Surányi Bálint

Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát? (II.)

Az államszocialista periódusban – különösen 1985 előtt – egyértelműen meghatározott volt a pedagógusszerep mineműsége. Az állam képviselője volt mind a tanulók, mind a szülők számára. Ugyanakkor a pedagógus maga is tudhatta nemcsak azt, hogy ez a szerep mit enged meg neki, hanem azt is, hogy mire kötelezi. A törvény – egyebek között – előírta a nevelés szellemét, ideológiai tartalmát. Egy „egérút" azonban a szaktanárok előtt legitim módon is mutatkozott az „állami ember" szerepének átértelmezésére. A hivatalos ideológia önmagát „tudományos világnézet"-ként határozta meg. A tantárgyak egy-egy tudományágat fedtek le, s módot adtak arra, hogy a tanár „fizikusként", „történészként" szerepelhetett az iskolában még a konyhanyelvi szóhasználat szintjén is. Így pajzsként a „Tudományt" tarthatta maga előtt az a pedagógus, aki igyekezett távolságot tartani az állam és önmaga között és erre hivatkozva végszükség esetén még a szakfelügyelettel is harcba bocsátkozhatott.

A háborús és forradalmi időszakokat, a nagy gazdasági válságokat nem számítva a modern korra a koordináció általánosan magas foka a jellemző. A mai fejlett világot az infrastruktúra olyannyira átszövi, hogy a koordinált viszonyok meglétét a jövőt illetően is magától értetődő kiindulópontnak tekintjük, minthogy azok működőképessége létfeltételünk. A magam részéről minden valamennyire is optimista verziót szintén csak többé-kevésbé koordinált viszonyok között tudok értelmezni. Ez azonban távolról sem jelent egyben feszültségmentességet, még kevésbé a korábbi viszonyok változatlanságát.

A társadalmi koordináció foka

Valójában a társadalmilag koordinált viszonyoknak az „objektív" mellett legalább olyan fontos a szubjektív vetülete. Így az Amerikai Egyesült Államokban régóta olyan gyakoriak a fegyverrel elkövetett bűncselekmények, amit sok más ország lakossága aligha fogadna el. Az ottani hagyományok azonban ezt még elviselhetőnek, a fegyverviselés betiltását pedig a szabadságjogok súlyos sérelmének tekintik. A sok évtizedes ír és baszk terrorizmussal a lakosság megtanult együtt élni: mindennapjaikat e miatt nem érzik koordinálatlannak. A létezett szocializmus kétségtelenül sok tekintetben agyon- és kényszerkoordinált társadalmi forma volt. E társadalmak lényegéből következően a hiánygazdaság bizonyos formái szintén beépültek a mindennapokba. Ha ez például jegyrendszerrel járt együtt, akkor formailag nagyon is koordinált volt. Ha nem, akkor a társadalom hozzászokott, s valamilyen értelemben elfogadta „normálisnak". S ez egyes országokban azt jelentette, hogy a hatóság például bármikor felfüggeszthette az áramszolgáltatást. Ugyanez az államszocialista Magyarországon az utóbbi évtizedekben aligha fért volna bele a koordinált viszonyok fogalmába.

Rendkívüli helyzetben még rugalmasabb értelmezést is kibír a koordinált társadalom. Így a legutóbbi hollandiai árvíz vagy a fejlett országokban a járványok olyan hatósági és lakossági kooperáció keretei között zajlottak le, hogy azt a veszélyeztetettek semmiképpen nem élték meg koordinációs csődnek. De még a jugoszláviai menekülthullám sem teremtett a volt tagországok határain kívül olyan viszonyokat, amelyek az állapotok koordináltságát kérdésessé tették volna.

A koordináció foka tehát nem állandó. A lakosság – kénytelen-kelletlen – csökkenti az igényeit vele szemben, ha nincs más választása, és attól is tart, hogy a kooperáció felmondása tovább rontaná életkörülményeit. Így a magyar társadalom is együtt él a hajléktalansággal, a kezdődő kilakoltatásokkal, amely jelenségek korábban biztosan általános felháborodást váltottak volna ki. De ugyanígy az az elemi erejű döbbenet is elszunnyadt, amelyet egy halálos kimenetelű vonatdobálást kiváltott, amikor kiderült, hogy a jelenség mindennapos, s minden lehetséges szereplő tehetetlen vele kapcsolatban.

Az iskola, amikor mind belső rendjét biztosítani próbálja, mind igyekszik a világot úgy bemutatni, hogy abban valamilyen értelemben rend érvényesül, a körülvevő társadalmat szóban vagy hallgatólagosan koordináltnak igyekszik bemutatni. Véleményem szerint komoly pedagógusi problémát jelent, ha az ugrásszerűen csökkenő koordinációs szint körülményei közepette kell a munkát végezni anélkül, hogy elháríthatatlannak elfogadott ok magyarázná ezt meg. Mind e tény kínos elhallgatása, mind nyílttá tétele súlyos pedagógiai kihívást jelent. Márpedig ilyen helyzet időről időre való bekövetkezését a jövőben valószínűnek érzem.

