

Bessenyei István

## A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmatváltása<sup>1</sup>

**Az információs robbanás korszakának gyermekeinél merőben más szemléletből, világképből, nyelvi szokásokból kell kiindulni, mint a kézírásos és könyves kor tanulóinál, és egy integratív-interpretatív szerep merőben más tevékenységrendszerrel tételez fel, mint a klasszikus tudásközlés.**

A modern társadalmakra a szélsőséges *szétszabdaltság* jellemző. Elszakad egymástól a lakóhely és a munkahely, létrejönnek az erősen tagolt hatalmi hierarchiák. Szétválik a „szellemi” és a „fizikai” tevékenység, a tudomány és a művészet, a gazdaság és a politika. Eltávolodik egymástól a „populáris” és a „magas” művészet. A munkafolyamatok is szétaprózódnak, túlspecializálódnak, és egy-egy specializált tevékenységet hivatalosan is egy-egy szűk szakmához kapcsolnak. A munkaidő és a szabadidő tartalmilag egymás ellentettjei lesznek. A hétköznapi és a tudományos megismerés között az átlagember számára egyre áthághatatlanabb szakadék keletkezik.

A szétszabdaltság a nevelés rendszerét is érinti. Míg a hagyományos társadalomban a „gyereknevelés” szervesen beágyazódott a mindennapi tevékenységek rendszerébe, addig a modern korban a lakástól, szülőktől, a szülők tevékenységétől elszakítva, erre specializált szakemberek segítségével folyik. Az oktatás a korsztály szinte teljes egészét átfogó, magas fokon specializált, egységesített rendszerré válik, amelyben szükségszerűen a központilag előírt, hivatalosan érvényesített tudástartalom és átadási módszer uralkodik.

A hagyományos társadalomban nincs külön ideológia arra, hogy milyen elvont célok érdekében, milyen eljárással, miféle egyéneket kellene „előállítani”. Itt a gyerekek mintegy belenőnek az egységes, hagyományozott tevékenységrendszerbe és normavilágba, s a gyermekek képességei a közösen végzett tevékenység során csiszolódnak. A szülőknél nincs is más választásuk, mintsem hogy bevonják a gyerekeket a saját tevékenységük rendszerébe, a mindennapi munkába, a szertartásokba. Ezt azonban mindkét fél természetesnek érzi.<sup>2</sup>

Riesman írja a hagyományos társadalmak szocializációjáról: „...a tradíciótól irányított társadalomban a karakteralakítás legfőbb intézménye a kiterjedt család és az azt magában foglaló nemzetség vagy csoport. A követendő példákat az egész felnőtt csoport mutatja s nem csak a

<sup>1</sup> A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

<sup>2</sup> Jean Liedloff, egy fiatal amerikai hölgy több évet töltött el a venezuelai yequana indiánok között, s azt tapasztalta, hogy a gyermekek *boldogok*. Miből fakadt ez? A szülők a gyermekeket saját világuk részének tekintették. A gyermekek minden tevékenységben részt vettek. Az anyák testükre kötözve hordozták a csecsemőket, így teremtve természetes kontinuumot a születés előtti és utáni állapot között. (Liedloff emiatt „a kontinuitás elméletének” nevezte el könyve következtetéseit.) A forráshoz vezető ösardei úton például a kisgyermek elköltözték az anyjukat. Az anyáknak nem kellett szaladgálniuk az elköborló gyermekek után, hiszen tempójukat messzemenően a gyerekek tempójához igazították, miközben abból indultak ki, hogy a gyerekek elemi szükséglete az, hogy a közelükben maradjanak. A gyermekek nem is távolodtak el az általuk érzékelt biztonsági határon túl. Az ehhez hasonló cselekvéssorok ösztönös, hagyományos, beágyazott tevékenységek voltak. Liedloff, Jean: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück (The Continuum Concept). Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit, München, 1994.

szülők. Viselkedést és olyan jellemvonásokat utánoznak, mint a bátorság és a ravaszság. A felnövő gyermek csak olyan problémákkal kerül szembe, amilyeneket szüleinél is látott, már; növekedése azt jelenti, hogy idősebb, tehát okosabb, a tradíció értelmezésére alkalmasabb.”<sup>3</sup>

A modern kor pedagógiája ezzel szemben racionális: a felnőtt társadalom normáit, tudászeleteket hagy jóvá abban a tudatban, hogy ezen tartalmak határai, átadásuk módszerei a józan ész alapján kidolgozhatók és általánosan érvényessé tehetők. Nem a gyermekek egyéni igénye a nevelés meghatározója, hanem a felnőtt társadalom által kialakított célrendszer. Emiatt a modern oktatásügy hierarchikus és futószalagszerű, tartalmában és működésében nagymértékben felülről meghatározott. E rendszerben az érvényes tudás határait központilag jelölik ki. A tudományt zárt egységként kezelik, s a tankönyvet tartják a tudás szinte egyedüli forrásának. A fő módszer az érvényesnek és feltétlenül szükségesnek kikiáltott tudásmennyiség verbális közlése. A megismerésben a (pre)tudományos szint uralkodik. Ennek terepe egy olyan „köztes” tudásmező, amely a globalizálódott világ igényeihez képest kevés, a lokalitástól, a helyi problémáktól pedig túlságosan is távol áll. A modernitás pedagógiájának kulcsszavai a *fegyelem*, a *büntetés*, az *önállóság hiánya* és a *tételes tudás*, szervező paradigmái pedig a *szakma* és a *tudomány*.

