



In: A tudás társadalma 2. kötet. Szerk. Elek Andrea, Juhász Jácinta, Kiss Endre, Varga Csaba. Budapest, Stratégiakutató Intézet et al, 2002. 575-593. p.

A pedagógia (tanulás – alkotás – nevelés – iskolázás) stratégiája a magyar információs társadalomban

Írta: ZSOLNAI JÓZSEF:

Az információs társadalomról szóló híradások és az egyes nemzeti stratégiákat ismertető kormányprogramok³⁵² a *pedagógia* terminusnevet következetesen kiirtják szóhasználatukból. Helyette az oktatás, a képzés, az oktatási rendszer, a képzési rendszer élvez prioritást. E nyelvhasználat oka nyilvánvaló: a rövid, a közép- és a hosszú távú programok készítői nem a civil társadalom, hanem az állami, a kormányzási stratégia és technológia nézőpontjából fogalmazzák meg programjukat, tehát azokat a teendőket, amelyeket a modernkori kötelező tömegoktatás, mint törvényhozási praxis, valamint közigazgatási és finanszírozási teendőt jelöl ki számukra. Talán ez a magyarázat arra, hogy pedagógia-ügyről nincs szó e programokban, nevelésügyről olykor-olykor, oktatás- és iskolaügyről szinte minden esetben. Azt is mondhatnánk, illetve úgy látszik, hogy a pedagógia, a nevelés a magánszféra ügye, míg az oktatás, a képzés közügy (értendő ezen: államügy). Az előző – nyelvhasználati jellegzetességeket szóvá tevő – észrevételeket azért vállaltuk, hogy teret biztosítsunk a *pedagógia* kategórianév használatának abban a különleges kontextusban, amelyben a tudás- illetve információs társadalomra vonatkozó stratégiai, tehát hosszú távú elképzelésünket adjuk közre. Valószínűsíthető, hogy a pedagógia kategórianévet kiszorító oktatásügy, oktatási rendszer kifejezések azért is kaphattak prioritást az emlegetett koncepciókban, mert a pedagógia szó több jelentésű. Jelentheti a pedagógusok, a családok érték- és kultúráközvetítő napi praxisát, s jelentheti az e praxisra vonatkozó ismeretek halmazát, tudománytanilag szólva azt a tudásterületet, amelyet az akadémiai besorolás neveléstudományként tart nyilván. A pedagógiai praxisra és a pedagógiai tudásra vonatkozó metapedagógiai kutatások ma már tartanak ott, hogy a laikus közvéleményt, illetve az egyes szakterületek művelőit eligazítsák az emberformálással kapcsolatos elképzelések, vélekedések között egy hosszú távú program ismertetéskor. Erre azért is van még szükség, mert a pedagógia és az oktatásügy valóságos világát lefedő szakszókészlet konnotációkkal terhelt, szemantikai zajt idézhet elő akár a mindennapi, akár a társadalomtudományi kommunikációban. Mivel az alábbi stratégiai fejtegetéseink tárgya az információs, illetve tudástársadalom és a pedagógia lehetséges jövője, gyorsan leszögezzük, hogy a *pedagógia* kategórianévvvel jelölt problémakörök számbavétele során a pedagógiáról mint *társadalmi alrendszerrel*, mint a csa-



³⁵² Az irországi információs társadalom. Bp. 1998. 72-74., 92-93.1.; Zöld könyv az információs társadalomról Portugáliában. Bp. 1998. 54-65.1.; Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések. Bp. 1998. 390-397.1.





ládokban, az óvodákban, az iskolákban és az egyetemeken folyó *praxisról*, továbbá mint *ismeretrendszerrel*, illetve *tudományról egyaránt szót ejtünk*, mivel az *információs társadalom kihívásai a kérdéskör szinte minden oldalú körbejárását igénylik*.

Az információs társadalom jelene és jövője a pedagógia világa felől nézve

Nem ennek a tervezetnek a feladata az „információs társadalom”, a „tudástársadalom”, a „kultúrtársadalom”, a „világtársadalom” alkalmi, és/vagy végleges kategorianek jelentéstartalmának feltárása. De témánk, „a pedagógia felől való nézés” szempontjából kiiktathatatlan néhány, eddig már letisztultnak tűnő álláspont rövid idézése. Ahhoz, hogy a 2020 körül beálló társadalmi fejleményeket egy lehetséges jövőkép, és/vagy utópia szempontjából nézhessük, modellezhessük, Vajda Ágnessel és Varga Csabával egyetértve valljuk: a pénzközpontú és hatalomközpontú kapitalizmusban megszületett az ezt tagadó és meghaladó tudásközpontú és életközpontú társadalom. *„A tudástársadalom része a ma uralkodó és alávettett valóságnak*. Alapvetően nem utópikus tudat jellegű, hanem racionális, sőt a megkerülhetetlen jövőtuda és jövőtrend leírása. A váltás széles körben azért nem evidens, mert a két modell párhuzamosan létezik: egybeolvad és elválik, egyszerre folytatás és tagadás... Senki nem jósolhatja meg, hogy a világfolyamat hol, mikor, hogyan fordul át gyökeresen mássá, és egyáltalán olyan lesz-e ez a más, aminek ma várjuk... A helyzet akkor és azért alakult ki, mert a klasszikus tőkés fejlődés véget ért a hetvenes években, s elkezdődött egy tökéletesen más korszak kialakulása. A változás minőségi váltást jelentő jellegét tudatosítottuk azzal, hogy a berlini fal leomlását és például az internet indulását jelentő 1989-es évet mérföldkönek látjuk az új világ létrejöttében – azóta nem lehet vita tárgya a folyamat jellegének meghatározása: ami kialakulóban van, az egyrészt globális társadalom, másrészt információs társadalom.”³⁵³

Az információs társadalomnak létezik egy olyan interpretációja is, amelyet világtársadalomnak nevez az információ történelmével foglalkozó szakirodalom³⁵⁴. E szerint az interpretáció szerint az nem más, mint információközösség. A világtársadalom az emberiség mint információközösség szinonimája. A. A. Moles szerint „az emberiséggé alakulás valójában akkor következik majd be, amikor megszűnik a lehetőség arra, hogy egy és ugyanabban a pillanatban minden ember ugyanazt lássa, hallja, érezze és tanulja.”³⁵⁵ Moles utópiája közel 40 éves. Az információs és kommunikációs technikák eddigi története, jelene és jövőbeni trendjei arra utalnak, hogy ez 2020 körül tényleg bekövetkezhet. Akkor áll fenn a lehetősége annak – az információs alakzatok hozzáférhetősége révén –, hogy a potenciálisból valóságossá lesz. Az iménti világtársadalom-értelmezés pedagógiai nézőpontból két nagy fontosságú problémával való

³⁵³ Vajda Ágnes: Elméleti fogalomtár. (Kézirat) Szerk.: Varga Csaba. HÉA Stratégiakutató Intézet, 1998. 7.1

³⁵⁴ Z. Karvalics László: A világtársadalom mint információközösség. Norbert Wiener, az információ társadalomelméletének plebejus teoretikusa = Neumann Jánostól az Internetig. Bp. 1999. 22-42.1.

³⁵⁵ A. A. Moles álláspontját Z. Karvalics László idézi mottóként. i.m.: 29.1.



szembenézést involvál. A *mindenki által közösen birtokolható információk*, amelyeket az internet kínál, *nem azt jelentik, hogy egységes világkultúra születik, hanem csak azt, hogy a kulturális mintákhoz kötött hagyományos kommunikáció határa kitoldódik, ám a határok tovább tolódása szinte automatikusan egyre több közösen birtokolt információ meglétét eredményezi. Hogy ez mikor csap át új minőségbe, az nehezen jósolható. Annyi bizonyos, hogy alakulásában a pedagógia világának éppígy léte befolyásoló szerepű lehet. Ám azt is látnunk kell, hogy ez a létesülő világtársadalom mint globális információközösség nem felváltja a helyi kultúrákat, hanem azok mellé lép, s hosszú ideig jóval szegényebb marad bármelyik lokális kultúránál.*