A társadalmi koordináció fajtái

A társadalmi koordinációnak a modern korban a piac és a bürokrácia a két legfőbb eszköze; ezeket a kultúra, a hagyomány kevésbé segíti, mint a modernitást megelőző korokban. A nyers erőszak pedig csak háborúk, illetve diktatúrák esetében veszi át a koordinációban a vezető szerepet.

Az előttünk álló korszak legfontosabb újdonságát abban látom, hogy a koordináció különféle fajtáiban az arányok a korábbinál sokkal dinamikusabban fognak változni, s az ehhez a tényhez való jó adaptáció magasabb szintű koordinációs fokot tesz lehetővé egy társadalom számára, mint a rossz. Így a koordináció fajtáját illető arányváltozások nem csak objektíve, hanem a tudati szférán átszűrődve is érintik a koordináció szintjének alakulását. Ebben a tekintetben a társadalmi szocializáció, s ezen belül a közoktatási rendszer fontos szerepet játszik.

A koordináció fajtáinak arányváltozásain belül különösen fontosnak gondolom az *állam szerepének megváltozása* kérdéskörét. A modernitásban az egyes koordinációs formák sajátos módon a független államok keretei között csomósodtak: a gazdaságban a hazai piacnak volt kulcsszerepe, a bürokrácia legerősebb szervezője a központi állami szint volt, ez volt a legitim erőszak forrása, s a kultúra, a hagyomány is nemegyszer elsősorban az országhatáron belül teremtett kohéziót. Külön tanulmányt igényelne akár csak felvázolása is annak, hogy már eddig mennyire „csúszott szét" részben „felfelé" részben „lefelé" számos korábbi központi állami funkció. Úgy látom, hogy ez a folyamat a belátható jövőben még látványosabbá, még intenzívebbé válik. A globális, a nagy kultúrákhoz köthető, a nagyrégiókra és a kisrégiókra kiterjedő, illetve a lokális szinten koordinálódó jelenségek az életnek szinte minden területén egyidejűleg jelentkeznek. Ezzel párhuzamosan a szabályozott jelenségek köre is változik: számos területet „deregulálnak", míg egyidejűleg számos olyan élettény kerül különféle szintű jogi szabályozás hatálya alá, amilyenre korábban sohasem volt példa.

A magam részéről a koordináció legkritikusabb pontjaként minden egyéb jelenségből kiemelem a nemzetközi pénzpiacokat, ahol valójában racionálisan nem azonosíthatóak a

makroszintű szabályszerűségek és ezért a hatékony kontroll lehetséges szereplői sem. Ugyanakkor viszont a nemzetközi pénzpiacoknak kiemelkedő szerepük van a világgazdaság koordinációjában. Nem kétséges, hogy ebben a szférában az egyik pillanatról a másikra bekövetkező komoly üzemzavar hatásrendszere beláthatatlan, nem zárva ki a katasztrofális következményeket sem. Ilyen fejlemény esetén nem látható előre, hogy a zsugorodott szerepű államok azonnal, illetve hosszabb távon ma mit tudnának tenni.

Az államok szerepének csökkenése mellett a társadalom is sok értelemben elveszti korábbi szilárd körvonalait. Itt jelzésszerűen kiemelem a migráció ugrásszerű megnövekedését mint a talán leginkább szembetűnő jelenséget.

A közoktatásnak – s különösen egy olyan korábban totálisan államosított közoktatásnak, mint a magyar – alapvető vonatkozásokban kell szembesülnie a szuverén állam szerepének zsugorodásával. Ez ugyanúgy érinti ugyanis saját legitimációját, felelősségi körét, mint az általa közvetített „világ" strukturálását, tájékozódásának horizontját, hogy csak a leginkább nyilvánvaló szempontokra utaljak. S ha fentebb arról volt szó, hogy a magyar pedagógus identitása az államszocializmusban elsődlegesen az „állami ember"-szerepe volt, s hogy ez azóta is tovább tudott élni, akkor a kérdéskör nyilvánvalóan nem bagatellizálható el. Ennek kifejtésére az adott terjedelmi keretek között és a szöveg egészének kontextusa miatt azonban nincs módom. E helyett inkább a kérdéskör egyetlen, szerintem kitüntetett fontosságú elemét, *a teljes foglalkoztatottság problémáját* emelem ki.