Nem véletlen, hogy a modern munkamegosztásos társadalom iskolaügyének reformerei megkísérelték, hogy *iskolai formában modellálják a premodern világ szerves egységét*, s legnevesebb képviselőik ennek jegyében a *gyerekközpontúságot*, a *tevékenység-központúságot* és az *autonómiát* választották jelszavuknak.

Freinet például a *tevékenység* és a *megismerés egységéből*, a demokratikus nevelés szükségességéből indul ki. Pedagógiája *gyerekközpontú*, módszertanának fontos elemei az önálló (többek között kézműves) *tevékenységek*. *Montessori* is a gyermek képességeibe vetett hitre alapozott. Alapparadigmái a *szabadon végzett munka*, a *gyermeki önállóság* és *szabadság*. A *Waldorf-iskolák* az esztétikai, intellektuális és emocionális nevelés egységére, a természetközelségre helyeznek súlyt. Jelszavaik: *autonómia*, *problémamegoldó tanulás*, *gyerekközpontúság*. *Dewey* alapgondolata a *tapasztalat (tevékenységek, alkotás, megfigyelések) révén való tanulás*. Iskolájában megkísérli az otthoni munkavégzés *szocializációs* közegét *modellálni*, és *tanulói önkormányzatot* vezet be. *Rogers* azt hirdeti, hogy az *egyének személyközpontú*, *interperszonális*, *segítő kommunikációra* van szüksége a hagyományos *„tanítás”* helyett. A *gyerek világból* kell tehát kiindulni, s nem a *felnőttek ettől elszakadt elképzeléseiből*.

E kísérletek lényegi elemei mind-mind azt a célt szolgálták, hogy a differenciálódott, „elidegenedett” világ mellett olyan *mikroközegeket hozzanak létre*, amelyek időben és *híyleg ugyan korlátozott mértékben*, de mégis *függesztik* a modern differenciálódásból fakadó *távolságokat*. Megkísérlik *egységbe hozni a szétvált tevékenység-rendszereket* és *egyenrangúként kezelni a differenciálódott megismerési szinteket* (a hétköznapi, az esztétikai és a tudományos megismerést), *leépíteni a hierarchiákat*, *középpontba állítani a képességet a tételes tudás helyett*. Megkísérlik azt, hogy a *gyermekek szükségleteit* tegyék meg *vezérlő elvül*, s nem a *felnőtt normatívákat* (miközben, persze, maguk is *szükségyszerűen normatívákat teremtenek*).

*A reformpedagógia tehát azzal próbálkozik, hogy olyan modellszerű szocializációs közeget teremtsen, amely a környezet szerkezetéből, működési módjából egyébként nem következne.* Belátható, hogy ez csak *kis innovációs szigeteken* lehetséges. A kísérlet csak akkor *eredményes*, ha a *módszerekben szinte szektás elkötelezettséggel hívó tanárokat sikerül megnyerni*, hiszen csakis ilyen *beállítottsággal* lehet

<sup>3</sup> Riesman, David: *A magányos tömeg*, Budapest, 1973.

tartósan az ár ellen úszni. Általánossá csak akkor válhatna a kísérlet, ha a modern társadalom képes lenne valamilyen formában felfüggeszteni a szélsőséges differenciálódást, a munka végtelékig vitt megosztását, a tudomány nagyfokú specializálását, az élettér és a munkául szolgáló tér szétválását, a generációk elszigetelését, egyezővel az egész működési módot és életmódot.

## Új tendenciák a láthatáron?

Vannak-e arra utaló jelek, hogy a modern társadalom valamilyen új formában képes helyreállítani, újjászervezni a régi, paradicsominak látott világ egységét? Léteznek-e a nemzetközi gazdaságban és politikában, a munkában, az életmódban, a tudásszervezésben egy új, posztindusztriális (posztmodern, reflexív<sup>4</sup>) paradigmának legalább a csírái, amelyek alapján újra kellene (lehetne) gondolni a szocializációs szerkezetét és tartalmát?

A nemzetközi gazdaság és a politika világában olyan változás figyelhető meg, amelynek közvetlen hatása van a szocializációra. A világ egyrészt a globalizálódás felé halad. A gazdaság transznacionálisan szerveződik, és egy-egy nagy szervezete az egész világot átfogja. A nemzetállam politikai szerepe ezzel párhuzamosan csökken.<sup>5</sup> Kialakulnak a globális információs hálók és az egységes tömegkultúra.

Másrészt a transznacionális vállalati szerveződéssel párhuzamosan a munkavégzés helyileg decentralizálódik. A politikai hatalom eltolódik a nemzetállami szintről a globális és a lokális szint felé. Az egész világot beszövő információs hálók helyileg elérhetővé válnak. Mindez azzal jár, hogy megnő az igény a helyi azonoságot (identitás) ápolására, a helyi hagyományok, értékek megismerésére, de megnő a bizonytalanság és a félelem is a hatalmas mennyiségű, technikailag könnyen elérhető, de feldolgozhatatlannak tűnő információáradattal szemben.

