét tehát Oakeshott szemében az adja, hogy az két értelemben is „tükröt tart a civilizációnak.” [OAKESHOTT, 1970:384] Az egyetem egyrészt éppúgy 'nyelvek' sokféleségeként és a köztük folyó beszélgetés színtereként írható le, mint maga az emberi kultúra. Azaz az, ami

az egyetemen folyik, az emberi civilizáció modellje és foglalatja, amelynek megértése hozzájárulhat a kultúra mibenlétének és jellegzetességeinek megértéséhez, olyan részét képezve annak, amelyben az egész maga is megjelenik és tanulmányozható. Másrészt felmutatja az emberi civilizáció közvetlen praktikus vonatkozásoktól mentes komponensét, amelyben az emberek nem termelnek és létrehozhatnak, hanem „gondolkodnak, maguk és világuk megértésének legteljesebb mértékben intellektuális tevékenységét végzik.” [OAKESHOTT, 1970:384] Ennek fényében kell az egyetemek társadalomban betöltött szerepének és jelentőségének kérdését is szemlélni, ami pedig – talán nem túlzás ezt állítani – egyik legfőbb ösztönzője volt Oakeshott oktatáselméletének.

TÁRSADALMI SZEREP

„Egy olyan társadalomban (mint amilyen a miénk is), amely nagy becsben tartja a gyakorlati relevanciát, nem véletlenül szorulnak gyakran védelemre az egyetemek. És híveik többnyire vagy úgy védelmezik őket, hogy hangoztatják: az egyetemek is hozzájárulnak (legalábbis közvetve) a kortárs vállalkozások megvalósulásához, vagy pedig úgy, hogy az emberek szívének »kedves« valaminek állítják be őket – más szóval: egy költséges hóbortnak.” [OAKESHOTT, 1962B:268] Mindkettő téves és káros álláspont.

Az előbbi nézet azt hangoztatja, hogy a képzett emberek annyiban értékesek, amennyiben társadalmilag fontos tevékenységet képesek végezni, az egyetemek jelentőségét pedig az adja, hogy ilyen embereket képesek termelni. Az egyetemeken tehát azt kell tanítani, az egyetemi képzést olyan tantárgyak felvételével kell átalakítani, amelyek a társadalom számára gyakorlati haszonnal bíró emberek „előállításához” szükségesek. „Az egyetem [azonban] nem gép, amely valamely meghatározott cél elérésére vagy meghatározott termék gyártására szolgál”. [OAKESHOTT, 1950:96] Az egyetemek társadalmi hasznosság felőli megalapozása aláássa az egyetemi oktatás speciális karakteréről szóló elképzeléseket, s mindannak ellentmond, amit a tanú-

lás és tanítás emberi életben betöltött szerepéről elmondunk.

Egy másik elmélet szerint az oktatás – köztük az egyetemi képzés – gyakorlati jelentősége abban rejlik, hogy „esélyek egyenlőtlenségeit csökkenti vagy megszünteti és így egy »teljesen integrált« társadalmat hoz létre.” [OAKESHOTT, 1972:84-5] Azok, akik részt tudnak venni egyetemi képzésben, teljesebb és a társadalom számára hasznosabb életet lesznek képesek élni, mint azok, akik nem. Ezért az egyetemi képzést a társadalom lehető legszélesebb rétegeire is ki kell terjeszteni. Ez az álláspont abban különbözik az iméntiektől, hogy elsősorban nem annak a hasznát nézi, amit az egyetemen oktatnak, hanem annak, ahogy az oktatást megszervezik. Számára nem az az elsődleges, hogy milyen tantárgyak kerülnek az egyetemi képzésbe, hanem hogy kik azok, akik részt vehetnek benne. Közös viszont ezekben az elképzelésekben, hogy az egyetemi oktatást valamilyen külsődleges cél elérésének rendelik alá, s ez Oakeshott számára elfogadhatatlan.⁷ „Az egyetemnek, mint minden másnak, megvan a helye abban a társadalomban, amelyhez tartozik, de ez a hely nem a társadalom egy más típusú tevékenységének szolgálatát jelenti, hanem azt, hogy saját maga legyen és nem más.” [OAKESHOTT, 1950:103-4]

