

Zsolnai József (1935–2011)

professor emeritus
Pannon Egyetem

A pedagógia (tanulás – alkotás – nevelés – iskolázás) stratégiája a magyar információs társadalomban¹

Az információs társadalomról szóló híradások és az egyes nemzeti stratégiákat ismertető kormányprogramok² 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 fogalmazták meg programjukat, tehát azokat a teendőket, amelyeket a modernkori kötelező tömegoktatás, mint törvényhozási praxist, 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 jellegzetességet 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 kizorító oktatásügy, oktatási rendszer kifejezések azért is kaphattak prioritást az emlegetett koncepciókban, mert a pedagógia szó több jelentésű. Jelentheti a pedagógusok, a családok érték- és kultúrákövetítő napi praxisát, s jelentheti az e praxisra vonatkozó ismeretek halmazát, tudománytanilag szólva azt a tudásterületet, amelyet az akadémiai besorolás nevelés-tudományként 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* kategórianévvel jelölt problémakörök számbavétele során a pedagógiáról mint *társadalmi alrendszerről*, mint a családokban, az óvodákban, az iskolákban és az egyetemeken folyó *praxisról*, továbbá mint *ismeretrendszerről*, illetve *tudományról egyaránt szót ejtünk, mivel az információs társadalom kihívásai a kérdéskör szinte minden oldalú körbejárását igénylik*.

¹ Másodközlés. A tanulmány eredetileg Elek Andrea, Juhász Jácint, Kiss Endre, Varga Csaba (2002) (szerk.): *A tudás társadalmá* 1-2. köt. Budapest, Stratégiakutató Intézet, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Ipargazdasági Kutató és Tanácsadó Kft. kötet 575-593. oldalán jelent meg.

² Az irországi információs társadalom. Bp. 1998. 72-74., 92-93. p.; Zöld könyv az információs társadalomról Portugáliában. Bp. 1998. 54-65. p.; Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések. Budapest, 1998. 390-397. p.

Az információs társadalom jelene és jövője a pedagógia világa felől nézve

Nem ennek a tervezetnek a feladata az „információs társadalom”, a „tudástársadalom”, a „kultúratársadalom”, a „világtársadalom” alkalmi, és/vagy végleges kategórianévek jelentés-tartalmának 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 alávett valóságnak. Alapvetően nem utópikus tudat jellegű, hanem racionális, sőt a megkerülhetetlen jövőtudat és jövőtrend leírása. A váltás széles körben azért nem evidens, mert a két modell párhuzamosan létezik: egybeolvad és elválk, 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.”*³ Az információs társadalomnak létezik egy olyan interpretációja is, amelyet világtársadalomnak nevez az információ történelmével foglalkozó szakirodalom.⁴ 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 meglesz a lehetőség arra, hogy egy és ugyanabban a pillanatban minden ember ugyanazt lássa, hallja, érezze és tanulja.”⁵ 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 fönn a lehetősége annak – az információs alakzatok hozzáférhetősége révén –, hogy a potenciálisból valóságosság lesz. Az iménti világtársadalom-értelmezés pedagógiai nézőpontból két nagy fontosságú problémával való 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 kitolódik*, 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 éppígyülte 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 kultúrájánál*.

A globális információközösségként létező világtársadalmat többen a *gonosz uralmának egyik újabb megjelenéseként értelmezik*. Mégpedig azzal az észjárással, hogy az információs forradalom

³ Vajda Ágnes: Elméleti fogalomtár. (Kézirat) Szerk.: Varga Csaba. HÉA Stratégiakutató Intézet, 1998. 7.1

⁴ Z. Karvalics László: A világtársadalom mint információközösség. Norbert Wiener, az információ társadalomelméletének plebejus teoretikusa = Neumann Jánostól az Internetig. Bp. 1999. 22-42.1 p.

⁵ A. A. Moles álláspontját Z. Karvalics László idézi mottóként, i.m.: 29. p.

a gazdagok és a hatalom birtokosainak érdekeit szolgálja, 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-uralkodó rendszereket akarata ellenére segít fölszámolni vagy legalább átalakítani.”⁶ 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 jövőképük karikatúrájává. E ponton érkezünk el a jövőkép, az utópia és a stratégia összefüggésének tisztázásához.*