A magam részéről a koordináció legkritikusabb pontjaként minden egyéb jelenségből kiemelem a nemzetközi pénzpiacokat, ahol valójában racionálisan nem azonosíthatóak a makroszintű szabályszerűségek és ezért a hatékony kontroll lehetséges szereplői sem. Ugyanakkor viszont a nemzetközi pénzpiacoknak kiemelkedő szerepük van a világgazdaság koordinációjában. Nem kétséges, hogy ebben a szférában az egyik pillanatról a másikra bekövetkező komoly üzemzavar hatásrendszere beláthatatlan, nem zárva ki a katasztrofális következményeket sem. Ilyen fejlemény esetén nem látható előre, hogy a zsugorodott szerepű államok azonnal, illetve hosszabb távon ma mit tudnának tenni.

A teljes foglalkoztatottság nemcsak az államszocializmusnak volt középponti kategóriája, hanem a nagy gazdasági világválságra adott pozitív válaszként a jóléti államoknak, illetve más szóhasználattal a szociális piacgazdaságoknak is. A gondolat természetesen nem a modernitásban jelentkezik. Az „arcod verejtékével egyed a kenyeredet" bibliai parancsától az „aki nem dolgozik, ne is egyék" maximájáig a munka mint egyetemes emberi kötelezettség kultúránk alapjához tartozik. Ez azonban hagyományosan sem egy mindenkire kiterjedő formális munkakényszert, sem a munkához való érvényesíthető jogot nem jelentett. A nagy gazdasági világválság azonban a tömeges munkanélküliség és nyomor körülményei között olyan mértékig kétségessé tette a demokratikus társadalmi koordináció fenntarthatóságát, hogy a totális diktatúrák alternatívájaként állami gazdaságpolitikai eszközökkel látszott nélkülözhetetlennek a mintegy teljes foglalkoztatás megvalósítása meghatározó módon piaci körülmények mellett. A második világháborút követően ez a szisztéma biztosított társadalmi békét évtizedeken keresztül. Egyidejűleg az államszocializmus kihívásának hatására a folyamatos gazdasági növekedés is legitim céllá vált, s ez is teljesült.

Ennek az írásnak a keretében csak annak felsorolására vállalkozom, hogy milyen tényezők együttese tette megőrizhetetlenné a teljes foglalkoztatottságot. Ilyen mindenekelőtt az, hogy az ipari társadalom, amely elsődlegesen tárgyakat termelt fogyasztás céljából, befejezett szakasszá vált a történelemben: a lakosság egy viszonylag kis csoportja korlátlan bőségben el tudja látni a többieket minden korábbinál változatosabb fajtájú és mennyiségű iparcikkekkel – ahogyan ez korábban az élelmiszertermelés terén is megtörtént. A szolgáltatások iránti fizetőképes lakossági igény csak részben tudta pótolni az idegen munkaerő iránti keresletet. A gazdaság mind az ipart, mind a szolgáltatásokat tekintve átlépte a nemzeti kereteket, s ezért a fizetőképes kereslet sem kitüntetetten a felhasználó országában gerjeszt munkaerő iránti keresletet. A robottechnika, a mesterséges intelligenciára épülő technológiák gyorsuló ütemben teremtenek versenytársat még a magasan szakképzett élőmunkának is. Végül az információtechnológiában a „munka" sokkal kevésbé különíthető el a többi emberi tevékenységtől, mint a hagyományosabb területeken. S míg a piacgazdaságokban az ember kiszorul a foglalkoztatási piacról, a piactagadó társadalmi-gazdasági berendezkedések látványosan versenyképteleneknek bizonyultak mind a természeti, mind az emberi erőforrások ésszerű és eredményes felhasználásában. Tehát bár a teljes foglalkoztatás visszaállását a piactól aligha lehet remélni, a piaci koordináció tagadása azonban egyáltalán nem ígér hiteles gyógyírt erre a társadalmi problémára.

A munkanélküliség és a nyomor természetesen nem kapcsolódik össze automatikusan. A modern államok eddig arra vállalkoztak, hogy újraelosztás révén az adókból valamilyen szinten gondoskodjanak a munkanélküliek megélhetéséről. Eddig azonban élt a feltételezés, hogy a munkanélküliség mind az egyénnek, mind a társadalomnak csak átmeneti gondot jelent. A krónikus munkanélküliség és az arra épülő sajátos szubkultúra csak a marginális csoportokra volt jellemző. Megváltozik azonban a probléma, ha a jövőben egy újra megvalósuló teljes foglalkoztatás hite elvész, illetve amikor a munkanélküliségben egy állandó, bővülő problémát kell felismerni. S ehhez hozzájön még az is, hogy a gazdaság nemzetfelettisége, az állam fokozatos szerepvesztése miatt egyre nehezebbé válik a munkanélküliek megélhetését fedező adók beszedése. Másfelől a demokráciák eddigi egyezményes alapját tenné kérdésessé, ha közteherviselés helyett a társadalom tartósan adófizetőkre és segélyezettekre (vö. „antik proletariátus") válna szét.