Azok tehát, akik gyakorlati hasznukra hivatkozva veszik védelmükbe az egyetemeket, hibát követnek el, nem azért, mert nem lehet hasznosságuk mellett érvelni, hanem azért, mert ez az egyetemek szempontjából irreleváns.⁸ Roger Scruton például, aki egyéb tekintetben Oakeshott-hoz meglehetősen hasonló véleményt képvisel az oktatás céljáról és mibenlétéről,⁹ megpróbálkozik hasznossági megfontolások alapján védelmébe venni az angol egyetemi képzést: „Az oktatás collegeokra épülő megközelítése szerint tudásunk pontosan azért fejlődik, mert önmagáért műveljük. A nagy felfedezéseknek kezdetben általában semmi haszna sem volt, idővel azonban szinte mindig megváltozott a kép, s még a leghasznosabbnak tűnő elméletekről – a végtelen számosságok elméletéről pél-

dául – kiderült, hogy az emberiség szellemi kincsestárának fontos részét képezik. Ki gondolta volna, hogy Boole algebraja vagy Frege és Russell logikája valaha is vezet egyébhez, mint kifinomult filozófiai spekulációhoz? Nos, a számítógépek forradalmához vezettek. Ugyanez áll a klasszikus tananyagra is. [...] Homérosz és Vergilius művei nyomán szinte ösztönös érdeklődés alakult ki bennük a pogány kultúrák iránt, az ókori történelem ismerete pedig felkészítette őket az afrikai törzsekkel való találkozásra. S ebből az »alkalmazott ókori történelemből« új tudomány született: az antropológia.” Bár Oakeshott-tól valószínűleg nem állna távol Scruton érvelésének szkeptikus alapmozzanata – ki tudná megmondani, hogy milyen tudás lesz hasznos tíz év múlva – a fent idézett érvekhez hasonló gondolatmeneteket hiába keresnénk Oakeshott írásaiban. A scrutoni érvrendszer szubsztantív tartalma ugyanis – legyen bármilyen jelentős igazság-tartalma – Oakeshott szemében nem segíti, hanem éppenséggel gátolja a probléma megfelelő kezelését, hiszen átengedi a terepet a hasznosság körüli parttalan és terméketlen vitáknak.

De nemcsak azok hibáznak, akik praktikus szempontok alapján védelmezik az egyetemeket, hanem azok is, akik ugyanezt pusztán érzelmi kötődésre apellálva teszik. Az egyetemeknek megvan a maguk helye és funkciója, s hogy mennyire pótolhatatlanok, akkor látszódik, ha elhanyagolják a feladatukat, azt, hogy „gondját viseljék az adott civilizáció alkotá egész intellektuális tőkének. Egy egyetem nemcsak azon munkálkodik, hogy megővja egy szellemi örökség épségét, de folyamatosan tevékenykedik azon is, hogy felkutatassa, ami veszendő ment, helyreállítsa, ami elhanyagolódott, összegyűjtse, ami szétszóródott, kijavítsa, ami elromlott, felülvizsgáljon, új formába öntsön, átszervezen, érthetőbbé tegyen, újra kiadjon és újrahasonítson dolgokat.” [OAKESHOTT, 1962B:268]

Oakeshott oktatáselméletének egyik legfőbb mozgatórugója az a meglátás, hogy „az egyetemi oktatás formája néhány átgondolatlan és romboló hatású változáson ment keresztül”.