A munka és az életmód világában az úgynevezett mikroelektronikai forradalom kettős változást hozott. Az erre alapozott technológia nyitott mind a szélsőséges munkamegosztás, mind a munkafolyamatok újraegyesítése irányában. Pozitív esetben egyrészt elvileg lehetővé teszi az eddig szétszabdalt munkafolyamatok újraegyesítését, másrészt tömegesen lehetővé teszi, hogy a munkát otthon (vagy bárhol, a „központtól” távol) végezzék el.<sup>6</sup>

A munka világában más, lényeges szociológiai folyamatok is lejátszódnak. A munkahely, szakma, foglalkozás egyértelmű, életmódot döntően meghatározó szerepe csökkent, a megnőtt a rendelkezésre álló szabad idő. A specializált szakma mint a munkavégzés és oktatás közös szervező kategóriája azért veszít jelentőségét.

<sup>4</sup> A posztindusztriális jelzőt *Daniel Bell* értelmezésében használom. Az életmódkutatások vezették be a „premodern”, „modern” és „reflexív” életviteli fogalmát. Az utóbbi a rákérdező, értékkereső, a hagyományok világára csak korlátozottan támaszkodó, az ipari társadalom munkamegosztásába nem automatikusan beilleszkedő, alternatív életmódot jelent. (*Bell* erre a „posztmaterialis” fogalmat használta.) (*Behringer*) A „posztmodern” jelzőt elsősorban *Nyíri Kristóf* ismeretelméleti ihletésű fellegásában használom – lásd a későbbi idézeteket.

<sup>5</sup> A magyar export hatvan (egyed-becslések szerint hetven) százalékát máris azok a multinacionális vállalatok bonyolítják le, amelyek termelési, eladási, befektetési, oktatási, személyzeti stratégiájára a magyar kormánynak vajmi kevés befolyása van.

<sup>6</sup> Gyakran idézett példa erre a nyomdaipar, ahol a hagyományos munkamegosztást általánosan felváltotta egy olyan új integráció, amelyben a szerző a szöveget megalkotja, legépeli, tördeli, korrigálja, kinyomtatja és a nyomdakész kéziratot küldi elektronikus úton a nyomdába. Ezzel a géprónó, a szerző, a tördelő, a korrektor és az úgyintéző munkáját integrálta tevékenységében. A korábban az emberi munkát uraló gép így szinte kézműves szerepűvé válik, amely a képességet csak közvetíti a tárgyra. Ugyanakkor sok képességet meg is testesít, de ezeket rugalmas felhasználásra kínálja fel (lásd erről pl. *Nyíri Kristóf*: A hagyomány filozófiája, Budapest, 1994. 124–125. o.).

ből, mert egyre több az a közös képesség-halmaz, amelyre minden tevékenységben egyaránt szükség van. Az egyirányú életutak helyett a nagyfokú mobilitás és a gyakori tevékenységváltás lesz jellemző. Az időben zárt és szakmai végzettséggel befejeződő iskolázást a folyamatos tanulás és a helyi, iskolarendszeren kívüli betanítás váltja fel. A formális végzettségek szerepe is csökken.

Az információs technológia és az információtermelés gazdasági jelentősége gyökeresen megváltoztatta a tudáshoz való viszonyt is. A „tankönyv” és a lezárt, hivatalosan jóváhagyott tudás érvényessége megkérdőjeleződik. A média jóvoltából olyan „másodlagos szóbeliség” (Nyíri) alakul ki, amelynek kommunikációs lélektan teljesen eltér a tudományok írott nyelvének befogadási technikáitól. Ezzel az iskolai élet eddigi elemi eszköztárának értelme vesz el.<sup>7</sup> Nagyon plasztikusan fogalmazza ezt meg Nyíri Kristóf:

„Amit ezúttal *posztmodern problémának* szeretnék nevezni, az ... az össztársadalmi tudás áttekinthetlenné válásával áll elő, abból a körülményből adódóan, hogy a könyvnyomtatás intézménye immár nem elégséges ahhoz, hogy ma a tudást kinek-kinek a számára közvetítse... Ha a tudás áttekinthetlenné válik, úgy egymással esetleg összeegyeztethetetlen, összemérhetetlen vagy egymásnak ellentmondó tudástartományok jönnek létre; az igazság abszolút érvénye odavész, az egyesnek a világhoz fűződő viszonya viszonylagossá válik, koherens szellemi környezet híján ellillan az én belső egysége. *Lyotard* szavaival: a nagy elbeszélés elveszti legitimitását, a tudomány egymástól független „kis elbeszélések” ... alakját ölti – a kollektív tudás fragmentumokra hullik szét.