A probléma tehát adott. A megoldását azonban senki sem ismeri.

Az oktatásügy szempontjából ez a kérdés többszörösen is központi jelentőségű. Egyrészt a tankötelezettség intézményét kérdőjelezi meg egy, a fentiekben vázolt szegregált társadalom, mert célját teszi értelmezhetetlenné. Még ha a tanulóknál nem is lenne eleve eldöntött, hogy melyikük fogja tudni eltartani saját magát (és családját?) és ki szorul segélyezésre, akkor is problematikus, hogy hogyan lehet egy „kétesélyes" életút kilátásba helyezésével *minden tanulót tíz–tizenkét éven át dolgoztatni* az iskolában. (Az ugyanis szerintem nem lehet kétséges, hogy amit a gyereknek az iskolában csinálnia kell, az munka.) Ugyanígy megoldhatatlan a demokratikus alapokon álló iskola számára az is, ha a társadalmi szegregációt a keresők és eltartottak csoportjára igazolni akarja, de az is, ha ennek igazolását elutasítja.

Ha viszont a munkanélküliség úgy marad fenn, hogy a szociális gondoskodást a jövedelemmel rendelkezők nem vállalják, akkor a munkanélküliek gyerekeinek iskolázása végképp megoldhatatlan problémává válik. Ugyanakkor a társadalomalattiak és a modern infrastruktúra együttélése válhat kritikus kérdéssé, különösen ha a közoktatás nem tud részt venni az együttélés megalapozásában.

Mindez világtendencia. Magyarország sajátos módon – kedvező fejlemények összejátszása esetén – egy soron következő periódusban akár pozitív kivétel is lehet. A jelenlegi, európai szinten rossz közepesnek tekinthető foglalkoztatási helyzetből azonban az alacsony bérköltség és a relatíve képzett munkaerő következtében a külföldi beruházások

vonzó célországává válva, kitörhet. Ez mintegy egy évtizedre álláshoz, illetve vállalkozási lehetőséghez juttathatja a fiatal és képzett munkaerőt.

A posztindusztriális korszakban hazánkban e speciális okokból még az ipari foglalkoztatottság is nőhet. Ha ez a fejlődés bekövetkezik, az a magyar pedagógusoknak a munkájukat jól visszaigazoló, serkentő környezetet teremthet.

Látható tehát, hogy a krónikus tömeges munkanélküliség egyidejűleg alapvető jelentőségű társadalmi koordinációs, valamint iskolai probléma. A továbbiakat azonban csak úgy tudom tárgyalni, hogy a foglalkoztatási kérdést zárójelbe teszem, különben újabb és újabb vetületben, körkörösen vissza kellene térnem az itt tárgyalt kérdésekre. Megjegyzem, hogy a szegénység részben összefügg a munkanélküliség kérdésével. Maga is érinti az iskola, a pedagógus munkáját, de jellegét tekintve másképpen, s nem a koordináció logikai fonala mentén.

Az iskola mint szervezet, és a társadalmi környezet koordináltsága

A fentiekben a társadalmi koordináció problémáit viszonylag sok szempontból tekintettem át. Talán nem volt minden vonatkozásban világos, hogy mindezt miért tartom olyan fontosnak a pedagógus identitása szempontjából. A magam értékválasztása szerint magasabbra helyezem azt a pedagógusmunkát, amelynek hátterében tudatos érdeklődés van a társadalom általános problémái, illetve az azokban érvényesülő tendenciák iránt, s ez folyamatosan megújuló tájékozottsággal jár együtt. Elfogadom azonban, hogy ennek mellőzésével is lehet valaki sikeres pedagógus. Az is felvethető, hogy a társadalmi koordináció zavarai egyszerűen távol tarthatnak az iskolától bizonyos gyermekcsoportokat, így a pedagógus esetleg nem is kerül kapcsolatba velük. Ez akár részben felmenthetné őket a problémával való találkozástól. Az ilyen gondolkodásmódot azonban véleményem szerint csak a „pedagógiai munkamegosztásban" már a végleges helyüket elfoglalt tanárok engedhetik meg maguknak, s választásuk ez esetben sem lesz mindenki számára rokonszenves. Magam kifejezetten idegenkedem a „struccpolitikát" hirdető pedagógusi beállítódástól.