[OAKESHOTT, 1962B:261] Ez indította arra, hogy újra és újra kísérletet tegyen az egyetemi oktatás jellegének, az egyetem fogalmának és szerepének tisztázására. A romboló hatású változás, azaz az egyetemi oktatásra leselkedő legnagyobb veszély ugyanis a gyakorlatban olyan új tantárgyak bevezetésének igényében jelentkezik, amelyek akár azért, mert a fenti, a társadalmi hasznosságot szem előtt tartó szemléletet tükrözik, akár egyéb okból nem felelnek meg az egyetemi oktatás általános karakterének. A legfőbb kérdésnek tehát Oakeshott szerint arra kell irányulnia, hogy mi jellemzi azokat a tantárgyakat, amelyeket az egyetemi oktatás helyénvaló alkotó-elemeinek nevezhetünk. Ezzel, úgy tűnik, mintha ő is azoknak a teoretikusoknak a számát szaporítaná, akik a tananyag pontos kijelölésében és a feldolgozandó szövegek tételes felsorolásában látják a megoldást az egyetemi tárgyak meghatározásának problémájára. Oakeshott és az egyetemi oktatás tartalmi vizsgálatát igénylő teoretikusok útja azonban csak egy metaszintig közös. Abban még egyetértenek, hogy az alapkérdés az, hogy mit kell (vagy mit lehet) az egyetemeken tanítani, abban azonban, hogy erre a kérdésre milyen típusú vizsgálat során kaphatunk választ, s hogy e válasz milyen jellegű lesz, már nem.

EGYETEMI STÚDIUMOK

Oakeshott számára az egyetemi oktatás karakterét nem az adja meg, hogy milyen szövegeket tanulmányoznak ott, de még csak az sem, hogy ezt milyen szinten vagy milyen mélységben teszik, hanem az, hogy milyen módon. A *Politika egyetemi tanítása* című esszéjének végkövetkeztetése szerint a politikának, mint egyetemi tantárgynak lehetősége nem azon múlik, hogy körül tudunk-e határolni megfelelő mélységű politikai tárgyú tananyagot, az erre irányuló kérdést nem a tanulmányozandó szövegek felől kell megválaszolni. Az esszé utolsó mondatát idézem: „Valójában egyáltalán nem a politikán van a hangsúly, hanem azon, hogy a politikával összefüggésben megtanítsuk diákjainknak a történelem és a filozófia »nyelveinek« kezelését és

azt, hogy miként különböztessék meg e »nyelveket« és különböző megnyilvánulási módjaikat.” [OAKESHOTT, 1962B:286] Máshol ezt írja: „Az egyetem elsősorban tanulmányok egy korlátozott választékát kínálja. Hogy pontosan ez a választék hogyan alakult ki, nehéz lenne megmondani. Valószínűleg egyik tárgyat sem lehetne *a priori* érvekkel megvédeni; soha egyetlen egyetem sem adta meg a tananyagot ismert és adekvát okokat mellékelve minden egyes tételéhez. Néhány tantárgy távoli eredettel rendelkezik, és olyan okoknak köszönheti helyét az egyetemeken, amelyek ma már nem lennének alkalmasak megvédésükre. (A klasszikusok helyének és jelentőségének a 16. század iskoláiban és egyetemein például a görög és latin szerzők írásaiban lévő pozitív tudás volt az alapja; modern tanulmányoknak számítottak.) Mások viszonylag újak és még mindig védelmezhetőek azon az alapon, amelyen elnyerték a helyüket. [...] Mindazonáltal az egyetlen, mindegyikükben fellelhető közös vonás, hogy valamennyi elismert tudományágnak számított.” [OAKESHOTT, 1950:125] Azaz: „csak olyasvalami kerülhetett be az egyetemi oktatás tantervébe, ami az előterjesztés előtt már egy vagy több emberöltőn át akadémiai tudományágként létezett.” [OAKESHOTT, 1962b:261] Új egyetemi tantárgyak felvételekor tehát nem tartalmi vonatkozások játszószák a döntő szerepet, hanem formai szempontok. Nem azt kell megvizsgálni, hogy a felvenni kívánt tárgy milyen minőségű szövegekkel rendelkezik, és hogy milyen tananyag állítható össze belőle, hanem azt, hogy teljesíti-e a múltjára vonatkozó formai követelményeket. Minden bizonnyal azért, mert Oakeshott úgy érzi, hogy ez utóbbi nagyobb valószínűséggel garantálja azt, hogy a felvételt nyert stúdium megfelel az egyetemi oktatás karakterének és így alkalmas lesz arra, hogy az emberiség közös