„A jövőkép addig utópia, amíg lehetősége reálissá nem válik, akkor elhalványul az utópia, érvényét veszti vagy azért, mert megvalósult, vagy azért, mert bezárultak a cselekvés mozgásterai. De gondolat-tett marad akkor is, ha nem valósul meg” – mondja Köles Sándor⁷. 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 létet, tovább terelik egy következő lét felé.”⁸ Pedagógiaiilag ezenkívül fontos, hogy bármely utópiáról nem mondható el, hogy szétfeszíti, és tovább tereli a létet, 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 minél nagyobb hányadát. Nem egyszerűen 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*⁹ kategóriákat. „Ez esetünkben az egész pedagógiai világ olyan újrafogalmazását jelentette, amely a lehetséges pedagógiai gyakorlatokat nemcsak idealizáltságukban, hanem vaskos gyakorlatiaságukban 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

⁶ Varga Csaba: Az információs társadalom és magyar stratégiája = Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések. Budapest, 1998. 507-508. p.

⁷ Idézi Vajda Ágnes: Elméleti fogalomtár. HÉA Stratégia kutató Intézet. 1998. 11. p.

⁸ Idézi Vajda Ágnes: i.m.: 11. p.

⁹ Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest, 1996. 60-63. p.

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 katarzisok, 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, vezetőknek, tanulóknak) a célkitűzésekkel, törekvésekkel szemben realizálódó, létesülő elidegenedéstől, devianciájától, közömbösödésétől, elfásulásától, kiüresedésétől. Ez utóbbi tünetegyüttest *pedagógiai patológiának*, röviden *patologikumnak* nevezhetjük, s állíthatjuk szembe a *pedagogikummal*. Ha párba állíthatjuk őket és dichotóm jellegüket ragadjuk meg, akkor azt mondhatjuk: a pedagogikum maga az *érték*, a *normáknak megfelelés*, az *eredményesség*, a *hatékonyság*, 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 patologikum a célkitűzésekhez viszonyítva maga a *kultúrától való elidegenedés*, a *kudarccal*, a *kiábrándulás* az egyén szempontjából, s a *tehetetlenség beismerése*, a *kudarccal* okának *másra hárítása*, *bűnbakkeresés* 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 pedagogikum 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.¹⁰ Ezen előföltételek 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

¹⁰ Zsolnai József: Pedagógia – pedagógiai akciókutatás – metapedagógia = A századvég szellemi körképe. Pécs, 1995. 357-359. p.

jelenti (valaki, valakik számára). Az egyedileg azonosított *valóság*em, 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.”¹¹ 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 ezekről 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.”¹² 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?
- Mennyi az – a különböző információhordozókba gyömöszölt, strukturált, sifírozott, 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 tanulólhelyeit: 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,

¹¹ Vajda Ágnes: i. m. 9. p.

¹² Z. Karvalics László: i.m. 29. p.

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 tanulással 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 késztetést.

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 szempontjából. 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*.”¹³ 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 írtunk le több munkánkban¹⁴. 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 oktatásgazdaságtan¹⁵ címen.

¹³ D. P. Ericson: Oktatási rendszer általános elméletének a lehetősége. = Oktatási rendszerek elmélete. Budapest, é.n. 71. p.

¹⁴ Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest, 1996. 11-27. p.

Az oktatási rendszerben „*törvény által szabályozott tanulás folyik*”¹⁶. 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 szelekciós 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 információforrásokra figyelve vizsgáztatják, vizsgálják a rendszerben közreműködők teljesítményét. Az oktatási rendszert menedzselő kormány- és pártpolitikusok – 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 vállalkozást¹⁷. 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

¹⁶ A. E. Wise: *Törvény által szabályozott tanulás*. = *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, é.n. 274-300. p.

¹⁷ A Sulinet-program (Török Petra összeállítása) = *Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések*. Budapest, 1998. 390-396. p.

felsőfokú oktatási intézmények által lebonyolítandó, a szoftver- és nyelvismeretet megcélzó átképzési gyorsanfolyamok 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 eszközeként¹⁸. 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 elérhetővé válnak¹⁹. 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.”²⁰ 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 eszközrendszere. Ez az eszközrendszer olyan általánossá vált, hogy ma már Magyarországon

¹⁸ Az írországi információs társadalom. Budapest, 1998. 108-109. p.

¹⁹ Zöld könyv az információs társadalomról Portugáliában. Budapest, 1998. 26-27. p.

²⁰ Vámos Tibor: *Informatika és világtársadalom* Neumann Jánostól Bili Gatesig. = Neumann Jánostól az Internetig. Budapest, 1999. 10. p.

is gyakorlatilag minden munkahely egy-egy számítógép, hiszen a klasszikusnak tekintett fizikai munkát végző bonyolult gépeket is számítógépek irányítják.”²¹ Az ember e mögött a számítógép mögött ül vagy áll a maga saját világával, a munka világával és társadalmi világával is ilyen számítástechnikai, híradástechnikai eszközök által érintkezik. 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.