A probléma lényegének azonban egy oktatáselméleti vonatkozást tartok, amely túlmutat az értékválasztás kérdésén. Az iskola a maga működési rendjével kétségtelenül viszonylag szigorúan koordinált társadalmi intézmény. Ha nem deklarálja ennek ellenkezőjét, akkor koordináltságával azt sugallja, hogy mintegy modellezi az „életet". Annak kijelentése, hogy az iskola rendje csak a kiválasztottakra érvényes, aligha fér össze a demokrácia ethoszával. Ha viszont egy iskola, egy pedagógus homályban hagyja az iskolai szabályok érvényességi körét, akkor véleményem szerint szocializációja nem autentikus, s valójában a társadalmi anómiát szolgálja. Ezért tartom kulcsfontosságúnak, hogy a pedagógusok gondolkodjanak a társadalmi koordináció kérdéseiről, s álláspontjukat, pedagógusi identitástudatuk alakításában szerzett ez irányú tapasztalataikat folyamatosan mérlegeljék.

Az iskola és az általa érvényesnek tartott tudásforrások

Ahogy a „kicsoda a pedagógus" kérdéskörét itt és ma csak az államszocializmus viszonyaiból kiindulva lehet csak tárgyalni, ugyanez igaz az iskolában érvényes tudásra nézve is. Mára már elfelejtődött, hogy a berendezkedő „proletárdiktatúra" két okból tette kizárólagossá a maga tantervét és tananyagát. Az egyik ok természetesen az ideológiai kontroll szándéka volt. A másik a volt uralkodó osztályok műveltségi monopóliumának megtörésére irányuló törekvés. Ezt azzal igyekeztek biztosítani, hogy az iskolában, illetve a következő iskolafokon csak az volt számon kérhető, ami a tankönyvekben szerepelt, a tanórán elhangzott. Természetesen a „puha diktatúra" körülményei között ez is

annyira fellazult, hogy a fiatalabb pedagógusok akár nem is hallottak erről. Véleményem szerint azonban a „tervrajzot" illetően a magyar iskolákra máig hatóan rányomja bélyegét ez a kiindulópont.

Az utóbbi évtizedekben tudományos felismerésből általánosan elfogadott evidencia lett, hogy az iskola a gyermekek, fiatalok szocializációjában csak egyik az „ágensek" között, s osztozik a családdal, a közvetlen társadalmi környezettel, a kortárs csoporttal és a tömegkommunikációval, tömegkultúrával. (A pedagógusok számára egyébként ennek elismerése mintegy felhívást jelentett a szűkebb értelmezésű pedagógusszerepre: a nevelést tekintve elfogadták, hogy csekély a befolyásuk.) A tudásanyagra nézve ez az önkéntes szerepkorlátozás nem terjedt át, jóllehet például a felsőoktatási előkészítő tanfolyamok látogatását sok középiskola hallgatólag tudomásul vette, akárcsak a gyerekek iskolán kívüli nyelvóráit. Ugyanakkor az egytantervűség az utóbbi tíz évben fokozatosan felbomlott, s a felsőoktatás felvételi követelményei a korábbiaknál nagyobb mértékben önállósultak. Tehát de facto a tananyagra is kiterjedt a korlátozott szerepfelfogás, de a tanteremben továbbra is úgy lehetett viselkedni, mintha a monopolhelyzet fennállna.

A rendszerváltás az egységes ideológia helyére a világnézeti semlegesség követelményét állította. Plurálissá vált az iskolában használt, illetve elfogadott ismerethordozók köre is. A kialakult helyzetet mintegy szentesíti az új NAT: az iskolarendszer átjárhatóságához megteremti az elvi kereteket, amelyekre aztán ráépülhet az iskolák egyedi tanterve, pedagógiai programja. Ám mindez nem ad eligazítást arra nézve, hogy egy-egy iskola – vagy azon belül egy-egy pedagógus – mennyire tekinti a falakon belül továbbra is kizárólagosnak a maga közvetítette ismeretanyagot, illetve mennyire nyitott a tanulók más forrásokból származó ismereteivel kapcsolatban.

A zártság vagy nyitottság két vonatkozásban is sarkalatos kérdése a jövő iskolájának. Ezek közül az egyik az „információs társadalom" kihívása, amelyben erősen megbillen a tartós, történetileg felhalmozott, illetve a folyamatosan termelődő, bővülő és elavuló friss tudás jelentősége. Az új információkkal kapcsolatban az ismeretszerzés stratégiája, szelektálása, elemzése, kritikája időtállóbb, mint maga az ismeret. Ha ezt az iskola komolyan veszi – s szerintem ez nem csak lehetséges, hanem egyszersmind értékes választás –, radikálisan felül kell vizsgálnia korábbi elveit és kikristályosodott gyakorlatát, hiszen ez tulajdonképpen alapvető szerepváltás. A pedagógus szempontjából ez a szerepváltás egyben az identitás átépítését is igényli a hagyományoshoz képest. A másik sarkalatos új kihívást a *posztmodern, s ezen belül a tudománykép megváltozása* jelenti. Ennek az írásnak a keretei között nem tudok mást választani, mint azt, hogy a posztmodern problematikáját ismertnek feltételezem. Vállalom azt a vulgáris leegyszerűsítést is, hogy ez mindenekelőtt a kultúrák egyenértékűségét jelenti, s ezáltal világképi és értékrelativizmussal jár, valamint, hogy megengedhetőnek tartja a kultúrák közötti tetszőleges átjárást.