Ezekre a fejleményekre adódó válasz mármost – a *posztmodern megoldás* – először is filozófiai: tudatos lemondás a zárt (s ezzel egyszersmind történeti) világtkép vágyáról, földadása annak az igénynek, hogy egységes ábrázolást nyerjen az egyéni és (az egyben immár vissza nem tűkröződő) össztársadalmi tudás. Másodsor azonban a posztmodern megoldás a kommunikáció technológiájának újabb fordulatában áll: az *elektronikus adatfeldolgozás*, a komputeres és hálózataik létrejöttében, és persze – ezen folyamat szemantikai kísérőjelenségeként – a tudásfogalomnak az információ fogalmában történő feloldódásában. Posztmodern perspektívából az új információs technológia semmilyen módon nem ígéri valamiféle tudásegész visszaállítását. Ígéri viszont, hogy minden jelentéssel bíró kérdéshez utat rendel, mely megfelelő válaszhoz vezet – miközben elkerülendő az ezen válaszok rendszeres összességére vonatkozó kérdés.” (Nyíri, 68–69. o.)

Milyen paradigmaváltás következhet e fejleményekből? Mit tudunk adni a gyermekeinknek, ha elszállt a zárt rendszerű, távlatosan is érvényes tudás illúziója? Mit kell tennünk, ha a tudomány tényleg feloldódik az információban?<sup>8</sup> Mi a következménye annak, hogy egyre nagyobb tömegű információ érhető el technikai-lag egyre könnyebben, de ezzel párhuzamosan jelentősen megnehezedik a bennük való eligazodás? Mi a következménye annak, ha a nyomtatott szót leváltja a mediális hang és a ránk zúduló, töredezett képi világ? Mi következik abból, hogy az új technológia elvileg lehetővé teszi a munkahely és a lakóhely klasszikus szétszabdaltságának, a munkafolyamatok szélsőséges szétaprózódásának, a szakmák túldifferenciálódásának *felfüggesztését*? Mi változik a *szocializációban*, ha elfogadjuk az individualizálódás azon tételét, hogy megszűnt az állandó értékek rendszere, s

<sup>7</sup> A Nemzeti alaptanterv körüli vita is jól tükrözi ezt. A NAT lehetetlenre vállalkozott: meghatározta azt minimális tudáskészletet, amelyet minden iskolafokozatra, minden rétegre hosszabb időn át hivatalosan érvényesnek kell tekinteni.

<sup>8</sup> Nyíri Kristóf *Fred I. Deskrét és Daniel Bell* idézi e kérdés tisztázása érdekében: „Tudás- és »információ«-persze nem azonosak, de szoros rokonságban állnak. Hozzávetőlegesen szólva, az információ az az áru, amelynek tudáshozama van. ... »Információ« a legtágabb értelemben vett adatfeldolgozási érték; az adatok tárolása, lehívása és feldolgozása mindennemű gazdasági és társadalmi cselekmény lényegi eszközévé válik. ... Tudásunk tények vagy eszmények rendezett halmazát értsem, mely érzekkel alátámasztott ítéletet vagy kísérleti eredményt képvisel, s amelyet valamilyen kommunikációs közeg útján, valamilyen rendszeres formában továbbítunk másokhoz.” (Nyíri, 128. o.)

az egyénnek a különböző szinteken legitimált értékek széles skálájából kell önmaga számára összeállítania saját értékrendszerét és azonosság-tudatát?

Az ipari társadalmakban a *fegyelem, a kognitív tudás és a lehatárolt, specializált szakma* az intézményes szocializáció fő szervező elve. Ha a posztindusztriális kor fent vázolt fejleményeit nemcsak pusztán utópiának, hanem egy új társadalmiszerveződés reális csíráinak tekintjük, akkor az *információkezelést és az értékválasztást* lehetne olyan vezérlő elvvé tennünk, amelynek alapján a szocializáció szerveződhetne. Ha ezt elfogadjuk, akkor ebből az következhet, hogy az intézményes nevelésnek az eddigiektől jelentősen eltérő tevékenységekre kell alapoznia, nevezetesen az *információkezelésre és az értékcsere*re.

A posztmodern-reflexív szocializáció alapparadigmája tehát az, hogy a szocializációs ágenseknek a „köztes” tudásmező hierarchikus közlése helyett egyrészt a globális információs hálózatokban és a média nyelvében való eligazodást (az algoritmizálást, a strukturákban való tájékozódást, a problémák megfogalmazását) kellene segíteniük, másrészt a helyi személyekkel és intézményekkel való közvetlen tudás-, tevékenység- és értékcsere, közvetlen párbeszédet kellene megszervezniük.

Melyek azok a jelenségek, amelyek alátámaszthatják e váltás fontosságát?

## **Média, adatbank, hálózatok, másodlagos szóbeliség**

Már a jelenkori szocializáció közeget is egyre erőteljesebben meghatározzák az elektronikus tömegkommunikációs eszközök. Ezekben egyre inkább egyesül a szórakoztató és az adattároló-adatfeldolgozó funkció. A korábban egyirányú, passzív befogadásra szorító eszközök egyre inkább *interaktív* válnak, azaz nemcsak szemléltethetjük-hallgathatjuk őket, hanem magunk is beavatkozhatunk folyamataikba. Az írásos kommunikáció mellett *új, másodlagos szóbeliség és képiség* kezd eluralkodni. Mindez olyan fordulatot hozott a tanulás és a szórakozás viszonyaiban, a mindennapi és a tudományos kommunikációban, amelyek messzemenő nevelésügyi következményei vannak.