***Azok tehát, akik
gyakorlati hasznukra
hivatkozva veszik
védelmükbe az
egyetemeket, hibát
követnek el, nem azért,
mert nem lehet
hasznosságuk mellett
érvelni, hanem azért, mert
ez az egyetemek
szempontjából irreleváns.***

intellektuális örökségének gondozásában részt vállaljon. Ez eddig így is történt és mivel az egyetemek (még mindig) rendelkeznek azzal tudással, hogy mit jelent egyetemnek lenni, van rá esély, hogy továbbra is így legyen. „Ez a tudás [azonban] nem a természet ajándéka, hanem *egy hagyomány ismerete*, amelyet el kell sajátítani, amelybe mindig tudatlanság és hiba keveredik, és amelyet el is lehet veszíteni. De csak ennek a tudásnak (amelyet, azt gondolom, nem veszítettünk el) a feltárásával reménykedhetünk annak megismerésében, amit az egyetem »fogalmának« lehet nevezni.” [OAKESHOTT, 1962B:96; kiem. tőlem. FE]

Igazuk van azoknak, akik szerint Oakeshott elméletében nincs helye a tartalmi vagy szubsztantív megfontolásoknak, például hogy mennyire lenne fontos az, hogy más kultúrák is szóhoz jussanak a nyugati egyetemeken. De nincs igazuk akkor, ha ebből azt a következtetést vonják le, hogy Oakeshott ezeket a kérdéseket teljesen érdektelennek és lényegtelennek tartotta. Abból legalábbis, amit ezzel kapcsolatban elmond, ez nem következik. Ő csak annyit állít, hogy egy vizsgálódási irányzat vagy kutatási terület – függetlenül attól, hogy mennyire fontosak eredményei és jogosak észrevételei – egyetemi kurzussá csak akkor válhat, *ha erre megérett*. Ha igazuk is van a tartalmi megfontolásoknak (pl. a multikulturalistáknak), ez Oakeshott szerint – ha nem is érdektelen – nem döntő az általuk javasolt stúdiumok egyetemi tárgyként való elfogadásának tekintetében.¹⁰ Amiről a multikulturalisták beszélnek, Oakeshott mondandójának szempontjából irreleváns, abban az értelemben, hogy elméletének plauzabilitását nem befolyásolja, hogy amit mondanak, helyálló-e vagy sem. Oakeshott elméletének plauzabilitását ugyanis csak az határozza meg, hogy az általa leírt és védelembe vett formális kritériumnak

van-e létjogosultsága. Az pedig, hogy más kritériumokról nem beszél, legfeljebb annyit jelent, hogy azokat kevésbé érdekesnek vagy

lényegesnek tartja, s nem azt, hogy tagadja létüket.

JEGYZETEK

¹ vö. [OAKESHOTT, 1975:41]

² Ugyanez a gondolat Hannah Arendt 1954-ben kiadott tanulmánykötetében még hangsúlyosabban van jelen: „A tanár képesítése azt jelenti, hogy ismeri a világot, és ezt a tudást másoknak is képes átadni, tekintélye azonban a világért vállalt felelősségén nyugszik. A gyermek szemében ő a világ minden felnőttjének képviselője, aki rámutat a részletekre is, és azt mondja: Ez a mi világunk.” [ARENDR, 1995:197] Sőt Arendt még egy lépéssel tovább is megy, s a világ elfogadásának, sőt szeretetének - „a nevelés az a pont, amelyben eldöntjük: eléggé szeretjük-e a világot ahhoz, hogy felelősséget vállaljunk érte” [ARENDR, 1995:203] - természetesen konzervatív magatartásformáját nemcsak a tanítók, hanem a szülők elé is követelményként állítja: „Aki nem hajlandó közös felelősséget vállalni a világért, annak ne legyen gyermeke.” [ARENDR, 1995:196]