A posztmodern az egyik oldalról választott látásmód és életérzés, a másik oldalról nap mint nap ütközünk olyan élményekbe és „tényekbe", amelyek szinte versenytárs nélkül kínálják ezt a szellemi irányzatot. Legalább is azoknak, akik nem akarják vagy nem képesek tudatukon kívülre rekeszteni, netán kedvükre transzformálni mindazon jelenségeket, amelyek korábbi világképükbe, igazságaikba nem illeszkednek be.

A tudomány státusa azonban nem csupán egy általános világkép hatására változott meg. Hozzájárult ehhez az a csalódás, amely a tudomány és technika nagy ígéreteinek bizonyos meghiúsulása, eredményeinek előre nem látott, negatív velejárói miatt következett be hozzáértők és hozzá nem értők körében egyaránt. Mindezek azonban inkább szociológiai fejlemények, amelyek az oktatást csak áttételesen érintik. Másféle relevanciája van azonban a tudományelmélet olyan fejleményeinek, amelyek a reneszánsz, majd a felvilágosodás kora óta meghatározó felfogást tették kérdésessé, s ez által a Tudományt mint egységes, kumulatív módon építkező egészet kérdőjelezték meg. Nem tekinthető ma már bizonyított evidenciának a változás fejlődésként, hát még haladásként való értelme-

zése. Ezáltal maga a teleológiai gondolkodás státusa vált bizonytalanná. (Ennek az oktatás szempontjából azért van messzeható jelentősége, mert egyrészt a curriculum természetét tekintve teleologikus természetű, másrészt az iskolázás azon az előfeltételezésen nyugszik, hogy előre tudja: milyen ismeretekre, készségekre lesz tanulójának felnőtt korában szüksége.) Mindez természetesen nem a tudományos kutatás mint értékes emberi tevékenység elfogadását vonta vissza. Ugyancsak indokolatlan lenne kétségbe vonni olyan struktúrájú kijelentések jogosságát, hogy egy bizonyos állítás a tudományos közösség mai álláspontja szerint igaz, vagy nem igaz.

Az iskolarendszerre nézve annyi mindenképpen következik a tudomány státusának megváltozásából, hogy az oktató-nevelő folyamat egészét aligha lehet szilárd és kikezdhetetlen tudományos, illetve a tudományt megalapozó fundamentumra építeni. Ehhez képest alárendelt jelentőségű, de a szaktanár szempontjából igen fontos az a tény is, hogy míg korábban a tudománykép ágakból épült fel, amelyeket mintegy rendszertanba foglaltak (s ezt képezték le a tantárgyak is), újabban a diszciplináris határok relativizálódtak és az interdiszciplináris, illetve multidiszciplináris paradigmák váltak uralkodóvá. A NAT ennek a fejleménynek tudatában van: nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben gondolkodik. A pedagógusok számára ez leegyszerűsítve úgy jelentkezik, hogy immáron aligha építhetik iskolai identitásukat tudományáguk helyi képviseletére. Ez korábban – fentebb kifejtett véleményem szerint – a korlátozott értelmezésű pedagógusszerep sokak által alkalmazott legitimációja volt mind mások, mind önmaguk számára.

A rendszerváltás az egységes ideológia helyére a világnézeti semlegesség követelményét állította. Plurálissá vált az iskolában használt, illetve elfogadott ismerethordozók köre is. A kialakult helyzetet mintegy szentesíti az új NAT: az iskolarendszer átjárhatóságához megteremti az elvi kereteket, amelyekre aztán ráépülhet az iskolák egyedi tanterve, pedagógiai programja. Ám mindez nem ad eligazítást arra nézve, hogy egy-egy iskola – vagy azon belül egy-egy pedagógus – mennyire tekinti a falakon belül továbbra is kizárólagosnak a maga közvetítette ismeretanyagot, illetve mennyire nyitott a tanulók más forrásokból származó ismereteivel kapcsolatban.

Az *életkori sajátosságok* feltételezése és fetisizálása a hagyományos iskola működésének egyik kiindulópontja. Egyben a pedagógus szakértelmének egyik kitüntetett területe, s ezért szakmai identitásának fontos tartóoszlopa lehet. Így a „tyúk vagy a tojás" probléma feszegetése, vagyis hogy nem a szociális és pedagógiai kezelésmód okozza-e az életkori sajátosságok egy részét, ingerült elutasításban, a sarlatánság vádjában szokott részesülni.