A globális információközösségként létező világtársadalmat többen a *gonosz uralmának egyik újabb megjelenéseként értelmezik. Mégpedig azzal az észjárással, hogy az információs forradalom a gazdagok és a hatalom birtokosainak érdekeit szolgálja, s a szegények további kiszorításához vezet. Egyetértünk Varga Csabával a magunk pedagógiai nézőpontjából, miszerint a csak potenciálisan létező információs társadalmat korai volna gonosz erőnek kikiáltani, habár – mint azt elismeri Varga – az nehezen vitatható, hogy a globális vagy regionális hatalmak a maguk céljai érdekében csatasorba állíthatnak bármilyen új eszközt, új törekvést, új világalternatívát. De a történelem iránya most azt mutatja, hogy ezzel szemben akár az is megtörténhet, hogy az információs társadalom lesz az, amely a több ezer éves földi hatalmi-uralmi rendszereket akarata ellenére segít fölszámolni vagy legalább átalakítani.*³⁵⁶ Mivel az információs társadalomról, a tudástársadalomról pedagógiai szempontból nyilatkozunk, s mivel a pedagógia közismerten érték- és céltételezések mentén létezik és a jövőre irányul, tehát jövőképek mentén produkál hasznosságokat vagy haszontalanságokat, fontos szembenéznünk azzal, hogy a mában létező és a múltban létezett pedagógiák, amikor értéket, célt és jövőképet preferálnak, *mennyiben valóságosak a szó földhözragadt mindennapi értelmében, s mennyiben utópisztikusak. Azaz meddig szolgálják a jót, a helyeset egy-egy társadalomteoretikus tanait követve, és mikor válnak választott jövőképek karikatúrájává. E ponton érkezünk el a jövőkép, az utópia és a stratégia összefüggésének tisztázásához.*

„A jövőkép addig utópia, amíg lehetősége reálisra nem válik, akkor elhalványul az utópia, érvényét veszti vagy azért, mert megvalósult, vagy azért, mert bezárultak a cselekvés mozgásterei. De gondolat-tett marad akkor is, ha nem valósul meg” – mondja Köles Sándor³⁵⁷. Az utópiának a léttel való összefüggését fogalmazza meg Varga Csaba is Mannheim Károly nyomán, amikor idézi, hogy „a lét utópiákat szül, ezek pedig szétfeszítik a léteket, tovább terelik egy következő lét felé.”³⁵⁸ Pedagógiailag rendkívül fontos, hogy bármely utópiáról nem mondható el, hogy szétfeszíti, és tovább tereli a léteket, hanem azokról csak, amelyek nem csupán jövőképet, hanem jövőstratégiát is megfogalmaznak. Amelyek nem csupán leíró, mához kötött mindennapi tudatot hordoznak, hanem megragadják a jövőbe vezető – mondhatni ellenőrizhető – trendeket, amelyek mentén és érdekében integrálják a rendelkezésre álló tudás

³⁵⁶ Varga Csaba: Az információs társadalom és magyar stratégiája = Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések. Bp. 1998. 507-508.1

³⁵⁷ Idézi Vajda Ágnes: Elméleti fogalomtár. HÉA Stratégiakutató Intézet. 1998. 11.1.

³⁵⁸ Idézi Vajda Ágnes: i.m.: 11.1.





minél nagyobb hányadát. Nem egy szerűen pozitív jövőképet alkotnak, hanem új paradigmát a jövő konstruálására. Ilyen paradigmának a megkonstruálására vállalkoztunk fél évtizede pedagógiai akciókutatásaink nyomán, amikor megalkottuk a pedagógia világának stratégiai jellegű leírására és fejleszthetőségére vonatkozó kategória-párosunkat: a *pedagogikum* és a *pedagógiai patológikum*³⁵⁹ kategóriákat. „Ez esetünkben az egész pedagógiai világ olyan újrafogalmazását jelentette, amely a lehetséges pedagógiai gyakorlatokat nemcsak idealizáltságukban, hanem vaskos gyakorlatiasságukban is szemléli, tanulmányozza, feltételezve tehát a pedagógiai gyakorlatban nemcsak a pedagogikumot, hanem annak torz működését, realizálódását: a pedagógiai patológikumot is. Abból indulunk ki, hogy a modern társadalmak egyik alrendszerként működő oktatási rendszerben az értékeknek, a kultúrának a közvetítése folyik az iskolás népesség szükségletvilágához, életkorához, jelenéhez és lehetséges jövőjéhez igazodva, a szándékok, a törekvések, a célkitűzések világa felől nézve. Az egész alrendszer működését a normativitás, a „legyen” világa jellemzi a dolog természetéből fakadó teleologikus és axiológikus vonatkozások miatt. Ez a normatív világ szöges ellentétben van a folyamatban, illetve a rendszerben közreműködők pillanatnyi, éppíglét-szerű szükséglet-, érdek- és partikuláris értékvilágával, mindennapjaik pragmatizmusával, előítéleteivel, egyedi színezetű hagyományaival és szokásaival. A „legyen”-világgal szemben egy kemény „van”-világ, amelyben a konfliktusok, a kollíziók, a frusztrációk éppúgy jelen vannak, mint a katarzisosok, a tiszteletet parancsoló heurisztikus erőfeszítések, a teljesítmény, az ünnepi pillanatok. Szabadság és korlát, valóság és lehetőség, konfliktusos jelen, alig előre-látható jövő, reményteljesen alakuló énkép, a deviációt, a kriminalizációt, a neurotizációt előidéző didaktogén ártalmak kusza szövevényében működik a társadalom pedagógiai alrendszere. Leírásában akkor vagyunk korrektek, ha a rendszer minden elemét, mint önálló világok halmazát viszonyaikkal együtt egységben szemléljük az őket meghatározó szociológiai, szociálgeográfiai és történeti környezetekkel. S ha ezt tesszük, és az objektivitás eszméjére kicsit is tekintettel vagyunk, a teljes pedagógiai világot – mind a benne lévő folyamatok és törekvések, mind a végkimenet szempontjából – olyan egészként szemlélhetjük, illetve interpretálhatjuk, amelyben karakteresen elkülönül a pedagógiai céltételezéssel, értékválasztással, megfeleléségi viszonyban lévő pedagogikum a közreműködőknek (pedagógusoknak, vezetőknél, tanulóknak) a célkitűzésekkel, törekvésekkel szemben realizálódó, létesülő elidegenedéstől, devianciájától, közömbösödésétől, elfásulásától, kiüresedésétől. Ez utóbbi tünetegyüttest *pedagógiai patológiának*, röviden *patológikumnak* nevezhetjük, s *állíthatjuk szembe a pedagogikummal*. Ha párba állíthatjuk őket és dichotóm jellegüket ragadjuk meg, akkor azt mondhatjuk: a pedagogikum maga az *érték*, a *normának megfelelés*, az *eredményesség*, a *hatékonyosság*, a *sikeresség* mind a rendszer, illetve szervezet (iskola), mind pedig a rendszerben közreműködő személyek értékválasztása, törekvése, tényleges helyzete, valamint teljesítménye szempontjából. Ezzel szemben a pedagógiai patológikum a célkitűzésekhez viszonyítva maga a *kultúrától való elidegenedés*, a *kudarcc*, a *kiábrándulás* az egyén szempontjából, s a *tehetetlenség beisme-*

³⁵⁹ Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Bp. 1996. 60-63.l.





rése, a kudarc okának másra hárítása, bünbakkeresés a szervezet, illetve a rendszer egésze szempontjából. A szembeállításból látható, hogy köztes megoldás nincs. A pedagógián belül akár a rendszer keretében szemlélt folyamatok, akár a kimenetnek mondott végeredmény felől nézzük, egy-egy jelenségcsoport, teljesítmény vagy a pedagógikum szférájába tartozik, vagy afelé húz, vagy attól eltér, s az már a pedagógiai patológia világába sorolódik, s ott tenyészik feloldhatatlanul, kedvező esetben újrakezdésre, rehabilitációra várva.³⁶⁰ Ezen előfeltételek alapján tudunk stratégiai választ adni az információs társadalom és a pedagógia vállalható szerepére vonatkozóan, kitüntetett figyelemmel a magyarországi információs stratégiák múltbeli, jelenbeli állapotára és jövőbeni lehetőségeire.