1. „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.*”²²
2. 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 szelídséggel és szerénységgel nyúljunk mindazokhoz a problémákhoz, amelyek egyfelől évezredek óta kísérnek bennünket, másfelől napról napra változtatják életünket.”²³
3. „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 megoldhatatlannak a tökéletesség igényével. ... Ez viszont nem jelenti azt, hogy ne tudjunk adott pillanatban folyamatosan haladni a jobb felé.”²⁴

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

²¹ Vámos Tibor: i.m.: 12. p.

²² Vámos T.: i.m.: 21. p.

²³ Vámos T.: i.m.: 26. p.

²⁴ Vámos T.: i.m.: 27-28. p.

Szimptómák

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) kaszárnyszerű*, 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 *érdekképviselőket* 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 *környezet esztétikumára* érzéketlen iskolai gyakorlat.

19. Az emberi, a környezeti és a pénzügyi *forrásokkal* *pazarlón* bánd dilettáns, kizárólag a *pedagógus-érdekeltségre* épülő gyakorlat.
20. A tantárgy-, a pedagógus- és a kortárscsoport-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 kudarcra, 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 Iván Illich – kezdeményezték a *társadalom iskolátlantítását*. 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.²⁵ Mások viszont az oktatás világproblémáiról *értekezve jövőközpontú oktatás, tanuló társadalom, globális tanulás* címen a rendszer fenntarthatósága mellett érvelnek.²⁶ Mágunk ez utóbbiak közé tartozunk azzal a megszorítással, hogy a *tanuló társadalmát mint az információs társadalom velejáróját csak abban az esetben látjuk kivitelezhetőnek, ha az iskolát mintegy iskolátlantítjuk*. 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” engedelmeskedve, még ha e törvények a diákjogokról szólnak is, az *oktatási nagyrendszerben tetten érhető válságtüneteket nem érzékelik*. Néhány „felvilágosultabb iskolahasználónak” 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 legfőljebb más iskolában kötnek ki, ott keresnek boldogulást. Ha ez összejön, elégedetten visszahúzódnak, s lemondanak arról, hogy kritika tárgyává tegyék az

²⁵ Svi Shapiro: A legitimáció válsága: iskola és társadalom, avagy az oktatás csökkenő hitele = Oktatási rendszerek elmélete. Budapest, é.n. 214-237. p.

²⁶ Torsten Husén: Az oktatás világproblémái. Budapest, 1994. 23-29., 70-83., 176-201. p.

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 egészenek 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 legitimált 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 metódus, valamint értékrend mentén szerveződő *közösségi kapcsolatrendszerek* működéséhez 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. Feltevésünk szerint a *Come-nius-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 – jelszavakká szürkítése. Az ezredforduló közeledtével nyugodtan kijelenthetjük, hogy a 20. század pedagógiája olyan csődtömeget 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 agykutatás, 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 1. *a programban közreműködő pedagógusok tanulástani, tudástani, fejlődés- és személyiséglélektani kompetenciájának biztosítása*. Kompetencián érte az egyes tanulókra, illetve teljesítményükre, szabadságjogaikra tekintettel lévő *diagnosztikus, empatikus és terápiás tudás, szemléletmód és praxis birtoklását*. 2. Emellett fontos feltétel még a tanulók, szülők, beavatása, kompetenciájuk mozgósítása. Beavatáson érte, hogy a tanulók mindegyike – életkori korláttól és lehetőségtől függetlenül – reflektív s egyben megtanulandó metatudással, metakognitív beállítódással vegyen részt mind a tanulási, mind az értékelési és minősítési folyamatokban. 3. Mindezekén túl egy jól strukturált tananyag és szintezett követelményrendszer is szükséges. 4. 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 személyiségi jogvédelmi törvényi előírások magtartásával. 5. 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 <kolátlanított iskola gyakorlatában. Az iskolátlanított iskola tanulóinak számolniuk kell azzal, hogy *képességeikről, tudásukról legalább két hetente számot kell adniuk.* „eljesítményük rögzítésére a felsőoktatás gyakorlatában meghonosított lecke-könyv- szerű *„teljesítménynaplókban”* kerül sor. A követelményekben rögzített tanulási emák 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 az rendszerzési, integrálási lehetőségeinek megvilágítása céljából;
- egyéni beszámoltatás szóban; csoportos vizsgázás szóban egy-egy probléma újszerű megoldására koncentrálni: „brainstorming” mint vizsga- és alkotástechnika;
- csoportos vizsga írásban: tesztek, esszéjellegű 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, teljességre 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 világától való elidegenedettsége*, az iskolának a *kényszertevékenységekkel* zsúfolt, az *individuális személyiségfejlődésnek* lépten-nyomon *korlátokat* jelentő volta miatt.