³ Az idézet részt követő bekezdésben azt írja: úgy gondolhatunk „a kultúrára mint hangok összekapcsolódására egy társalgásban, az egyetlen dologban, amiben ilyen hangok össze tudnak kapcsolódni.” [OAKESHOTT, 1975:39] Így talán nem túl nagy merészség, ha a hangokat és a nyelveket ebben az összefüggésben egymás szinonimájaként fogom fel.

⁴ A 'nyelv' és a 'szöveg' tehát nem ugyanazon diszciplína tudományos és szakmai nyelve közti különbségtétel, noha kétségtelen, hogy a megkülönböztetés bevezetésének közvetlen szöveggörnyezete alapján akár ilyen benyomásunk is támadhat. A szakmai 'szövegeknek' is van 'nyelvük' és a tudományos 'nyelven' megfogalmazott írások is 'szövegek'. Az tehát, hogy a szakmai 'nyelv' nagymértékben a tudományos 'nyelvre' épül, és hogy „egy téma irodalmának elolvasása és megértése a diszciplináris nyelvben való meglehetősen jártasságot feltételez” [WILLIAMS, 1989:386], nem ássa alá az oakeshotti megkülönböztetés jogosultságát, hiszen az, hogy e két 'nyelv' részben átfedi egymást, nem a 'szöveg' és a 'nyelv' - hanem legfeljebb a két 'nyelv' - megkülönböztethetlenségét, szétválasztásuk megalapozatlanságát igazolja. Kevin Williams kritikája tehát csak annyiban állja meg a helyét, amennyiben a szakmai és a tudományos 'nyelvek' megkülönböztethetőségének problémájára irányul, amikor azonban ennek alapján a 'nyelv' és a 'szöveg' oakeshotti megkülönböztetésének inadekvátságára következtet, téved. [WILLIAMS, 1989:385-6.]

⁵ Az információ és az 'ítélőképesség' fogalmait Oakeshott a 'nyelv' és a 'szöveg' közti megkülönböztetéshez nagyon hasonló (de persze semmiképpen sem azonos) értelemben használja. „Az a valami, amit én »ítélőképesség« alatt értek, akkor kezd el megjelenni, amikor a tanítvány észreveszi, hogy információt kell használnia és észleli az irrelevancia lehetőségét. Ennek a valaminek az átadása magának az információnak az elrendezése révén történik meg.” [OAKESHOTT, 1965:57] A 'szöveg' és az információ közti lényegi kapcsolatról már esett szó. Az 'ítélőképesség' pedig, amely a nyelvhez hasonlóan akkor kezd el működésbe lépni, amikor információt kívánunk közölni, nem más, mint „az információk elrendezése gondolkodásmódok vagy nyelvek, [azaz] a civilizáció legnagyobb teljesítményeinek tekintetében.” [OAKESHOTT, 1965:56]

⁶ A gyakorlatban persze meglehetősen ritka az, hogy ugyanazokat a szövegeket használják iskolai oktatásban és szakmai képzésben, azaz hogy a formai különbség ne jelentkezne egyúttal a tartalmi különbségként is, ez a tény pedig Oakeshott formális megközelítését sokak szemében erőltetettnek, a valóságtól elszakadottnak tüntetheti

fel. Szerintem viszont inkább arra példa, aminek majd a politika vonatkozásában lesz igazi jelentősége, hogy Oakeshott formális filozófiája gyakran jár együtt elkerülhetetlen szubsztanciális következményekkel.