Egyrészt majdnem minden háztartást elért a szórakoztató média eszköztárának nagyfokú bővülése: ma a gyerekek zöme több tucat, különböző fajsúlyú, nyelvű tévéprogram között válogathat. Egyre többen használnak videorekordert, és a számítógépes játékok is elterjedtek. Másrészt a különböző adatbázis jellegű információs források elérhetősége is könnyebbé vált: a hálózatok segítségével hatalmas mennyiségű adathoz, szöveghez juthatunk, amelyek szórakozásra és tanulásra, üzleti és tudományos kutatási célokra egyaránt használhatók. Minél több hálózat kínálja viszont a könnyen lehívható tudást, az esztétikai élményt vagy a köznapi élettechnikák használati utasításait, annál nagyobb súllyal merül fel a *viszonyítási pontok szükségessége, az eligazodás és a kontextus*, illetve ezek hiányának következménye.

A problémák első szintje *technikai*. A felmerülő kérdésekhez szükséges információk megszerzése az eddigiektől merőben eltérő algoritmusokat kíván. A kevés számú, általánosan érvényesnek tekintett könyv korábban minden lényeges ismert információt tartalmazhatott. Ma már számszerűen is olyan nagy a források száma, hogy az *elérhetőség* maga is tanulandóvá válik. Korábban is el kellett sajátítani az olvasást és a lexikonkezelést, ma azonban a *keresés jellege* változott meg gyökeresen: adatbázisokat kell kezelni, új algoritmusokat kell elsajátítani, a hálózatban eligazító programokat kell ismerni, szövegszerkesztőkkel és sok más egyéb felhasználói programmal kell dolgozni.

A probléma egy lehetséges másik síkja a *tömegkommunikációból érkező információ kontextusba való állítása, értelmezése, integrálása*. A nevelésügy ezen a téren merőben új feladat előtt áll. Ha az iskola megpróbál a régi módon, a tudás egyedüli autentikus birtoklója, elosztója és visszaigazolója szerepkörében fellépni, akkor hatásfoka a korábbiakhoz képest szükségképpen romlik – írja *Surányi Bálint*. (*Surányi Bálint: Az általános iskola kezdő évei és a tanulók otthoni tévézése*. Bp., 1987.) A feladat nem az, hogy az előre szelektált, felépített és rögzített tananyagot jól-rosszul porciózza átadjuk, hanem az, hogy a *jelenségek elrendezéséhez szükséges szempontokat, eljárási módokat sajátítsuk el, hogy kezelni tudjuk az elvontsági szinteket*. Ez a közlő funkció helyett egy *integratív-interpretatív funkciót jelent*. (*Surányi, 12–13. o.*)<sup>9</sup>

A posztmodern nevelésügynek ezen túlmenően mindenféleképpen számot kell vetnie egy olyan problémával is, amely a *nyelvhasználat változásával* jár. Az elektronikus kommunikáció nyelvi viselkedésmintái ugyanis közelebb állnak a beszélt, mint az írott nyelv jellegzetességeihez.<sup>10</sup>

A szövegszerkesztés például olyan képlekeny, rugalmas technika, amely megengedi az improvizáló fogalmazást, a kölcsönzést, a tetzés szerinti összefűzést. Míg az írott fogalmazásban – különösen a kézírásos korban – a végző megfogalmazásokra kellett törekedni, a szövegszerkesztőn a tárolt szövegek nem viselik magukon történelmük bélyegét, kortalanok, nincs önálló létezésük. És mivel folyamatos újírásnak vannak kitéve, nemcsak jelentésük, hanem formájuk is korlátozott objektivitással ... a szövegszerkesztő segítségével történő fogalmazás panelekből való építkezésre indít, az író hajlani fog arra, hogy állandó formulákat és frázisokat ismételjen, mintegy visszakanyarodva a régi dalnokok szerkesztésmódjához és stílusához. (*Nyíri, 40. o.*)

A *tömegkultúra képi világa*, a videoklipek áradása is azt sugallja, hogy a világnak nincs szerkezete, a fantázia és a realitás észrevétlenül mosódhat egybe, az elbeszélésnek nincs kezdete és vége: a világ csupán virtuális valóságtöredékekből áll. A sorozatokat néző, klipeken szórakozó gyermek ideiglenes, töredékes nyelvet használ. „Az így előállt gondolkodás cseppfolyós, fragmentált, formulákban mozgó, nélküli a látásmód egységességét, sőt mintegy az önálló én meggyengülésével jár.” (*Nyíri, 40. o.*)<sup>11</sup> A kihívás tehát abban áll, hogy az információs robbanás korszakának gyermekeinél merőben más hozott szemléletből, világtépből, nyelvi szokásokból kell kiindulni, mint a kézírásos és könyves kor tanulóinál, és egy integratív-interpretatív szerep merőben más tevékenységrendszert tételez fel, mint a klasszikus tudásközlés.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Surányi például kidolgozta, hogyan kell a tévéműsorokat három szempont – a fikció és a valóság viszonya, az időrelációk és a térbeliség problémái – szerint feldolgozni.

<sup>10</sup> *Nyíri Kristóf* fejti ezt ki részletesen az idézett kötet *Hagyomány és szóbeliség* című tanulmányában (*Nyíri, 13–47. o.*).

