



Schüttler Tamás

Reménytelen-e hát a küzdelem?

Szerkesztői jegyzetek (1991–2007)

Több mint másfél évtizeden át írtam, eleinte ritkábban, 1994-től rendszeresen szerkesztői leveleimet az Új Pedagógiai Szemle első oldalaira, és a külső, hátsó borítóra, hol csak a lap adott havi számának bevezetőjeként, hol azért, hogy megosszam a „szerkesztés közben” támadt gondolataimat, a cikkek felidézze emlékeimet az olvasókkal. A szerkesztői pályám lezárását követő években nem foglalkoztam, nem is akartam foglalkozni ezekkel a rövid írásokkal.

Most, hogy szerkesztői kérésre újraolvastam a szövegeimet, kicsit féltém, hiszen számvetésre készítetett tizenöt-húsz évvel ezelőtti önmagammal, az idő mérlegére kerültek akkori gondolataim. Volt bizony, amikor jókat mosolyogtam naivitásaimon, időnkénti, jellegzetes értelmiségi optimizmusomon, de számos, még az ezredforduló előtt vagy annak környékén számítógépbe kopogott szövegem nagyon is mainak tűnt. S ez korántsem tekinthető személyes érdememnek, sokkal inkább a magyar oktatási rendszer, a magyar társadalom bajainak állandósulását jelzi.

Végezetül: szép volt ez a 17 év, szerettem a szerkesztői munkát, s ebből a jó érzésből, szerzőjük időnként nekikeseredett hangja ellenére, valamit talán még ezek az alább következő töredékek is mutatnak.

(1991. január) A magyar közoktatás történetében lezáródni látszik egy meglehetősen hosszú korszak, a felülről, kívülről vezérelt, az állam által erőteljesen kordában tartott iskola korszaka. Úgy tűnik, most esély van arra, hogy egyre több olyan iskola jöhessen létre, amelynek egész szellemisége, arculata, filozófiája az iskolahasználók és a tanításra szövetkező pedagógusok igényei, törekvései, értékszemponjtjai szerint formálódik, amelyben a megvalósuló pedagógiai program az iskolát, az iskolázást fontosnak ítéelő, arra odafi-

gyelő helyi társadalom és a pedagógusok közös „alkotása”. A plurális, sokszínű pedagógia kialakulásának – talán a politikai pluralizmus léténél is fontosabb – feltétele ezeknek az iskolát formáló közösségeknek, az iskolával törődő helyi társadalmaknak az életre keltése.

A helyi vagy civil társadalmak erőterében kristályosodhatnak ki ugyanis azok a sajátos értékrendek, kulturális törekvések, amelyek az ezekhez illeszkedő pedagógiai szakmaisággal párosulva életre hívják a különböző iskolateremtő érdekcsoportokat. Ezek a politikai, világnézeti és nem utolsósorban szakmai dimenziók mentén pluralizálódó érdekcsoportok a maguk iskolai alternatíváinak kiküzdésével színezhetik át, tehetik „mássá” a korábban meglehetősen homogén iskolaarculatot.

(1994. november) Valamikor békés szigetnek akartuk tudni az iskolát, olyan védett öbölnek, amelybe nem gyűrűznek be a külső valóság viharai, amelyből száműzhetők – száműzendők – az emberi együttélés természetes velejárói, a személyek és csoportok között kialakuló konfliktusok. Olyan világban fogalmaztuk meg ezt az ideálisra stilizált – a valóságban még erőszakkal sem megteremthető – iskolaképet, amikor magát a társadalmat, a világot is ilyennek próbálták láttatni velünk, amikor minden erővel megpróbálták elfedni a társadalomban meglévő érdektagoltságot, az egyes egyének és csoportok sokféle másságát, az ebből fakadó számtalan konfliktust. Félreértés ne essék: tisztában vagyunk azzal, hogy az iskola működésének egyik legfontosabb feltétele a nyugalom, a stabilitás, de nem az idealizált, a valóság kirekesztésével, az emberek közötti történetek dinamikájának kiiktatásával, megbénításával létrehozott nyugalom és stabilitás.