Az információ kategóriája tudati kategória. A pedagógia mint tudomány, a 20. század közepe óta „emlegeti”, rendszerint az *ismeret* kategória szinonimájaként. Az információtudomány s annak irányzatai sem tisztázták egyértelműen a jelentését. Mostanában tartunk ott, hogy az információ kategóriánév elkülönítő jegyeit számba vehetjük, és pedagógiailag és képesek vagyunk kezelni. Vajda Ágnes jelentésadási törekvése pedagógiai szempontból is releváns. Fontos ismérve az információnak, hogy „az információ és hordozója elkülönítetten nem létezhet. *Az információ a fogalmilag még le nem képezett valóság és a fogalom közötti közvetítő közeget jelenti* (valaki, valakik számára). Az egyedileg azonosított *valóság*elem, amit a fogalom leképez, az az *adat*, amely önmagában jelöl ugyan, de jelentése csak más adatokkal összefüggésbe kerülve keletkezik. Ezt a viszonyt, relációt lehet *információnak* nevezni, illetve amennyiben a relációba kerülő fogalmak azonos absztrakciós szintről származnak, *ismeretnek* tekinteni. A *keletkező információk objektív ismérvek szerinti csoportosítása adja az ismeret fogalmát, a szubjektív alapú strukturálás pedig a tapasztalatot. Az ismeretek készenléti halmaza a tudás, amelynek alkalmazása révén jön létre a döntés.*”³⁶¹ E gondolatmenethez hasonlóan írja le Z. Karvalics László is az *információs alakzatok* alkalmi terminusnevét. Mivel ennek is van pedagógiai jelentősége, idézzük: „Információs alakzatnak nevezzük az elemi információkat és az ezekből sokszoros transzformációkkal felépülő bonyolultabb szerkezeteket (ismeret, tudás, vélemény, megközelítés, világkép, stb.), még tágabban a *magasabb pszichikus funkciók* megnyilvánulásai mögött álló, és azokat részben értelmező idegrendszeri mintázatokat.”³⁶² Az információtudományok terén született definíciós kísérletek arra feltétlenül alkalmasak, hogy a pedagógiai problémamegoldás számára orientálóak legyenek abban az összefüggésben, hogy a pedagógia világába betessékelt és/vagy beözönlő információkat, információs alakzatokat reflektív módon szemléljük, indokolt esetben újraértelmezzük az alábbi kérdésfeltevések alapján.

- Mennyi tapasztalati információval kell megbirkóznia egy adott életkorú tanuló személynek, figyelembe véve az adott életkorú személy valóságérzékenységét, azaz megélt és átélt tapasztalatainak körét?



³⁶⁰ Zsolnai József: Pedagógia – pedagógiai akciókutatás – metapedagógia. = A századvég szellemi körképe. Pécs, 1995. 357-359. l.

³⁶¹ Vajda Ágnes: i. m.: 9. l.

³⁶² Z. Karvalics László: i. m.: 29. l.





- Mennyi az – a különböző információhordozókba gyömösölt, strukturált, sifirozott, más-más jelrendszerekben testet öltött – információ, amellyel tanulói szerepben az adott személynek szembesülnie kell? Szembesülésen értjük, hogy mind a tapasztalati, mind a strukturált információkat fel kell fognia, meg kell értenie, rendszerbe kell illesztenie, fel kell idéznie, döntéseihez, feladatainak kivitelezéséhez, értékítéleteinek megfogalmazásához aktualizálnia, alkalmaznia kell.

Az e kérdésekre adandó részletező válasz előtt röviden – intuitív észjárással – jellemeznünk kell még a *pedagógia világába sorolt*, egymással összefüggő, de egymástól karakteresen elkülöníthető *alapvető tevékenységek azonos és megkülönböztető jegyeit*. E tevékenységek a következők: *tanulás, alkotás, nevelés, iskolázás*. Ránézésből, mindennapi tapasztalat alapján is csakhamar kiderül, hogy a pedagógia világa, mint társadalmi alrendszer – mind a modernkorban (a 19. és a 20. században), mind a jelenben már ható, létező információs, illetve tudástársadalomban – eltérő módon értelmezte és értelmezi e tevékenységeket, másként állapította és állapítja meg fontosságukat, sorrendiségüket, másként adta és adja meg jellegzetes ismérveiket. A modernkor központi kategóriája az *oktatás*, amely lényegileg a kötelező tömegoktatást jelentette és jelenti az állami, kormányzási politika napi gyakorlatától a hatéves csökölyi cigány tanulók olvasástanulásáig bezárólag.



- ☞ Az információs társadalom korszakában kérdésessé válhat, hogy a magyar oktatási rendszer képes lesz-e a máig kiépített főhivatású tanulóhelyeit: az iskolákat, a mai szerkezeti struktúrák, szervezeti formák és tanításszervezési technológiák megtartása mellett „üzemeltetni”.
- ☞ A másik nagy kérdés, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben kitüntetett szerepű *tanítás*, mint jól-rosszul professzionalizálódott szakmai tevékenység elveszíti-e vezető szerepét, átadva helyét a legfontosabb emberi tevékenységnek, a *tanulásnak*, amely az információs társadalom körülményei között – ha minden jól megy – élethossziglan preferált tevékenység lesz.
- ☞ Még ennél is fontosabb, hogy a jelenlegi és a jövőbeni iskolázás (oktatási rendszer működtetés) megtűri-e „falai” között a tanulóval azonos rangú tevékenységként az *alkotást* (az újat-teremtést).
- ☞ Preferálja-e a *nevelést*, mint a rossz elleni hadakozást a közjó jegyében, egyáltalán a jóra, a jóságra való készítetést.

A 2020-ig megfogalmazandó pedagógiai stratégia az imént felsorolt tevékenységekre reflektálva kísérli meg a választ: miként lehetséges olyan jövőképet konstruálni a pedagógia világán belül, amely nem marad hamis és megvalósíthatatlan utópia, hanem olyan utópiaként létezik, amely lényegét illetően azonos egy közelítően igaz és megvalósítható jövőtervvel.

AZ INFORMÁCIÓ SORSA A PEDAGÓGIA VILÁGÁBAN AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALMAT MEGELŐZŐ ÉVSZÁZADOKBAN

A következőkben a modernkor eredményeként született *oktatási rendszerek* néhány jellemzőjét tekintjük át a már jelen lévő, formálódó információs társadalom szem-





pontjából. Legalapvetőbb tény N. D. Ericson szerint, hogy az előző évszázadokban megszületett oktatási rendszer, „a társadalmi struktúra egy sajátos típusa, ami ma már az egész világon elterjedt és csaknem mindenütt ugyanaz.”³⁶³ Annak ellenére igaz ez – vélekedik Ericson –, hogy az egyes nemzeti oktatási rendszerek között lényeges különbségek vannak. A létrejött oktatási rendszer nem azonosítható azzal, amit magunk pedagógiának, mint társadalmi alrendszernek nevezünk és irtunk le több munkánkban³⁶⁴. Az oktatási rendszer elsősorban a működő modern állam funkciójaként értelmezhető, míg az utóbbi ezen túlmutatva a civil társadalom egészére is figyel, azaz minden olyan emberi-társadalmi képződményre, amelyben a pedagógikum és a pedagógiai patológiikum tetten érhető. A kisiskolások kortárscsoport jellegű baráti közösségeire, a felnőttek világában szerveződő klubokra, valamint a családokra, kollégiumokra, PhD képzésre egyaránt. A két rendszer tehát együtt él. A dominancia az oktatási rendszert illeti. Mind a benne lévők, mind az irányítók, a fenntartók, a média, a civil társadalom megannyi születő és felbomló képződménye számol vele, erre reflektál.

Az oktatási rendszernek kitüntetett a kapcsolata a társadalom politikai-ideológiai, gazdasági, közigazgatási, jogalkotási alrendszerével. De átjárásos viszonyban van a tudományos, a művészi, a vallási, a védelmi alrendszerekkel, és természetesen a munka világával. Az oktatási rendszer szinte az egész világon hierarchizált rendszer. A hierarchiát az adott állam törvényhozása írja elő az óvodázás alrendszerétől a tudományos utánpótlás alrendszeréig bezárólag. Ennek a rendszernek a működtetése, finanszírozása igencsak költségigényes. Nem véletlen, hogy az oktatási rendszerek elméletével foglalkozó szakirodalomban az oktatásfinanszírozás témakör önálló diszciplínaként is funkcionál oktatásgazdaságtan³⁶⁵ címen.

Az oktatási rendszerben „törvény által szabályozott tanulás folyik”³⁶⁶. Az információk (mind a tény-, mind a strukturált információk) törvényes keretek által szabályozott tantervekben kerülnek jóváhagyásra. Magyarán – némi malíciával szólva – a tantervek mondják meg, hogy mit kell tudni és mit szabad tudni, hogy a leendő állampolgár a munkaerőpiacon érvényesülhessen, hogy saját karrierjét egy életre szólóan megszervezhesse. Az oktatási rendszer egyik legfőbb jellemzője, hogy szigorúan szelektál, de ezt a szelektációs mechanizmust leginkább oktatásszociológiai technikákkal interpretálja. Mélységesen hallgat azonban az egész rendszer – benne a teoretikusok, irányítók, értékelők – a kivitelező pedagógusok pedagógiai patológiát előidéző szerepéről, felelősségéről. A rendszer annyira stabil, hogy az információs technológiák térnyerése során közvetítődő információdömpingre alig, vagy csak mellékesen figyel. Erre egyszerű a magyarázat: a törvény által szabályozott tanulás mint információszerzési folyamat, leginkább a tantervekhez, a tantárgyakhoz készült tankönyvekben, feladatgyűjteményekben, jegyzetekben testesül meg. Az oktatási rendszertől elválaszthatatlan értékelési rendszerek is leginkább ezekre az információ-



³⁶³ D. P. Ericson: Oktatási rendszer általános elméletének a lehetősége. = Oktatási rendszerek elmélete. Bp. é.n. 71.1.