<sup>11</sup> A hálózat gyorsasága, a kommunikációs helyzet nyomása a mérlegelő, reflektáló gondolkodás ellenében hat. Másrészt a hálózat és az adatbankok a tudás roppant tárházát kínálják. Am látnunk kell, hogy a hálózaton nyert tudás sajátos. Ez a tudás elektronikus keresési folyamat eredménye. Viszont az elektronikus keresés által szerzett tudás óhatatlanul olyan elemekből áll, amelyek egymáshoz voltaképpen nem kapcsolódnak. Hiányos fogalmak van arról, amit keresünk; és amit találunk, megint csak hiányos, mert hiányzik a megfelelő szövegek környezet. Vagyis a *networking* olyan világnézetet táplál, amelyik teljesen eltér az újkorral fellépett világtépből. A most kialakulóban lévő világtépből – nehéz volna itt elkerülni a *postmodern* kifejezést – tehát olyan, amely feltételezi, hogy noha minden kérdéshez található válasz, a válasznak sem szükségszerűen kizárólagosnak, sem szükségképpen kimerítőnek nem kell lennie; más eltérő válaszok is lehetségesek (*Nyíri, 41. o.*).

<sup>12</sup> A másodlagos szóbeliség és a tömegkultúrális képi világ gyermekei is rendelkezhetnek persze olyan képességekkel, amelyek épp az új, mediális világ hatásából erednek. Lehet, hogy gondolkodásuk, életvitelük nyitottabb, rugalmasabb, kreatívabb, mint az írásbeliség racionális tudománytöredékein nevelt egyénékéi. Lehet, hogy a képi kultúrának új típusú esztétikai befogadása ad módot. Lehet, hogy szövegeik hanyagok, de újból sokan, önállóan, sok szöveget szerkesztenek.

## Értékválság és az értékek, hagyományok közvetlen „cseréje”

Az információáradat és a „másodlagos szóbeliség” kora tehát egyrészt eddig soha nem látott információkezelési eszköztárhoz juttat, másrészt azonban el is bizonytalanít. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy elveszett az élet egyértelmű, kívülről hagyományozott, általánosan elfogadott értelme. „A modernitás szorongást ébreszt. A hagyomány eltűnik, a régi bizonyosságok megszűnnek, s helyüket nem foglalják el új bizonyosságok.” (Heller Ágnes: *Identitások, életterek, hatalmi terek, ismeretlen belvilágok. A saját és az idegen eredetéről. Kritika, 1996. 8. sz. 14–17. o.*)

Ehhez számtalan más, a modernitásban megszokott állandóság megváltozása járul hozzá. Míg korábban a „Ki vagy” kérdésre lehetett egy szakma megnevezésével válaszolni, és ezzel az illető kultúrája, szokásai, esetleg még a lakhelye is bemérhető volt, ez a meghatározottság mára erősen viszonylagossá vált. A variábilis életutak állandó választat is jelentenek. A tradicionális morális kötöttségek fellazultak, a valláserkölcis általános irányító szerepe elveszett. Kialakult az erkölcsi és kulturális normák pluralizmusa, ami miatt az egyén állandó és sokszor kínosan nehéz választási kényszerbe kerül, s mintegy naponta kell megküzdnie önanonosságáért.

Mi több: idegenné válik a világban. Eddig azt hittük: a megismerés lehetséges. Most nemcsak az derült ki, hogy a tudomány is viszonylagos, hanem az is, hogy a másik ember világa is idegen marad számunkra. A másik generáció, másik nem, a másik réteg, a más vallás, a másik nemzetiség, a másik (szub)kultúra bizonyos értelemben közelebb kerül, hiszen a tömegkommunikáció látszatközelségbe hozta ezeket a világokat, miközben mindez csak arra volt jó, hogy kiderüljön, valójában milyen távoliak és ismeretlenek is.

Hisz miközben a virtuális képi világ tarkasága valósággal elkápráztat bennünket, a valódi közeledés nem történik meg. Sokkal inkább az elkülönülés intenzívesülésének lehetünk szemtanúi.

A modern kor például gettóba zárta a generációkat. Külön intézmény fogadja be a gyermekeket, lehetőleg minél homogénabb csoportokra szabdalva őket. Külön (portással, kutyával, távvezérelt tévékamerával őrzött) intézményrendszerbe jár dolgozni a középgeneráció, s egyre több idős ember szorul ki szélesebb családjából, s lakik egyedül, másik helységben vagy öregek otthonában, s szórakozni is az idősek klubjába jár.

Mi lett ennek a következménye?

A gyermekek által berendezett világ már nem követi a szülők világát. Most a szülők, a felnőttek azok, akik másodszor is „világba vetetté” válnak. Az idős ember idegen lesz, nem ismer rá saját világára, mivel a tegnap világa romokban hever, töredezetté válik, és elvész. Az emberek immár nemcsak megszületésükkor idegenek, hanem idegenként is halnak meg (Heller, 15. o.).

Erre, mint szintén Heller Ágnes írja, félelemmel vagy kíváncsisággal reagálhatunk. A *kíváncsiság* a másik életforma és kultúra megismeréséhez és elismeréséhez, egyben a saját kultúra másságának, jellegének tudatosításához vezethet.