(1995. március) A pedagógusi tekintély premodern fundamentumát, a dolgok biztos tudását időközben meglehetősen vehemenciával „kezde ki” a posztmodern bizonytalanság. A pluralizálódó világban egyre szűkül a még biztosan tudható dolgok tereuma, s hihetetlenül gyorsan szaporodnak a kételyek, a talányok. A katedrán mindez új helyzetet teremt, a tudáson alapuló tekintélyt felváltja az együtt kételkedés sajátos szimmetriája, a tanár-diák egymástól tanuló, egymást tanító furcsa együttese. Felbomlik az autoritásra épülő iskolai hierarchia, elmosódnak a nevelő és a nevelt között korábban változtathatatlannak tűnő határok.

(1995. július) A nevelésben hasznosítható ismeretek körét ma leginkább az ember és környezete közötti bonyolult kölcsönhatásokra vonatkozó antropológiai, etológiai, humán-ökológiai tudás irányába kell szélesíteni. Ezek nélkül ugyanis egyrészt kevésbé vagy egyáltalán nem érthetőek meg azok a jelenségek, amelyek egyre nagyobb tömegben jelentkeznek a ma felnövő, iskolába járó nemzedékek körében, másrészt ezek nélkül nem lehet igazán gyermekközpontúvá, emberléptékűvé tenni az iskolát, nem lehet megtanítani a természeti környezet pusztulásának megakadályozásához szükséges gondolkodási és cselekvési mintákat.

(1995. december) Az embernek szüksége van ünnepekre, a meghittséget árasztókra éppúgy, mint a pátosszal teliekre. Az ünnep, az ünneplés igénye az emberi szükséglet hierar-

chia legmélyén ered, szinte ott, ahol a megkapaszkodás vagy a biztonság igénye. Fegyverek közt hallgatnak a múzsák, de az ünnepet a háborúk pokla sem tudja elvenni. Az ünnep egy az emberrel, az ünneplésről lemondó ember a „nem emberség” létállapota felé tart. S mindezek ellenére mégis tanuljuk az ünneplést, az ünnep örömeinek, melegségeinek, fényének átélését. Az ünnep öröme iránti mélyen beágyazott szükségleteink kielégítésének sokféle módjára kapunk mintákat a felnövekedésünk keretétől szolgáló közösségektől: a családtól a vallási közösségen, a helyi társadalmon át az iskoláig.

(1997. június) Hosszú időn át az alternatív iskolák testesítették meg számunkra a polgári társadalmak általunk akkoriban többnyire csak áhított tanszabadságát. A szabad iskolaalapítás jogára is olyan idolként tekintettünk, mint annyi más vágyott és szinte elérhetetlennek tűnő polgári vívmányra, olyanokra, mint az egyesülési szabadság, az adó egy meghatározott hányadának szabadon megválasztott célra történő felajánlása vagy az állami kontroll nélküli könyv- és lapkiadás.

Egykori pedagógiai jövőképünkben az alternativitás, az alternatív iskola testesítette meg a progresszív pedagógiai értékeket: a gyermekközpontúságot, a gyermek optimális fejlődését és fejlesztését szolgáló pedagógiai légkört, a hagyományos tantárgystruktúra merevségét felváltó, a mindennapi valóság mibenlétéhez és a gyermeki világlátáshoz egyaránt jobban igazodó oktatási tartalmakat, az individuumok egyediségének tiszteletét, az egyéni érdeklődést szem előtt tartó gazdag iskolai tevékenységkínálatot, az ismeretszerzés és a képességfejlesztés harmonikus összhangjának megteremtésére törekvő, a szorongásokat inkább oldó, mintsem gerjesztő tanítási stílust, és sorolhatnánk még hosszan mindazokat az értékeket, amelyekről azt hittük, hogy igazán csak az alternatív iskolák kötöttségektől mentes világában lelhetnek talajra.