³⁶⁴ Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Bp. 1996. 11-27.1.

³⁶⁵ Varga Júlia: Oktatásgazdaságtan Bp. 1998. 162.1.

³⁶⁶ A. E. Wise: Törvény által szabályozott tanulás. = Oktatási rendszerek elmélete. Bp. é.n. 274-300.1.





forrásokra figyelve vizsgáztatják, vizsgálják a rendszerben közreműködők teljesítményét. Az oktatási rendszert menedzselő kormány- és pártpolitikuskok – az oktatási rendszerek válságait, a globális világ kihívásait kezelendő – az információs társadalom jelenlétét reprezentáló információs és kommunikációs technológiákra leginkább azzal válaszolnak, hogy ezeket a szolgáltatásokat kormányprogramjukba iktatják távlati fejlesztési stratégiáik kimunkálása során. Ez történik Európa-szerte, ez történik Magyarországon is.

A MAGYAR OKTATÁSI RENDSZER VÁLASZAI AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM KIHÍVÁSAIRA

A magyar közoktatás ügyeit menedzselő kormányzati politika 1996-ban tette meg azt a döntő lépést, amely mintegy utat nyitott az információs társadalomhoz való csatlakozáshoz a pedagógia világán keresztül. A nagy nyilvánosság Sulinet-program néven ismeri a vállalkozást³⁶⁷. A Sulinet-program 1996. szeptember 1-jén kezdődött. Magyar Bálint miniszter a tanévnyitón jelentette be, hogy a program eredményeképpen 1998. szeptember 1-ig valamennyi középiskola, 2002-ig pedig valamennyi általános iskola rendelkezni fog internet kapcsolattal. A parlament 1997-ben mintegy hárommilliárd forintot szavazott meg a program kivitelezésére. A program megvalósítása 1997 februárjában kezdődött, s a kormányváltás ellenére napjainkban is folytatódik.

A magyar oktatási rendszer teljesítményét akkor értékelhetjük hitelesen, ha figyelembe vesszük, hogy az ország az Európai Unióhoz kíván csatlakozni, s tudomásul vesszük, hogy az Európa Tanács – részben az uniós országok, részben a csatlakozni kívánó országok számára – *minimális követelményeket* fogalmazott meg. Emellett célszerű még figyelembe venni azt, hogy a hazánkhoz hasonló nagyságú és fejlettségű országok, nevezetesen Írország és Portugália milyen erőfeszítéseket tesznek oktatási rendszerük keretei között, hogy időben válaszoljanak az információs társadalom kihívásaira. Az ír programból kiemelendő, hogy minden általános iskolában 10 tanulóra, a középiskolákban 5 tanulóra, a felsőoktatásban 3 hallgatóra kell, hogy jusson egy-egy számítógép. Emellett minden iskolát és könyvtárat el kell látniuk internet-csatlakozással, s ingyenes hálózati kapcsolatot kell biztosítaniuk az iskoláknak. Kiemelendő még a felsőfokú oktatási intézmények által lebonyolítandó, a szoftver- és nyelvismeretet megcélzó átképzési gyorstanfolyamok indítása, az információ- és kommunikációtechnológia követelményeit figyelembe vevő országos szakmai minősítési rendszer bevezetése, a nyílt és távoktatás felkarolása a foglalkoztatók, a tanintézetek és a szakszervezetek által az egész életen át tartó tanulás fontos eszközeként³⁶⁸. Rendkívül vonzó a portugál program. Belőle egyetlen intézkedést emelünk ki. A 2000. évre minimális célként tervbe vették, hogy alap- és középfokú szinten minden osztályban lesz multimédiás számítógép. Ez jelenti a számítógépek helyi hálózathoz való csatlakozását, melyen keresztül a nemzeti és a nemzetközi hálózatok is elér-

³⁶⁷ A Sulinet-program (Török Petra összeállítása) = Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések. Bp. 1998. 390-396.l.

³⁶⁸ Az írországi információs társadalom. Bp. 1998. 108-109.l.





hetővé válnak³⁶⁹. Mind az ír, mind a portugál program külön intézkedik a közkönyvtárak multimédiás számítógéppel való felszereléséről, ami magától értetődően az internet-kapcsolatot is jelenti.

Tekintettel arra a körülményre, hogy a magyar Sulinet-program nemcsak beindult, hanem működik is, továbbá arra az információra is építve, hogy a magyarországi közkönyvtárak és iskolai könyvtárak is – főként a Soros Alapítvány jóvoltából – akár multimédiás számítógépekhez és internet-kapcsolathoz is juthattak, kimondható, hogy a magyar oktatási rendszer időben reagált az információs társadalom kihívásaira, némileg összhangban azokkal a követelményekkel, amelyeket az EU a csatlakozni kívánóknak ajánlasként megfogalmazott. A magyar programból természetesen csak akkor lesz olyan fajta realitás, amely az oktatási rendszer jelenlegi praxisát átalakíthatja, ha a soron következő kormányok költségvetési támogatásban részesítik az iskolákat, a könyvtárakat, a felsőoktatási intézményeket és/vagy fenntartóikat a kialakult információs infrastruktúra karbantartása és folyamatos fejlesztése érdekében.



AZ EMBER LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN, S HELYZETE AZ ÁLLAMILAG SZERVEZETT PEDAGÓGIA VILÁGÁBAN

Vámos Tibor *Informatika és világtársadalom* című esszéjében számot vet az információs társadalom újdonságértékével, ennek kapcsán az értékek változásával, majd az ember természetének lehetőségeivel és korlátaival. Azt a kérdést teszi föl, hogy mikor szokott a történelmi-társadalmi folyamatok organikus fejlődésében valami lényegesen új születni. A válasza ez: „Akkor, amikor többfajta újdonság talál egymásra. Tudásunknak és társadalmi szervezetinknek hallatlanul bonyolult szövedékét csak akkor tudja a változás ereje módosítani, ha e sokszálú rendszerben több irányból egyesülnek a változásra készítő tényezők.”³⁷⁰ Az alábbi tényezők változtató erejét emeli ki: a munka eszköze, az eszköznek és az embernek egymáshoz való viszonya, illetve az eszköz szerepe az ember kiszolgálásában, továbbá az információ: a beszéd, az írás, mint a közvetlen személyes kapcsolatokon túli személyes szervező erő, a könyvnyomtatás, a távközlési hálózatok, illetve annak egyik népszerű formája: az internet. Nagyon leegyszerűsítve a változást előidéző két erő a munkaeszköz és az információ. Rendkívül fontos az a felismerése, „hogy e két hatalmas tényező önmagában is társadalmakat szervező, átalakító valami volt, de a történelemben először fordul elő, hogy a kettő azonos eszközökkel működik. A munkavégző számítógépeknek és az információt közvetítő hálózatoknak egyaránt az elektronika az eszközszerkezete. Ez az eszközszerkezet olyan általánossá vált, hogy ma már Magyarországon is gyakorlatilag minden munkahely egy-egy számítógép, hiszen a klasszikusnak tekintett fizikai munkát végző bonyolult gépeket is számítógépek irányítják.”³⁷¹ Az ember e mögött a számítógép mögött ül vagy áll a maga saját világával, a munka világával és



³⁶⁹ Zöld könyv az információs társadalomról Portugáliában. Bp. 1998. 26-27.1.

³⁷⁰ Vámos Tibor: *Informatika és világtársadalom* Neumann Jánostól Bill Gatesig. = Neumann Jánostól az Internetig. Bp. 1999. 10.1.

³⁷¹ Vámos Tibor: i.m.: 12.1.





társadalmi világával is ilyen számítástechnikai, híradástechnikai eszközök által érintkeznek. E tény megítélése, értékelése lehet jó vagy rossz, igenlő vagy tagadó, egy a lényeg: ez a valóság életünkben jelen van, akár szereti valaki, akár nem. Vámos ezután – hivatkozott esszéjében – számba veszi, hogy az információs társadalom miként alakíthatja a társadalmon belül működő szervezetek világát az uralom és a hatalom eddig kialakult történelmi gyakorlatának megváltoztathatóságát, a hagyományhoz és a kultúrához való viszonyunkat, majd eljut az egyes ember valóságos problémájához az információs társadalom kínálta viszonyok között. Három megfigyelését – mivel pedagógiai jelentőséggel bírnak – külön is kiemeljük.