A reflexív nevelésügynek mindebből sajátos feladatrendszere adódna: *hatalommentes, egyenrangú, az egyéni és helyi problémákból kiinduló párbeszédet kellene megszerveznie a generációk, nemek, vallások, rétegek, nemzetiségek, (szub)kultúrák között. Míg a hagyományos pedagógia a kioktató-rábeszélő tudományközlés (és nem a „párbeszéd”) technikáival foglalkozik, addig a reflexív*

pedagógiának a *meghallgatás* és *megértés* útjaira kellene rávezetnie.<sup>13</sup> Hisz a valódi párbeszéd mindig abból indul ki, hogy a másikat nem ismerem, s a saját világról csakis a másik tudhat érvényesen beszámolni. Csak így érhető el az, hogy minél több ember minél több másik ember értékrendszerével, elveivel, életmódjával, kultúrájával ismerkedjen meg, s *ily módon váljék bizonyosabbá egyúttal önmaga mibenlétében is.*

A „párbeszéd” segítségével kialakított értékkozeg és problémaérzékenység mind az önismeretben, mind a töredezett ismerethalmazokban való eligazodás terén, mind a közös problémamegoldó tevékenységekben fontos támpontokat jelenthetne: *így kapcsolódhatna végül is az önreflexióra vonatkozó tevékenységrendszert az információfeldolgozás értékaspektusaihoz.*

## A „nevelési tér”

Fogadjuk el azt a várostervezési utópiát, amely szerint – az új kommunikációs technológiákra alapozva – lehetséges egy átlátható nagyságrendű, ökológiailag egységes rendszert alkotó lakóhelyet létrehozni. A tér és az idő viszonyai egy ilyen településformában átrendeződnének. E „globális falvakban” (amelyek nagyságrendileg falvak vagy kisvárosok, de minden lehetséges kommunikációs eszközzel össze vannak kötve a nagyvilággal) a munkahely és a lakóhely közel kerül vagy egybeolvad, a munkavégzés időben függetlenné, kötetlenné válik. Itt egy információs-csúcstechnológiát használó kis elitcsoport – a világgal való elektronikus kapcsolattartás révén – el tudná tartani a közösséget. E „tele-faluban” a munka jellegű tevékenység többi része a szociális háló szervezéséből és az önellátó ökológiai rendszer működtetéséből állna. E lakóhelyen olyan tereket lehetne teremteni, ahol lehetővé válhatna a globális információk források könnyű elérhetősége és a közvetlen helyi választások szerzése a legkülönbözőbb életterületeken a generációk együttélése, a közintézmények és munkahelyek nyitottsága vagy akár a szomszédsági viszonyok újraszervezése révén. E lakóhelyen lehetővé válna a munka és a lakóhely közelítése, illetve egyesítése, a munka, a szórakozás, a tanulás; az emberi kapcsolatrendszerek színhelyeinek integrálása. Ebben a közegben lehetne például technikailag könnyűszerrel megvalósítani azt, hogy az idős emberek, a más kultúrkörhöz, valláshoz, nemhez tartozók tapasztalatait, élményvilágát, értékrendszerét szervesen beillesszük a szocializációs párbeszédbe. Egy ilyen tér olyan életforma-változatot jelentene tehát, ahol a generációk és más csoportok nem valóságos és jelképes falakkal elválasztva élnének, hanem ténylegesen együtt élnének és közösen tevékenykednének.

Másrészt egy olyan *információs központ* (adatbank, könyvtár) lenne a nevelés egyik fő színtere, amelyben mind a *keresésben*, mind a *kontextusteremtésben* jártas személyek dolgoznának, s amely szerves része lenne a településégység információtermelő és -feldolgozó részlegének. Itt nemcsak a munkát végeznék el, hanem a gyerekek is ezekben a központokban kereshetnék a választ – a szervezőkkel, szülőikkel, idősekkel együtt – az életükben felmerülő, általuk megfogalmazott

<sup>13</sup> A hatalmas *párbeszéd* pszichoanalitikus változatának szabályait *Moeller* három pontban foglalja össze: soha ne tegyél fel vájkáló kérdéseket (azaz hagyd a partnert arról beszélni, amit ő tart fontosnak), kerüld az általánosító kijelentéseket, és mindig csak önmagad világról számolj be. *Moeller* azt is ajánlja, hogy a partnernek kerüldjék az absztrakt, fogalmi nyelvezetet és képekben, történetekben fejezzék ki magukat. (*Moeller, Michael Lukas*: „Die Wahrheit beginnt zu zweit.” Das Paar im Gespräch, Hamburg, 1988.)



(ismeretekre, értékekre, magatartásra, kapcsolatokra, az esztétikai befogadásra vonatkozó) problémákra.

Egy ilyen posztmodern újraegyesítési utópia azért lenne *globális*, mert az információs hálózatokon és azok kezelése, kiválasztási technikáin keresztül az egész világon rendelkezésre álló információs forrással teremtené kapcsolatot, másrészt azért elégténé ki a *lokalitás*, helyi identitáskeresés, a helyi problémamegoldás igényeit is, mert a helyi közzeggel való kommunikációt és a közös tevékenységet tudná hatásosan megszervezni.