Az iskolátlanított iskola hosszú távú koncepciója megköveteli, hogy a *tanulásról*, az *alkotásról*, a *nevelésről* röviden szóljunk az iskolátlanított iskola, valamint az információs társadalom már ittlétének összefüggésében. Az ma már közhely, hogy az iskola tanulásra, azaz kultúraközvetítésre, szociális tanulásra alkalmas szervezeti konstrukció. Csakhogy az iskolátlanított 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, dolgozatírásra, 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 tantervről és az iskolai praxis azonnal tantárgyiasították *informatika* címen. Kijelölődött a megfelelő óraszám, megindult az informatika tanárok képzése és továbbképzése. Az *iskola mint szervezet az információs társadalom kínálta lehetőségeket be- darálta, a saját képére formálta*. Ebből nyilvánvaló a tanulás: *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 igazgatási-szabályozási rendszerek bevezetése lehet a megoldás első lépése.

A tanuláshoz 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 pusztán jelszóvá válhat, amennyiben az iskola agyonszervezett világában az alkotáslehetőségekkel született személy mint individuum, mint személyesség eltűnik, s csupán „lecke-felmondó automataként” tétéleződik. 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. *Filozófiaiag 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 kutatómetodika is az elsajátítandó tudásrepertóárhoz tartozik*. A helyzet paradoxona, hogy ez nem is kerülne sokba. Szellemi tökefedezete 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 iskoláztatított 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” teljesedik ki az információs társadalom, ahol a pedagógia világában közreműködőket – legyenek szülők, tanulók, vagy professzionális segítők – különleges személyiségi jogok illetik és védik, a *nevelésről csak mint egyezkedésről* eshet szó.²⁷ Ugyanakkor az sem vitás, hogy a nevelés igénye él a társadalmi köztudatban, a kiskorú rászorultakban, a gyámoltalanokban stb. Hogy ebben az ellentmondásos szituációban mi lehet a nevelés célja, azt szokatlan módon nem a nevelés teoretikusok 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 előítéllettel és sok működési és együttműködési készséggel*²⁸ Az iskoláztatított 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 szakmásodási folyamatok, ahogyan erre Csorba József felhívja a figyelmet. Rámutat egyben arra is, hogy Magyarországon e téren nem túl kedvező a helyzet.²⁹ Valószínűsíthető, hogy az információs társadalom mélyen fogja érinteni a több, mint másfél százezres nagyságú pedagógus szakmát is. Nemcsak azért, mert csökken a gyermeklétszám, hanem azért is, mert a javasolt iskoláztatási 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 orvossá 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. Egyre kényesebb, ahogy ezekhez a szakmai specialításokhoz egyre nagyobb szükséges tudásanyag kapcsolódik, és egyre kevésbé lehet e tudásanyag meghatározását egyfelől demokratizálni, másfelől monopolizálni.”³⁰

²⁷ Oelkers, Jürgen: Nevelésetika. Budapest, 1998. 106-123. p.

²⁸ Vámos Tibor: Az egyéniségformálás felelőssége = Vigilia, 1998. 1. sz. 16. p.

²⁹ Csorba József: Magyarország útja az információs társadalom felé = Magyar jövőképek 2. Budapest, 1998. 647-650. p.

³⁰ Vámos Tibor: Informatika és világtársadalom Neumann Jánostól Bili Gatesig = Neumann Jánostól az Internetig. Budapest, 1999. 20. p.

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 professziógramok elkészítése valamennyi pedagógusfoglalkozásra kivetítve. 4. *Elodázhatatlan az egyetemi végzettséget nyújtó, egységes pedagógusképzés megújítása a tanítóképzéstől kezdődően.*³¹ Amennyiben a fenti tézisek nem kerülnek támogatásra a civil társadalom, valamint a kormányzati erők részéről, kútba esik az iskolátlanított 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.

³¹ Zsolnai József – Kocsis Mihály: *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. Pécs, 1997. 52. p.