- a) „Emberi mivoltunk döntően az emberi kapcsolatokból építkezik, és ahogy a közvetlen emberi kapcsolatokat felváltják, vagy inkább kiegészítik a közvetettek, azok, amelyeket a kommunikációs csatornák közvetítenek, *nőhet az igény a közvetlen emberi kapcsolatokra is.*”³⁷²
- b) Az információs társadalomban az ember természete alapvetően nem változik meg, „hiszen maga az ember egyszerre változik és nem is, alkalmazkodik is és csak *nagyon kevésbé alkalmazkodik a maga által teremtett világváltozásokhoz.* Ezért is szükséges, hogy kellő szelidséggel és szerénységgel nyúljunk mindazokhoz a problémákhoz, amelyek egyfelől évezredek óta kísérnek bennünket, másfelől napról napra változtatják életünket.”³⁷³
- c) „Századunk tudományának egyik legnagyobb eredménye, hogy föltárta saját határait, a bizonytalanságokat és kiszámíthatatlanságokat, megerősítve ezzel mindazt, ami ezen határokon belül helyezkedik el. Kinyitva egyben a tudomány útját azon módszerek felé, amelyek a bizonytalanságot fokról fokra csökkenteni képesek.” Ennek ellenére – állítja Vámos – „Végső megoldásokban nem reménykedhetünk, hiszen mindig lesznek örök problémák, valamint újabbak is, amelyek így vagy úgy hasonló módon megoldhatatlanok a tökéletesség igényével. ... Ez viszont nem jelenti azt, hogy ne tudjunk adott pillanatban folyamatosan haladni a jobb felé.”³⁷⁴

A hosszúra nyúló idézést azért választottuk, hogy mintegy kontrasztként felhívjuk a figyelmet arra, milyen viszonyok között működik napjaink magyar oktatási rendszere az információs társadalom – mondjuk így – hajnalán. Magyarul: mi folyik tulajdonképpen – kisebb-nagyobb eltéréssel – az államilag szervezett és finanszírozott oktatási nagyrendszer mikroszervezeteiben, az iskolák mindennapi világában, hogyan léteznek ott az emberek tanulóként, hallgatóként, miként csillanhat föl számukra a remény a tekintetben, hogy az információs társadalom számukra nem csupán tantárgy, újabb tanulnivaló, hanem emberi jogaik és alkotóképességeik realizálásának lehetősége is. Ez utóbbi lehetőségek persze csak akkor fogalmazhatók meg a pedagógia (szűkebb értelemben az iskola) világában, ha előbb sorra vesszük „pontokba foglalva” azokat a pedagógiai patológiákat, amelyeknek a megszüntetéséért a 20. század

³⁷² Vámos T.: i.m.: 21. l.

³⁷³ Vámos T.: i.m.: 26.l.

³⁷⁴ Vámos T.: i.m.: 27-28.l.



reformpedagógusai leírhatatlanul sokat tettek. Ezek a patológiák, amelyekkel reálisan számolni kell a ma iskolarendszerében, a következők. Külön csoportba soroljuk a szimptomákat, illetve az azokat előidéző legtípusosabb okokat.

Szimptomák

1. Az *életkori jellemzőket* és teljesítmény-lehetőségeket semmibe vevő iskolai időbeosztás, az osztályteremhez kötés, a pedagógusnak, mint valamilyen szakosnak való kiszolgáltatottság.
2. A társadalomban, a kultúra világában, a természetben létező, önálló létmóddal, létjellegzetességgel bíró objektumok és objektívációk *tantárgyasítása*, így az eredeti létezőre – ami a tantárgyak forrása – 18 éves koráig a fiatal alig ismerhet rá.
3. *Iskolára szocializálás* anélkül, hogy a fiatalok az iskolát, mint szervezetet a maga korlátaival ismernék, kultúrától és értékektől elidegenítő hatásmechanizmusait beavatottan és tudatosan láthatnák, mielőtt ellene anarchisztikusan lázadásba kezdenének, vagy apátiába esnének.
4. Az *időgazdálkodás merevsége*, pontosabban az iskolai időgazdálkodásnak kizárólag a pedagógusokhoz, mint munkavállalók érdekeihez való igazítása.
5. Az *iskolák (intézmények) kaszárnyaszerű*, a kulturális együttélést, a személyes kapcsolatok ápolását, az elmélyedő tanulást és alkotást akadályozó *iskolai térszerkezet*.
6. A tanulásra kényszerített, vagy arra önként vállalkozó *tanulók szervezetszociológiai, fejlődés- és szociálpszichológiai, személyiségpszichológiai, emberjogi, pedagógiai beavatatlansága*.
7. A *tanuló egyének személyességét szerepszerűvé silányító* tanulásszervezési, értékelési és vizsgáztatási *praxis*.
8. A *képességfejlesztéshez nem értő* pedagógusok.
9. A *tanulói alulteljesítést* csupán regisztráló (vagy még azt is elhanyagoló) pedagógiai *praxis*.
10. A közép-kelet-európai régióra, a gyermek- és ifjúsági *szubkultúrára* jellemző minták megalkuvásos tudomásul vétele anélkül, hogy az érintkezési és a szellemi kultúra alternatíváját az iskolák fölkinálnák.
11. A *tanulók alkotáslehetőségeit* elnyomó, regisztrálni nem tudó, a feltárás lehetőségeiről eleve lemondó *praxis*.
12. A *szülői és a pedagógiai érdekképviselést* kibontakozni nem hagyó és korlátozni akaró gyakorlat.
13. Az érdeklődési, fejlettségi, fejleszthetőségi, rehabilitációs és korrekciós teendőket figyelmen kívül hagyó, *osztályokba szervező* gyakorlat.
14. Az *emberi műveltséget* és a *tudást* kizárólagosan a tankönyvhöz, vagy a pedagógus felkészültségéhez kötő *praxis*.
15. Az *információs társadalom kihívásait, és a több évszázados könyvkultúra eredményeit zárójelbe tevő, mellőző* gyakorlat.



16. A *pedagógiai kultúrát semmibe vevő*, azt hatalmi jogosítvánnyal kompenzáló pedagógusattitűd és magatartás.
17. A családokat szellemi, morális és pedagógiai partnerként elismerni nem akaró, a *családpedagógiát nem ismerő*, az *információkat* csupán a pedagógiai hatalomgyakorlás és tekintélyvédés nézőpontjából *adagoló pedagógusgyakorlat*.
18. A környezetet hanyagul kezelő, a *környezetkultúrára* és a *környezeti esztétikumára* érzéketlen iskolai gyakorlat.
19. Az emberi, a környezeti és a pénzügyi *forrásokkal pazarlón* bánó dilettáns, kizárólag a *pedagógus-érdekeltségre* épülő gyakorlat.
20. A tantárgy-, a pedagógus- és a kortárs csoport-*választás minimális érvényesülése*.



Legtipikusabb előidéző okok

1. Tankötelezettségi törvény – az iskolaműködés agyonregulálása
2. A pedagógusképzés színvonaltalansága, illetve a pedagógiai professzionalitás zárójelezése a fenntartók részéről
3. A politikai akarat és az állami költségvetés rövid távú finanszírozási praxisa
4. Az iskolaépületek és -berendezések tömegoktatáshoz igazodó szabványai
5. A reformelképzelések kudarca, értékük „különcséggként” való kezelése
6. A családi jövedelmeknek a tankötelezettséghez és a tömegoktatás igényeihez való igazítása
7. Az iskola jogosultsága a társadalmi mobilitás és a társadalmi presztízs befolyásolására

Kitörési pontok és stratégiák

A modernkor iskolarendszeréről adott lehangoló kép nem új keletű. Gyakorló reformpedagógusok és a társadalmakban nyíltan vagy látenszen meglévő intézményi működéseket feltáró társadalomfilozófusok – közülük kiemelkedően Ivan Illich – kezdeményezték a *társadalom iskolátlanitását*. E fölvetés – mint tapasztaljuk – az ezredforduló közeledtével a meg nem valósult utópiák közé sorolható. Az iskola, illetve az oktatási rendszer nemhogy eltűnt volna, hanem újra és újra erőre kap. Igaz azonban az is, hogy az oktatási rendszerek elméletével és gyakorlatával foglalkozók elismerik az oktatási rendszerek legitimációs válságát, avagy az oktatás csökkenő hitelét.³⁷⁵ Mások viszont az oktatás világproblémáiról *értekezve jövőközpontú oktatás, tanuló társadalom, globális tanulás* címen a rendszer fenntarthatósága mellett érvelnek.³⁷⁶ Magunk ez utóbbiak közé tartozunk azzal a megszorítással, hogy a *tanuló társadalom*



³⁷⁵ Svi Shapiro: A legitimáció válsága: iskola és társadalom, avagy az oktatás csökkenő hitele. = Oktatási rendszerek elmélete. Bp. é.n. 214-237.1.