De *van-e nálunk realitása egy ilyen utópiának?* Sajnos, csak nagyon kevés. Sem gazdasági, sem technikai, sem településfejlesztési téren nemigen körvonalázódnak szakértői tervek, politikai elképzelések egy új világ berendezési lehetőségeiről. Az oktatási rendszer is túlon túl kötődik két szervező alapelvehez, a *tudásközléshez és a szakmaadáshoz*. Ez nem is csoda, hiszen egyrészt a leggazdaságosabb, legkevesebb fáradsággal járó tanári munka ma is a jól algoritmizált ismeretközlés, másrészt az anyagi források elosztási módjai és a munkaerőpiaci esélyek még mindig túlságosan is kötődnek az ipari társadalom munkamegosztását leképező hivatalos *szakmarendszerhez*.

Ugyanakkor a posztmodern világ is itt lopakodik különböző töredékes, sziget-szerű formákban, s kihívásai itt is, ott is érzékelhetők. Nézhetünk erre tanácstalan riadalommal és elutasítással, bosszúsággal és veszteségérzettel, a hagyomány iránti nosztalgiával vagy felháborodással, csak egyet nem tehetünk: azt, hogy szemet hunyva és párbeszéd nélkül fogadjuk e bizonytalan, de már itt kopogtató jövőt.

## Függelék

A hagyományos, a modern és a posztindusztriális (posztmodern) társadalom szocializációs közegének legfontosabb jellemzői

	Premodern-hagyományos	Indusztriális	Posztindusztriális (posztmodern)
Világkép, tudomány-felfogás	- mitikus, vallásos - organikus	- hit az ész univerzalitá-sában - lehatárolt, zárt tudománykép	- a tudomány feloldódá-sa az információban - nyitott, pluralista tudománykép
Viszony a gazdasághoz	- a család, munka, mítosz, művészet egysége - beágyazott	- „szétkapcsolódott” - alkalmazkodás a taylorizált munkához - a tanulás és a munka, a szabadidő és a munkaidő éles szétválása - a munka központi jelentősége – hit az oktatási kimenet és a gazdasági munkaerőigény racionális, központi összekapcsolhatóságában, tervezhetőségében	- a munka, a tanulás, a szabadidő, a szórakozás határainak elmosódása - a munka központi szerepének megszűnése - az egyéni igények prioritása, a központi tervezés helyett: helyi összekapcsolódás
Szervezettség, finanszírozás	- nemzeti keretek	- központosított, nemzetállami nagyszervezet - központosított erőforrás-elosztás	- globalizált és egyidejűleg lokálissá vált - vegyes finanszírozás, piaci elemek

Életút	- választási lehetőség: nincs	- választási lehetőség: korlátozott, lineáris élet- utak	- viszonylag nagy vá- lasztási lehetőség, elága- zó életutak
Nevelési mód	- tevékenység a közös- ségben - közvetlen tapasztalás - nem intézményesedett - organikus	- a (tudományos) kogni- tívumok és normák rend- szeres, intézményes köz- vetítése - irány: felülről lefelé	- a hétköznapi és eszté- tikai megismerés rehabi- litálása - a nevelés mint kapcco- lat, az értékek, a tudás, a cselekvési minták köz- vetlen cseréje a generáci- ók, vallások, rétegek, ne- mek, nemzetiségek, szubkultúrák között - interaktivitás - irány: alulról is - azonoságtudat - önismeret
Szocializációs cél	- összetartás	- beilleszkedés a hierar- chiákba, a munkameg- osztásba	- társ a keresésben: - facilitátor - mediátor - moderátor <sup>13</sup>
Tanárszerep	- nincs tanár: közvetlen tapasztalatátadás a klán- ban, családban	- tudáskiválasztó, tudá- selosztó, ítélőbíró	- párbeszéd, keresés, ér- tékelés, válogatás, kriti- ka, közvetlen megfigyelés - értékpluralitás - tolerancia - egyéni boldogság - a környezet védelme
Tipikus tevékenységek	- utazás, együttselek- vés	- közlés, befogadás	
Értékek	- együttlét	- fegyelem - növekedés - ésszerűség, tervezhe- tőség - a környezet átalakítá- sa	
Motiváció	- túlélés	- interiorizált teljesít- ményetika	- kíváncsiság <sup>4</sup>

<sup>13</sup> „A vitákban, közös döntésekben a kiinduló segítő szerep az ún. facilitátoré, tehát azé, aki a résztvevők számára megmutatja és rendelkezésre bocsátja a szükséges eszközöket, segíti a folyamat technikai lebonyolítását. Technika alatt természetesen nemcsak a kézzel fogható, hanem a szellemi jellegű technikákat is értjük. A következő szerep a *mediátoré*, a közvetítőé, aki igyekszik a többi szereplő modelljeit egybehangolni, megkeresni azok közös részeit egészen addig, amíg meg nem tudnak állapodni egy közös modellben, ami előrevetíti, majd megvalósítja a döntést, megegyezést. A legbonyolultabb szerep a *moderátoré*, akinek saját modellje is van az elképzelt feladatról, és a résztvevők modelljeit ehhez igyekszik közelíteni, a saját modelljét a résztvevők modelljein keresztül próbálja addig módosítani, amíg a megegyezés megszülethet.” (Vámos Tibor: Forradalmi változások és tartós folyamatok egy informatikai kísérlet tükrében. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 5. sz. 17-22. o.)