⁷ Az egyetemi képzésnek a társadalom alsóbb rétegeire való kiterjesztését zászlajára tűző mozgalommal szembeni kritikus attitűdje miatt Oakeshottot nem kerülte el az elitizmus vádja. (MCCABE, 2000:456-7.) Nem is teljesen alaptalanul, nem mintha Oakeshottnak a kiterjesztés révén egyetemekre kerülő rétegekkel szemben lett volna averziója – ahogy ezt némely kritikusa vélte (PITKIN, 1976:310-1) –, nem tőlük féltette az egyetemi oktatást, hanem a magától a kiterjesztéstől, a külső célból történő, erőszakos és türelmetlen átalakítástól. Kétségtelen azonban, hogy az egyetemi képzés emberi képességeink fejlesztésében és életünk teljesebb tételében játszott szerepével maximálisan tisztában volt, s hogy ezt az emberi egyenlőség demokratikus eszméjének szempontjából oly lényeges mozzanatot nem kívánta tekintetbe venni az egyetem társadalmi szerepéről és kötelességeiről szóló elméletében. „Egyesek privilégiumnak fogják nevezni [az egyetemi képzésben való részvétel lehetőségét]. Én nem, mert az gondolom, hogy amit a privilégiumokkal kapcsolatban beszélni szoktak, jobbra értelmetlenség. Mindenesetre jobban teszik [a hallgatók], ha nem vesztegetik idejüket hálára sem az adófizetők, sem bárki más iránt. Tekintsék úgy, ahogy az arisztokraták tekintik pozíciójukat – nem jogként, nem teherként, hanem mint ami jó szerencsájük következménye. Önök szerencsések és azért vannak itt, hogy élvezzék szerencsájüket.” [OAKESHOTT, 1961?:335]

⁸ John Bennett úgy véli, hogy a gyakorlati hasznosság teljes elutasítása hiba. „Oakeshott és mások idegenkedése a liberális oktatás hasznának és hasznosságának teljes jelentésével szemben egyszerre különös és szerencsétlen. Azt sugallja, hogy a liberális oktatás végső soron haszontalan a mindennapi élet igazi kontextusában, amelyben az emberek megállapítják és meghatározzák az egyes dolgok jelentőségét. Amennyit a nyers és vulgáris instrumentális hasznosság tagadásával retorikai téren nyerünk, elveszítjük annak a szélesebb kontextusnak a mesterséges korlátozásával, amelyben az emberiség nagy része magát az értéket érti.” [BENNETT, 2001:36] Bennett álláspontja, arra az Oakeshott által számos helyen tagadott elképzelésre példa, mely szerint minden kérdés – az *Experience and its Modes* terminológiájával elve – a tapasztalat gyakorlat módjához tartozik. Abban igaza lehet a benneti kritikának, hogy lehet „a mindennapi élet igazi kontextusában” is vizsgálni az egyetem hasznát és hasznosságát, de az már egyáltalán nem világos, hogy miért lenne „különös és szerencsétlen” dolog, ha valaki nem ebben vizsgálja.

⁹ „Minél messzebb esett a tananyag a mindennapoktól, annál inkább megérte a vele való foglalatokodást” [SCRUTON, 2004:133] Roger Scruton írása azért különösen érdekes, mert mindaz, amiről Oakeshott az oktatás kapcsán absztrakt módon, elméleti szinten ír, itt történeti keretbe ágyazva, mint konkrét, jellegzetesen és egyedi módon angol vívmány jelenik meg: „A tiszta és haszontalan tananyag melletti határozott kiállás azzal a meggyőződéssel párosult, hogy a diáknak csak belső, az iskola által felügyelt vizsgákon kell számot adnia. [...] Így alakult ki a jellegzetesen angol intellektus: Ez az intellektus – szemben a racionális és standardizált francia gondolkodásmóddal – egyéni, különös és teljességgel a college-ok szellemiségét követi, amely szerint a tudás és a cselekvés szférái különbözőek.” [SCRUTON, 2004:133]