³⁷⁶ Torsten Husén: Az oktatás világproblémái. Bp. 1994. 23-29., 70-83., 176-201.1.





mat mint az információs társadalom velejáróját csak abban az esetben látjuk kivitelezhetőnek, ha az iskolát mintegy iskolátlanítjuk. E paradoxon megítélésünk szerint kezelhető. Ennek azonban van egy elemi feltétele: a társadalom pedagógizálása.

A TÁRSADALOM PEDAGÓGIZÁLÁSÁNAK PROGRAMJA

Abból indulunk ki, hogy az iskolázásban érintett milliók az oktatási törvénykezések „szigorának” engedelmessé, még ha e törvények a diákjogokról szólnak is, az oktatási nagyrendszerben tetten érhető válságtüneteket nem érzékelik. Néhány „felvilágosultabb iskolahasználóknak” jut csak eszébe, hogy az iskolázás körül nincs minden rendben. Az iskolázás nyűg, s amióta pl. szabad iskolaválasztás van, gondjaikat, konfliktusaikat az iskolával, mint hatalmi szervezettel intézik el azzal, hogy legföljebb más iskolában kötnek ki, ott keresnek boldogulást. Ha ez összejön, elégedetten visszahúzódnak, s lemondanak arról, hogy kritika tárgyává tegyék az oktatási rendszer egészét. Empirikus vizsgálatok sora tárhatná föl, hogy e jelenségnek mi a magyarázata. Magunk azt tartjuk, túlon túl kevés a híradás az oktatási rendszer patológiás működéséről, s ha van is, az is mélyen hallgat a legkényesebb témákról: a pedagógus szakma felkészületlenségéről, az iskolázásban érintett gyerekek és fiatalok lelki és szellemi lehetőségeiről, korlátairól. Röviden: Magyarország pl. úgy vág neki a 21. századnak, hogy a társadalom egészségének pedagógiai kultúrájáról szót sem ejt, míg az egészségkultúra, az ökológiai kultúra, a kommunikációs kultúra már téma. A társadalom pedagógizálása nem más, mint az évezredek során felhalmozódott pedagógiai tudás közkinccsé tétele a családok mint pedagógiai közösségek és mint iskolahasználók körében, továbbá az iskolázás örömeiben és kényszereiben részesülők, a „beiskolázottak” és az önként tanulói szerepre vállalkozók körében. Kézenfekvő, hogy családpedagógiákat, diákpedagógiákat célszerű közkinccsé tenni, népszerűsíteni a felkínálkozó információs és kommunikációs rendszerek közbeiktatásával. Nem a könyvből való tanulás az egyetlen megoldás a társadalom pedagógizálására. De az biztosra vehető, hogy ezt a kérdéskört az iskolára, netán még az oktatáspolitikusokra sem lehet bízni, hisz ők ellenérdekeltek ebben a folyamatban, féltve egzisztenciájukat, hatalmi helyzetüket. Ugyanakkor kizárni sem lehet ezeket az aktorokat! Mert arról, hogy az iskolai szervezetekben mi folyik és mi folyhatna, nekik kell – nem csupán bizonyítvány révén – tájékoztatni az érdekelteket, s nem is kizárólag szóbeli tanácsadás formájában, hanem az írott pedagógiai dokumentáció teljességének felkínálásával, illetve az abba való szakszerű értelmezés lehetőségeinek a felkínálásával. A társadalom pedagógizálását nem lehet bízni azokra a pedagógiai szakszolgálati szervezetekre sem (nevelési tanácsadó, iskolapszichológusi hálózat stb.), amelyek napjainkban léteznek legitímált formában, mert ők is rejtegetik szakmájuk tudnivalóit klienseik előtt. Úgy tűnik, a társadalom pedagógizálásának gondja az országos és a helyi közszolgálati médiákra, sajtóra, könyvkiadásra tartozhat leginkább. Egyet bizonyosan tudunk: amíg az iskola patológiás működésének ügye tabu, az iskola iskolátlanításának programja kivitelezhetetlen.





AZ ISKOLA ISKOLÁTLANÍTÁSÁNAK PROGRAMJA



A paradoxonnak tetsző program feloldásaként legelsőként azt szögezzük le, hogy az iskolátlanított iskola *is iskola*, csak nem tanítóhely, hanem *intenzív és professzionális tanulásra szakosodott hely*, ahol az oda beiratkozó tanulók a) tudásának, képességeinek, alkotásaiknak, identitás- és énkép-alakulásuknak *számbavétele* (hiteles regisztrálása), b) teljesítményének *értékelése és minősítése* történik c) a tanulók teljes *beavatása* mellett. A teljes beavatáson értendő, hogy a tanulók, illetve törvényes képviselőjük jól strukturált tananyagot és követelményeket kapnak kézhez, továbbá támpontokat ahhoz, hogy a tanulási, értékelési, minősítési folyamatban *emberi és szabadságjogaik ne sérülhessenek*, hogy a teljesítményük elbírálása az *igazságosság* és a *méltányosság* alapján történjen. Mindezeket túl az iskolátlanított iskola még a következőkben felsorolt funkciókat, mint szolgáltatásokat vallja magáénak: ● Az iskolátlanított iskola *szakszerű segítséget nyújt* minden olyan tanulónak, aki a különleges fejlesztést, énkép-problémáinak megoldását, szocializációs gondjainak megoldását igényli. ● *Szabadidős programokat szervez* az azt igénylőknek. ● Naprakész felvilágosítással szolgál a *pályaszocializációs problémákkal szembesülőknek*. ● A tanulási nehézségekkel küszködőknek *felzárkózási esélyt* biztosít. ● Hozzásegíti tanulóit *személyi biztonságuk védelméhez*. Az *egészséget károsító* tényezőket igyekszik a szervezet életéből *kiiktatni*. ● A *társas élet*, a valamilyen tanulásszervezési módszer, valamint értékrend mentén szerveződő *közösségi kapcsolatrendszerek* működéskéhez biztosítja a feltételeket. ● A szolgáltatást igénylők számára *feltételként* szabja: a) a *kulturált érintkezést*, b) a *környezetkultúra védelmét*; c) az erkölcsi értékek világából pedig a *rendszeretetet*, a *felelősségvállalást*, a *jóságra és okosságra törekvést*, valamint a *közjó feltétlen szolgálatát*.



A fentebb bemutatott iskolátlanítási programot az információs társadalom várható fejleményei között a következő megfontolások alapján szorgalmazzuk. Feltevéssünk szerint a Comenius-szal kezdődő *osztály-tantárgy-tanóra rendszer* – a maga törvényi szabályozottságával – *gátja az egyes személyre, individuumra irányuló, a személy szabadságát tiszteletben tartó és teljesítmény-lehetőségeit realizálni szándékozó pedagógiai törekvéseknek*. A reformpedagógia, amikor a gyermek évszázadát, alkotáslehetőségeit hirdette, nagyjából ezen felismerés jegyében bontott zászlót, s mutatott fel hiteles, adaptálható eredményeket a pedagógiai praxis megújítása számára. A különböző tantárgyi rendszerek reformját kezdeményező programok Magyarországon (Kodály-módszer, Vargha Tamás-féle matematikaprogram, de maga a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program /NYIK/ és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program /ÉKP/ is) az osztály-tantárgy-tanóra rendszer személyiséget korlátozó voltán morzsolódtak és morzsolódnak föl. Még abban az esetben is, ha e programok a reformpedagógia számos eredményét adaptálni próbálták. Azt a feltevést is meg kell azonban kockáztatnunk, hogy *nem kizárólag az osztály-tantárgy-tanóra rendszer a bajok forrása*, hanem a *pedagógustudás, mint szakmai professzionális tudás elégtelensége*, illetve a pedagógiai és oktatásügyi kutatások során felhalmozódó tudás figyelmen kívül hagyása, avagy – ami még ennél is rosszabb – felszavakká szürkítése.