Az akcelerációnak nevezett jelenségkör törte át bizonyos mértékig a korábbi megcsontosodott felfogást, talán annak biológiai és nem társadalmi magyarázata miatt. Ám a serdülőkor előrehozódásának elismerése semmiféle lényeges módosulást nem váltott ki az intézményes oktatásban-nevelésben, sem a tananyagban, sem a tanulókkal való bánásmódban. Szerintem ez is alátámasztja a tradíció és inercia uralkodó szerepét a közoktatásban, s így azt, hogy az életkori sajátosságokra való hivatkozás mindenekelőtt pusztán ideológia.

A társadalmi tapasztalatot nem igénylő területeken (matematika, zene, képzőművészet, sakk) a „csodagyerekek" létének elismerése szintén nem kérdőjelezte meg az életkorral kapcsolatos sztereotípiákat: a különlegesnek tartott gyerekeket egyszerűen speciális, az iskolarendszeren kívüli képzés hatáskörébe utalták.

A televízió tömeges elterjedése egy időszakban lényegesen megnövelte a napi sok órát a készülék előtt töltő gyerekek szociális kompetenciáját, egyszerűen annál fogva, hogy mintegy kitárultak előttük a felnőttek „titkai". A felnőtt társadalom, s ezen belül különösen az iskola erre is struccpolitikával reagál. Ha a tanteremben nincs mód arra, hogy ez a szociális háttértudás hangot kapjon, akkor úgy lehet kezelni, hogy nem is létezik. Szerintem ebben a történelmi szakaszban mulasztotta el a modern társadalom a gyerekekkel való foglalkozás, illetve az intézményesített ismeretszerzés új stratégiájának kidolgozását.

A későbbiekben a televíziós kínálat hallatlanul kibővült és átépült, s ennek következtében a gyereknézők számára a korábbitól eltérő műsorfajták váltak vonzóakká. A felnőtt-világot ma inkább az erőszakon, akciókon, fantasztikumon alapuló filmek képviselik. Ez ugyan szintén alapvetően eltér attól a társadalomképtől, melyet az iskola sugalmaz, de egyben a mindennapi élethez is csak erősen áttételesen van köze. Így egy találkozási lehetőség meghiúsult a gyermek és a társadalom között. Egyben a megváltozott televízió egy új problémát is felszínre hozott: a videoklipek látásmódja szerkezetileg ugyancsak eltér a verbális-analitikus iskolai közelítésmódtól. A klipeken felnőtt, az azok képi nyelvét anyanyelvükként ismerő korosztályok ezért minden korábbinál távolabb kerültek az iskola szellemi világától.

Az utóbbi évtizedben a televízió mellett a számítógépek jelentettek újabb kihívást a hagyományos oktatás számára. Közismert tapasztalati tény, hogy a számítógépek használatának számos területén a gyerekek sokkal nagyobb vonzalmat és szakértelmet mutatnak, mint szüleik. Ez – ha komolyan vennék – az életkori sajátosságok mibenlétének teljes újragondolását igényelné. Ami azután magát a használatot illeti, nyitott és nem eleve elrendelt, hogy a különféle gyerektömegek mire fogják használni a gépeket, illetve a gépes hálózatokat. Ezért csupán jelezni kívánom, hogy napjainkban egy új, talán később már nehezen visszahozható lehetőség kínálkozik az egyetemes emberi tudáshoz való hozzáférés és az egyénre szabott ismeretszerzési stratégia kisgyermekkori kialakulására-kialakítására.(vö. *Vámos Tibor* Jefferson-programja). E lehetőség sorsa egyszerre lesz „tesztje" mindannak, hogy mennyire termékeny ez az út, s annak, hogy az iskolarendszer immunrendszere mit kezd a multimédia kihívásával.

A szakmát érő kihívások és a jövendő pedagógusa

A fentiekben a teljeskörűség igénye nélkül igyekeztem felvázolni, hogy a hagyományos iskolát és az ott dolgozók identitását milyen sokrétű kihívás érte/éri/érheti. Természetesen mindezt nem úgy kell érteni, hogy a fent érintett jelenségek ugyanakkor és ugyanott, egyazon intenzitással bukkannak föl.

Az iskolarendszer már ma is igen tagolt, s ez a jövőben várhatóan tovább fokozódik majd. Egyszersmind az iskola, lévén hosszú múltra visszatekintő, nagy tehetetlenségi nyomatékkal rendelkező intézmény, meglehetősen nagy ellenállóképességet mutat a különféle kihívásokkal szemben. S ezen felül körülveszi egy fennmaradni, magát szívósan újratermelni akaró társadalom.