(1998. május) Időről időre riasztó hírek érkeznek az iskolai esélyegyenlőtlenségek növekedéséről. Különösen aggasztóak a leszakadó társadalmi csoportok gyermekeinek mind nyilvánvalóbb esélytelenségére utaló kemény tények. A rendszerváltás óta eltelt idő egyre kiélezettebb versenyt hozott a gazdaság, a társadalom és nemkülönben az iskola világába. Mindez rendjén való is lenne, hiszen a piacgazdaság megteremtése fontos feltétele a gazdasági felemelkedésnek s ezáltal az életviszonyok általános javításának. Az elmúlt évek azonban a magyar társadalom jelentős hányada számára nem felemelkedést, hanem elszegényedést, egzisztenciális bizonytalanságot, perspektívavesztést hoztak. S ez akkor is nehezen elviselhető, ha valamennyire hiszünk is a társadalmi-gazdasági jövőképet készítő jóslataiban, mely szerint a társadalom kettészakadása az átmenet szükségszerű – ám a nem távoli jövőben visszafordítható – kísérő jelensége. Ha mindez reményeink szerint így is lesz egyszer, akkor is felmerül a kérdés: addig mi lesz azzal a sok tíz- és százezer elszegényedett, esélytelenné és versenyképtelenné vált emberrel, s mi történik az iskolapadból, munkalehetőségekből majdnem végérvényesen kiszorult gyermekekkel? Ezek a gyerekek ugyanis fizikai és lelki felcseperedésükkel nem tudják megvédeni a prognózisok „szép új világát”, most akarnak jóllakni, most akarják élvezni a gyermeklét soha vissza nem térő boldogságát, a nyári üdülést éppúgy, mint a szeptember elején megkapott új könyvek, ceruzák és tornacipők semmivel össze nem téveszthető illatát. Nekik most len-

ne szükségük a szépen felolvasott mondatokért, a sikeresen megoldott szöveges példáért vagy éppen a technikaórán ügyesen elkészített papírhajóért kapott dicsőretnre, hogy mind gyakrabban élhessék át az önbecsüléshez oly nélkülözhetetlen siker örömet.

(2000. április) A kor, amelyben élünk, a többféle, egymás mellett létező világértelmezés és embereszmény-tételezés kora. Elsúlytalanodtak, sőt bizonyos értelemben el is tűntek azok az autoritások, tekintélyek, amelyek korábban az eszmények és értékek forrását jelentették. Olyan világ ez, amelyben az ember az értékek és világértelmezési keretek megválasztásának szabadságára ítéltetett. Ebben a helyzetben sokak szerint megkérdőjeleződik a hagyományos értelemben vett nevelés.

A posztmodern pedagógia teoretikusai egy ideje a Fukuyama-féle „történelem vége” elmélet analógiájára, a nevelés végéről beszélnek. Az oktatáspolitikusok manapság a közoktatási rendszerek egyik legnagyobb problémájának tartják a tradicionális, intencionáló nevelés hiányát. Ennek ellentétéként időről időre felöltik az értéksemleges iskola szép liberális ideológiája. Mindezekre mintegy válaszként fogalmazódik meg a tudástársadalmak új iskolaethosza: a tudásközpontú, kognitív iskola, amely egyre inkább a tananyag átadására, a gondolkodásfejlesztésre koncentrál, s egyre kevesebb figyelmet fordít az értékek közvetítésére, a moralitásra, a transzcendensre.

(2002. július–augusztus) A PISA-vizsgálat eredményeiből jó lenne meghallanunk azt a figyelmeztetést, mely szerint baj van iskoláink légkörével, baj van a tantervek, tankönyvek által közvetített üzenetekkel, azzal a nyíltan vagy rejtetten megjelenő kódrendszerrel, amely az iskolapadban ülő gyerekek jelentős hányada számára idegen. Pontosan azért idegen, mert sokan érkeznek az erőteljesen rétegzett társadalom azon csoportjaiból, amelyek felnőtt tagjai számára is sok tekintetben távoli az a kultúra és értékrendszer, amely az iskola minden terét, az ott használt szavak és gesztusok egészét homogén módon átszői.

Biztos vagyok abban, hogy a világ megértése és a benne való eligazodás szempontjából legfontosabb képességek fejlesztésében addig nem lehet előrelépni, amíg nem válik valósággá a Bourdieu által megfogalmazott iskolaethosz, az intézményt övező környezet társadalmi összetételére érzékenyen reagáló, az ahhoz illeszkedő kódrendszert, nyelvi készletet alkalmazó iskola eszménye.

Azt már nem is említem, mert a PISA szakértői nem vizsgálták, hogy milyen szoros összefüggés van egy társadalom demokráciakultúrája, nyitottsága és az iskolában uralkodó nyílt és rejtett kódrendszer között. Pedig lehet, hogy a PISA-eredmények erről üzennek a legtöbbször a legfontosabbat a mai magyar oktatáspolitikának, még inkább a magyar társadalomnak.