Az ezredforduló közeledtével nyugodtan kijelenthetjük, hogy a 20. század pedagógiája olyan csódtömeget halmazott föl az iskolák napi praxisában, amely mostanában kezd csak tudatosulni a pedagógia világában érintett ágensek körében. Mivel az információs társadalom a pedagógia botrányait naponta a nyilvánosság „ítélőszéke” elé tárhatja, érettnek látszik olyan megoldásmódok keresése, amelyek a) szakítanak az *osztály-tantárgy-tanóra* rendszerrel; b) tiszteletben tartják a szülők, illetve a gyermek- és iskolás korúak *szabadságjogait*; c) ugyanakkor *teljesítmény-orientáltak* is, azaz keresik az emberi tanulás- és *alkotáslehetőségek* határait (részben a kognitív tudományok, az agy kutatás, a szociálpszichológia; részben a változásmenedzsment; részben a globalizálódó világ jövőjére vonatkozó új kutatási eredmények adaptálásával és a gyakorlati pedagógiai gondolkodásba való integrálásával).



Az imént megfogalmazott program *legkeményebb feltétele* ❶ *a programban közreműködő pedagógusok tanulástani, tudástani, fejlődés- és személyiséglektani kompetenciájának biztosítása*. Kompetencián értve az egyes tanulókra, illetve teljesítményükre, szabadságjogaikra tekintettel lévő *diagnosztikus, empatikus és terápiás tudás, szemléletmód és praxis birtoklását*. ❷ Emellett fontos feltétel még a *tanulók, szülők, beavatása*, kompetenciájuk mozgósítása. Beavatáson értve, hogy a tanulók mindegyike – életkori korláttól és lehetőségtől függetlenül – *reflektív* s egyben *metanulandó metatudással, metakognitív beállítódással* vegyen részt mind a *tanulási*, mind az *értékelési és minősítési folyamatokban*. ❸ Mindezeket túl egy *jól strukturált tananyag és szintezett követelményrendszer* is szükséges. ❹ Végül pedig egy olyan *rugalmas, „iskolátlanított”, ám mégis átlátható szervezeti rend, szervezési kultúra és információs infrastruktúra*, amely a tanulásra, továbbá a tanulók *teljesítményére* vonatkozó *információkat adatbázisban rögzíti* az adatvédelmi és a személyiségjogvédelmi törvényi előírások magtartásával. ❺ Legvégül szükséges feltétel még, hogy a *médiák által közvetített, valamint az iskola által tankönyvesített világokkal szemben a valóságos világnak primátusa legyen* avégett, hogy a valóságra vonatkozó filozófiai, tudományos és művészi rangú és értékű problémaközelítések, hitelesnek tekinthető megoldásválaszok prioritást kaphassanak mind a kognitív, mind a szociális típusú tanulási folyamatokban, az anyanyelven és az idegen nyelven való kommunikálás, továbbá a különböző „nyelv-világok” ütközéseiben és kölcsönhatásaiban, s ezeken keresztül az egyes tanulók teljesítményeiben és értékbeállítódásaiban.



Tanulásszervezési szempontból az alábbi megfontolások lehetnek mérvadók az iskolátlanított iskola gyakorlatában. Az iskolátlanított iskola tanulóinak számolniuk kell azzal, hogy *képességeikről, tudásukról* legalább *két hetente számot kell adniuk*. Teljesítményük rögzítésére a felsőoktatás gyakorlatában meghonosított leckekönyvszerű *„teljesítménynaplókban”* kerül sor. A követelményekben rögzített tanulási témák sorrendjének, választhatóságának megállapításához a *kreditrendszer elvére épülő gyakorlat adaptálható*.



Szervezeti formákként a következők jönnek számításba:

- egyéni konzultáció;
- kiscsoportos konzultáció az azonos érdeklődésűek és/vagy az azonos tempóban haladók számára;
- képesség- és személyiségfejlesztő tréningek ajánlás és/vagy előírás alapján;





- felzárkóztató programok ajánlás és/vagy előírás alapján;
- nagycsoportos foglalkozások a témába való bevezetés, illetve az adott témák rendszerezési, integrálási lehetőségeinek megvilágítása céljából;
- egyéni beszámoltatás szóban; csoportos vizsgázás szóban egy-egy probléma újszerű megoldására koncentrálván: „brainstorming” mint vizsga- és alkotás-technika;
- csoportos vizsga írásban: tesztek, esszé-jellegű feladatok megoldása;
- in vivo típusú terepmunkák és kirándulások;
- egyéni és csoportos alkotások: publikálás, kiállítás, műsor;
- szervezetek életre hívása és működtetése tanulói és/vagy iskolai kezdeményezésre a tanulói érdekvédelem vagy egyéb, a közjót szolgáló feladatok kivitelezése céljából;
- részvétel szabadidős programokban: versenyek, vetélkedők.

E dilemmákkal terhes munkahipotézis-sort csak *apró lépésekben* lehet kivitelezni. A magát keményen tartó osztály-tantárgy-tanóra rendszer nem körültekintő, teljes-ségre törekvő leváltása még egy adott iskolán belül is anarchiához vezethetne a pedagógusok *egyoldalú* – csak a tantárgyi tanításra való – *felkészültsége*, a *szülők bizalmatlansága* és a tanulók nagy hányadának az *iskola világtól való elidegenedettsége*, az iskolának a *kényszertevékenységekkel* zsúfolt, az *individuális személyiségfejlődésnek* lépten-nyomon *korlátokat* jelentő volta miatt.

Az iskolátlánított iskola hosszú távú koncepciója megköveteli, hogy a *tanulásról*, az *alkotásról*, a *nevelésről* röviden szóljunk az iskolátlánított iskola, valamint az információs társadalom már ittlétének összefüggésében. „Az ma már közhely, hogy az iskola tanulásra, azaz kultúráközvetítésre, szociális tanulásra alkalmas szervezeti konstrukció. Csakhogy az iskolátlánított iskolában – mint erre már fentebb utaltunk – az egyes egyén személyes tanulási tempójának, tanulási sikerének vagy kudarcának a hozzáértő kezelése lesz a fő teendő, megtoldva azzal, hogy a *tanulásra vonatkozó tudásnak* (a tanulás tanulásának) *kitüntetett szerepe lesz*. Aki kicsit is jártas a pedagógusképzés és -továbbképzés világában, jól tudja, hogy a pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek évszázadokon át didaktikát (tanítástant) és módszertanokat (a különböző tantárgyak tanításának módszertanát, mai szóhasználattal tantárgypedagógiát) tanultak. Erről szólt a pedagógusszakma. A tanulás kérdését, pontosabban „a tanulás tudományának” kérdését a pszichológusokra bízta a pedagógusképzés. Így állt elő az a furcsa helyzet, hogy az iskolában különböző „forgatókönyvek” szerint folyt a tanítás, a gyerekek és a fiatalok pedig otthon, házi feladatokat megoldva, „szövegeket magolva” tanultak, azaz készültek a soron következő tanítási órákra, felelésekre, dolgozatíráásra, szóbeli vizsgára. Az, hogy *könyvtárban, múzeumban, kirándulások során esetleg többet lehet tanulni, mint a tanítási órákon*, mellékes téma volt. Csupán az utóbbi fél évszázadban születtek kísérletek arra, hogy a tanulókat *önművelésre, könyv- és könyvtárhasználatra, a közművelődési intézményekben történő tanulási alkalmakra* és lehetőségekre is felkészítse az iskola. A médiák és az internet megjelenése jelenleg csak látszólag „rendezi” a tanulás ügyét az iskola falai között. Nem véletlen, hogy az információs és kommunikációs technológiákat a tantervivők és az iskolai praxis azon-





nal tantárgyasították *informatika* címen. Kijelölődött a megfelelő óraszám, megindult az informatika tanárok képzése és továbbképzése. Az *iskola mint szervezet az információs társadalom kínálja lehetőségeket bedarálta, a saját képére formálta*. Ebből nyilvánvaló a tanulság: *ha az egyénhez igazodó tanulás és a tanulói teljesítmény ügyét az információs társadalomban kezelni kívánjuk, az osztály, tantárgy, tanóra rendszert kell legelsőként fellazítani* anélkül, hogy az a tanulói teljesítmények rovására menne. E tanulásszervezési és iskolaszervezési technológiák közel száz éve rendelkezésre állnak. Oktatáspolitikai döntés, az oktatásfinanszírozás megváltoztatása, új igazgatósi-szabályozási rendszerek bevezetése lehet a megoldás első lépése.