¹⁰ „A tanulás, mint minden fontos tevékenység, elkerülhetetlenül konzervatív. Egy egyetem nem olyan, mint egy dingi, amellyel lehet úgy manőverezni, hogy minden kis szélfuvallatot meglovagolunk. Azokra a kritikákra kell odafigyelni, amelyek a tanulás tevékenységében érdekeltek, és nem azokra, amelyek szerint az egyetem tökéletlen, mert nem más, mint ami.” [OAKESHOTT, 1950:103]

IRODALOM

- ARENDR, Hannah 1995: *Múlt és jövő között* (ford. MÓDOS Magdolna) Budapest: Osiris Kiadó, Readers International
- BENNETT, John B 2001: 'Liberal Learnings as Conversation' *Liberal Education*; Vol. 87 Issue 2 (Spring 2001), 32-39. o.
- FULLER, Timothy 1989: 'Introduction' In: OAKESHOTT, Michael: *The Voice of Liberal Learning*. New Haven and London: Yale University Press, 1-16. o.
- FULLER, Timothy 2003/4: 'The Idea of the University in Newman, Oakeshott, and Strauss' *Academic Questions*, Vol. 17 Issue 1 (Winter 2003/2004), 37-53. o.
- HINCHLIFFE, Geoffrey 2001: 'Education or Pedagogy?' *Journal of Philosophy of Education*, 35, 31-45. o.
- MCCABE, David 2000: 'Michael Oakeshott and the Idea of Liberal Education' *Social Theory and Practice*, 26, 443-64. o.
- MEAD, Walter B 2005: 'Learning from the Insights and Errors of a Great Mind: Michael Oakeshott on Liberal Education' *Political Science Reviewer* Vol. 34, 189-218. o.
- OAKESHOTT, Michael 1947: 'A politikai racionalizmus' In: [OAKESHOTT, 2001:123-52]
- OAKESHOTT, Michael 1950: 'The Universities' In: [OAKESHOTT, 1989:105-35]
- OAKESHOTT, Michael 1959: 'A költészet hangja az emberiség társalgásában' In: [OAKESHOTT, 2001:491-530]
- OAKESHOTT, Michael 1961?: 'On Arriving at a University' In: [OAKESHOTT, 2004:333-40]
- OAKESHOTT, Michael 1962A: *Rationalism in Politics and Other Essays*. London: Meuthen; New York: Barnes and Noble Books
- OAKESHOTT, Michael 1962B: 'A „politika” egyetemi tanítása' In: [OAKESHOTT, 2001:261-86]
- OAKESHOTT, Michael 1965: 'Learning and Teaching' In: [OAKESHOTT, 1989:43-62]
- OAKESHOTT, Michael 1970: 'The Character of a University Education' In: [OAKESHOTT, 2004:373-90]
- OAKESHOTT, Michael 1972: 'Education: The Engagement and its Frustration' In: [OAKESHOTT, 1989:63-94]
- OAKESHOTT, Michael 1975A: *On Human Conduct*. Oxford: Oxford University Press
- OAKESHOTT, Michael 1975B: 'A Place of Learning' In: [OAKESHOTT, 1989:17-42]
- OAKESHOTT, Michael 1989: *The Voice of Liberal Learning*. New Haven and London: Yale University Press
- OAKESHOTT, Michael 2001: *Politikai racionalizmus*. Budapest: Új Mandátum
- OAKESHOTT, Michael 2004: *What is History? And Other Essays*. Thorverton: Imprint Academic
- PITKIN, Hannah Fenichel 1976: 'Inhuman Conduct and Unpolitical Theory: Michael Oakeshott's On Human Conduct' *Political Theory*, 4, 301-20. o.
- REES, John C. 1954: 'Professor Oakeshott on Political Education' *Mind, New Series*, Vol. 62, No 245 (Jan.) 68-74. o.
- SCRUTON, Roger 2004: *Anglia, egy eltűnő ideál* (ford. CSABA Ferenc) Budapest: Typotex
- WILLIAMS, Kevin 1989: 'The Gift of an Interval: Michael Oakeshott's Idea of a University Education' *British Journal of Educational Studies*, 37, 384-97. o.