Mindezek mellett a változni nem akaró iskolának van egy „technikai jellegűnek" nevezhető segítője is: egy adott iskolafokozatot már csak azért sem kérdőjelez meg klienseinek számottevő része, mert eszközt lát benne a következő iskolafokozatba jutáshoz. Vagyis a defenzív beállítódás, az előrelátó iskolai munkahelyválasztás és a szerencse sok, már a pályán lévő, illetve a jövőben pályára kerülő számára hosszú időn át alighanem lehetővé fogja tenni az iskolát érő kihívásokkal való konfrontálódás elkerülését. Más kérdés, hogy érdemes-e egy életet ennek terhével leélni.

A jövendő pedagógusának véleményem szerint mindenekelőtt azt kell végiggondolnia, hogy munkáját az *egyéni felelősség* jegyében értelmezi-e vagy azt helyezi előtérbe, hogy

csapatmunka részese, ahol az alapvető döntéseket és az ezekkel járó felelősség fő súlyát az intézmény fenntartója, valamint az igazgató és/vagy a pedagógus kollektíva viseli. Az első választás esetében maximálisan el kell vállalnia a személyességet annak minden érzelmi és intellektuális következményével együtt. Ez a választás egyben potenciális konfliktusokat jelent mind a munkáltatókkal, mind a kollégákkal, szülőkkel, tanítványokkal. Nem térhet ki a kihívások egyikének következménye elől sem, de mindegyikre saját és autentikus választ küzdhet ki. A választás azért nem abszurd, mert a gyerekért ugyanezt a felelősséget a szülő már korábban és korlátlanul elvállalta, akár végiggondolta ezt, akár nem. Így a pedagógus mindenképpen értelmezheti úgy a szerepét, hogy az adott életkori szakasz megélésében és a későbbiekre való adekvát felkészülésben legjobb tudása és lelkiismerete szerint segítségére van mind a szülőnek, mind a gyereknek. A szabad iskolaválasztás jegyében – legalábbis elvben – a szülő mintegy közvetlenül is rábízta gyermeke képzését, nevelését az iskolára, illetve a pedagógusra. Ez az objektív szituáció ahhoz elegendő, hogy a pedagógusi felelősség viselhető legyen, arra azonban nem alkalmas, hogy a teljes felelősséget a szülőre háríthassa át a magát szuverénnek tételező pedagógus. Az azonban tovább bonyolítja a helyzetet, hogy az iskolában a tanító, a tanár tanulócsoporttal foglalkozik, s ami az egyik tanítványa szempontjából számára optimálisnak tűnhet, az másoknak az adott helyzetben – ugyancsak az ő megítélése szerint – akár kárára is lehet...

Az iskolarendszer már ma is igen tagolt, s ez a jövőben várhatóan tovább fokozódik majd. Egyszersmind az iskola, lévén hosszú múltra visszatekintő, nagy tehetetlenségi nyomatékkal rendelkező intézmény, meglehetősen nagy ellenállóképességet mutat a különféle kihívásokkal szemben. S ezen felül körülveszi egy fennmaradni, magát szívósan újratermelni akaró társadalom.

Nem egyszerű azonban a második lehetséges választás sem, amikor a pedagógus azt helyezi előtérbe, hogy ő egy szervezetben és egy munkaközösségben dolgozik. Ez ugyanis azzal a következménnyel jár, hogy adott kérdésekben – legalábbis részben – olyan álláspontot kell képviselnie, amit magánemberként nem vállalna. Az osztályteremben akkor is ő marad magára tanítványaival, márpedig azt nem tudja szabályozni, hogy tanítványai mikor hogyan értelmezik szerephelyzetét. Ezt a szervezettel, vagy kollektívával azonosuló választást is meg lehet élni autentikusan, ami azonban talán még fokozottabb folyamatos önkontrollt igényel, mint az egyszemélyes változat.

A pedagógus szerepazonosságának alighanem a leginkább kritikus mozzanata a tanulók értékelése, illetve a szankcionálása. Ennek során elvárható, hogy minden pedagógus végiggondolja: kinek a nevében és milyen teleológia jegyében ítélkezik.

Álláspontomat abban a közhelyben összegezem, hogy véleményem szerint az a kívánatos, ha a pedagógus a szerepidentitás általános problémáival és ebben saját döntési alternatíváival még az előtt szembesül, mielőtt ténylegesen a pályára lépne. Ennél sokkal kevésbé tartom értékesnek azt a képzési stratégiát, amelyik elveket, értékeket és technikákat közvetít, de a társadalmi koordinátákkal és az identitás dilemmáival nem szembesíti a jelölteket, abból a meggondolásból, hogy helyesebb, ha ezeket mindenki a tanítás folyamatában, fokról fokra ismeri fel és küzdi ki megoldását – ha tudja.