A tanulási:oz viszonyítva még drámaibb az *alkotás* ügye a jelenlegi iskola világában. Az *iskolátlanított iskola* viszont az *alkotáslehetőségek sorát kínálja* kisiskoláskortól kezdődően mind a *művészetek*, mind a *tudományok*, mind a *munka világával összefüggő* területeken. Közismert az óvodások és a kisiskolások alkotásra való nyitottsága, de az a szomorú tény is, hogy a kötelező iskolázás viszonyai között mindez háttérbe szorul, elsorvad, leépül, hogy aztán az egyetem az alkotásra való hajlamot újraélesztgesse az ambiciózusabb fiatalok körében. Az alkotásra való felkészítés igénye persze pusztá jelszóvá válhat, amennyiben az iskola agyonszervezett világában az alkotáslehetőségekkel született személy mint individuum, mint személyesség eltűnik, s csupán „lecke-felmondó autamataként” tételeződik. Ez az anomália nyilván úgy kerülhető meg, ha *olyan pedagógiai technológia válik uralkodóvá az iskolátlanított iskola napi praxisában, amely felkészült arra, hogy minden egyes tanulót alkotásra képessé tehető embernek* ismer el, és – a repetitív jellegű tanulás mellett és/vagy helyett – az alkotás tanulását is programjába illeszti. Nyilvánvaló, hogy az alkotás tanulásának segítését tantárgyakban gondolkodó tanárok nem képesek megoldani. *Filozófiailag művelt, alkotástechnikákat ismerő, legalább szubjektív alkotásokat létrehozni tudó pedagógusok viszont igen*. Persze még ez is kevés! Szükséges hozzá az *iskolai forrásközpontok bővítése*, valamint az életkorilag szervezett osztályok helyett olyan *alkotásorientált tanulói szervezetek* életre hívása, ahol a *tanulás tudatosítása, metakognitív szemlélete mellett az alkotástechnikák, a kutatásmetodika is az elsajátítandó tudásrepertoárhoz tartozik*. A helyzet paradoxona, hogy ez nem is kerülne sokba. Szellemi tőkefedezete viszont felbecsülhetetlenül nagy mind az egyén boldogulása, mind a lokális társadalmak szempontjából. Mivel az alkotásra vonatkozó tudás rendelkezésre áll, több magyar iskolában az alkotóvá nevelés programját kipróbálták, bizonyosra vehető, *nem illúzió a tömegoktatás (az iskolátlanított iskola) körülményei között az alkotói létre történő felkészítés segítése, az alkotói létre történő szocializálás!*

A tanulás és az alkotás ügye mellett az iskolátlanított iskolában külön tematizálódik a *nevelés* kényes kérdése. Napjaink nevelésetikai szakirodalma a nevelés, a nevelhetőség kérdését ugyan nem kérdőjelezi meg, de problematikus voltát, paradox jellegét elismeri. Mivel egy pluralista értékrendet valló demokrácia „terepén” teljeseedik ki az információs társadalom, ahol a pedagógia világában közreműködőket – legyenek szülők, tanulók, vagy professzionális segítők – különleges sze-





mélyiségi jogok illetik és védik, a *nevelésről csak mint egyezkedésről* eshet szó.³⁷⁷ Ugyanakkor az sem vitás, hogy a nevelés igénye él a társadalmi köztudatban, a kis-korú rászorultakban, a gyámoltalanokban, stb. Hogy ebben az ellentmondásos szituációban mi lehet a nevelés célja, azt szokatlan módon nem a nevelésteoretikusok mondták ki egyértelműen Magyarországon, hanem az a személy, aki a hazai információs társadalom térnyeréséért, az információs és kommunikációs technológiák elterjedésében vitathatatlanul kezdeményező szerepet vállalt. A már többször idézett Vámos Tiborról van szó, aki úgy látja, hogy a *globális és az információs társadalom viszonyai között a nevelés célja aligha lehet más, mint: választásra képes emberek „kiművelése”, akik sokirányú fogékonyság alapján mérlegelni tudnak, kevés előítélettel és sok működési és együttműködési készséggel.*³⁷⁸ Az *iskolátlanított iskola* koncepciója a nevelés lehetőségét – a kötelező együttműködési normákon innen és túl – *inkább felkínálja, mintsem előírja* a tanulásban, az alkotásban és a tájékozódásban közreműködő kliensei számára. Másként fogalmazva: *professzionális segítséget nyújt a rehabilitációra, a korrekcióra szorulóknak és az azt igénylőknek, segítséget a mentálhigiénés szolgáltatást igénylőknek, és fejlesztő segítséget az öntökéletesedésre törekvőknek, az alkotói lét során konfliktusba keveredőknek.*

A PEDAGÓGIÁVAL HIVATÁSSZERŰEN FOGLALKOZÓ SZAKMÁKNAK MINT KÉNYES KÖZÜGYEKNEK A HOSSZABB TÁVÚ RENDEZÉSI PROGRAMJÁRÓL

Az információs társadalom föltehetően újra fogja rendezni a szakmák eddig kialakult rendjét. Egyebek mellett az információtárolással, az információgazdálkodással, a kommunikációs és információs technológiákkal kapcsolatosan indulnak majd el új szakmasodási folyamatok, ahogyan erre Csorba József felhívja a figyelmet. Rámutat egyben arra is, hogy Magyarországon e téren nem túl kedvező a helyzet.³⁷⁹ Valószínűsíthető, hogy az információs társadalom mélyen fogja érinteni a több, mint másfél százezeres nagyságú pedagógus szakmát is. Nemcsak azért, mert csökken a gyermeklétszám, hanem azért is, mert a javasolt iskolátlanítási modell, illetve jövőtrend a maitól szinte teljesen eltérő felkészültségű pedagógusokat követel. Mélységesen egyetértünk Vámos Tibornak ezen véleményével: „*hogy valaki hol szerzi jogi ismereteit, hogyan válik jó gyakorló orvossa vagy mérnökké – ez szabad választás dolga. Az azonban, hogy valaki jogosítványt kap arra, hogy másokat valamire oktasson vagy megműtsön, hogy bíraskodjék mások fölött, ez viszont egyre kényesebb közügy. (A mi kiemelésünk. Zs. J.) Egyre kényesebb, ahogy ezekhez a szakmai specialitásokhoz egyre nagyobb szükséges tudásanyag kapcsolódik, és egyre kevésbé lehet e tudásanyag meghatározását egyfelől demokratizálni, másfelől monopolizálni.*”³⁸⁰

³⁷⁷ Jürgen Oelkers: Nevelésetika. Bp. 1998. 106-123.1.

³⁷⁸ Vámos Tibor: Az egyéniségformálás felelőssége.=Vigilia, 1998. 1. 16.1.

³⁷⁹ Csorba József: Magyarország útja az információs társadalom felé. = Magyar jövőképek 2. Bp. 1998. 647-650.1.

³⁸⁰ Vámos Tibor: Informatika és világtársadalom Neumann Jánostól Bill Gatesig. = Neumann Jánostól az Internetig. Bp. 1999. 20.1.





A pedagógusképzés radikális megújítására vonatkozó programunkat 1997-ben *Kritika és koncepció* című társszerzős munkánkban fogalmaztuk meg. E programunkból négy tézist idézünk. ① *A pedagógus szakma helyzete radikális felülbírálatra szorul a professzionalitás, mind hitelesség, mind megbízhatóság szempontjából.* ② *Új pedagóguskép kimunkálására és elfogadtatására van szükség, összefüggésben a Magyarország számára releváns jövőképekkel.* ③ *Elodázhatatlan a pedagógus szakma munkatudományi és munkaerő-piaci szempontú elemzése.* Az elemzés egyik feltétele az új pedagógusképet kifejező professziogramok elkészítése valamennyi pedagógusfoglalkozásra kivetítve. ④ *Elodázhatatlan az egyetemi végzettséget nyújtó, egységes pedagógusképzés megújítása a tanítóképzéstől kezdődően.*³⁸¹ Amennyiben a fenti tézisek nem kerülnek támogatásra a civil társadalom, valamint a kormányzati erők részéről, kútba esik az iskolátlánított iskola programja, s akkor az információs társadalomnak az a humanizáló eshetősége is, amivel a pedagógia azt gazdagíthatná. Ennek fennforgása esetén az általunk felvázolt, optimistának mondható jövőkép mellé hosszú távú veszélyprognózist (deinognosztikus jövőképet) is fel kell majd valakiknek vázolniuk. Bizakodunk: erre nem lesz szükség.

³⁸¹Zsolnai József- Kocsis Mihály: *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához.* Pécs, 1997. 52.1.