(2002. november) Régóta foglalkoztat, hogy egy társadalomban miképpen oldhatók az előítéletek, hogyan bonthatók le a kirekesztéssel mesterségesen emelt falak, és oldhatók békévé a különböző etnikai, vallási csoportok sokszor véres háborúkba torkolló konfliktusai. Hiszek abban, hogy a különböző csoportok kultúrájának a megismerésén át vezet az út az érzelmi, életvitelbeli másságok megértéséhez. Épp ezért tartanám fontosnak, hogy a ma felnövő gyerekek – és persze felnőttek – közül minél többen ismerjék meg a velük élő

kisebbségek, mindenekelőtt a cigányok kultúráját. Másként tekint roma társára, szembe-sül a cigány folklór alkotásaival az a gyerek, aki megismerkedik a világhírű cigány festők – Péli Tamás vagy Balázs János – képeinek gazdag színvilágával, a cigányság érzelmvilágát kifejező sajátos szimbólumrendszerrel, a cigány mesékből kirajzolódó családképpel. De ez egy másik történet, a többségi társadalom bevezetése a kisebbségi kultúrák világába.

Ha szép számmal lesznek olyan pedagógusok, akik belülről értik e sok gonddal küzdő etnikai csoport életét, törekvéseit, mentalitásbeli, érzelmi másságát, talán egyre több roma gyerek szeret majd iskolába járni, tanulni, s ezen keresztül képes lesz kilépni a ma még sokszor tömeges peremlét kirekesztő kalodájából.

(2003. szeptember) A zaklatott, feszültségekkel teli légkörben szocializálódó, érzelmi-leg sokszor meglehetősen elhanyagolt gyerekek jóval fogékonyabbak a média és a mindennapi élethelyzetek közvetítette agresszióra, mint szerencsésebb társaik, a szeretetben, melegségben felnövők. Az erőszakos magatartási minták sokkal vonzóbbak azon gyerekek számára, akik sikertelenek az iskolában, akik egyre kevésbé képesek lépést tartani az egyébként értelmetlenül túlméretezett tananyaggal, akik ezért először a hátsó padokba száműzetnek, majd tanulási zavarai, magatartási rendellenességeik miatt kiszorulnak az iskolából. S ugyancsak az agresszió, az erőszak melegágya lehet a sokféle hiány – étel, játéka, divatos, jó márkájú ruháké, kielégítetlen érzelmi szükségleteké egyaránt. A kettészakadó társadalom, a szegénység és az iskolai sikertelenség éppúgy okozza a mindennap túszejtő játékot játszó, gyengébb társaival kegyetlenkedő gyerekek számának szaporodását, mint a médiából áradó erőszak.

A világnak kellene szelídebbnek lennie, és amíg ez nem következik be, addig keveset érnek a képernyőkön megjelenő agresszivitásra utaló ikonok.

(2003. november) A kilencvenes években már pontosan ismertük a polgári értékrend jellemzőit, a polgári léthez szükséges kompetenciák sorát, azt azonban kevésbé tudtuk, hogy ezek miként alakíthatók, fejleszthetők. Eleinte sokat beszélünk a polgári értékekről, ahogy évtizedeken át a szocialista emberről. Aztán rá kellett döbbernünk, hogy az európai polgár felnevelése nem lehetséges verbális pedagógiával. Felismertük – elsősorban nyugat-európai példák tanulmányozása alapján –, hogy az európai polgár értékeinek átadása valójában olyan végtelenül egyszerű nevelési tartalmakkal indul, mint az óvodás gyerekek játék közbeni együttműködésének elősegítése, motiválásuk arra, hogy a környezetükről, a körülöttük lévő emberekről (óvónők, szülők) alkotott véleményüket egyszerű mondatokban ki tudják fejezni. Az érdekeit érvényesítő, véleményét bátran megfogalmazó polgár nevelésének elemi feltétele olyan óvodai, iskolai légkör teremtése, amely segíti, hogy a gyerekek az őket övező világról alkotott gondolataikat bátran megfogalmazzák. De megértettük azt is, hogy az európai polgárrá nevelést szolgálja, ha a cseperedő kisgyerek megtanulja, hogyan bánjon a környezettel, hogyan óvja a fákat, madarakat, s hogyan kezelje a tevékenysége közben keletkező hulladékokat. Mint ahogy az is világossá vált, hogy a másság elfogadása olyan szerepjátékokkal alapozható meg, amelyekben a hat-nyolc évesek eljátszák egymás személyiségét úgy, hogy elfogadják egymás másságát, és megértik azt, ha társuk valamiről mást gondol, másként érez.

(2004. március) Valamikor a rendszerváltás körüli években született egy kicsit jelszóízű mondat: a pedagógus alattvalóból, tantervek szolgai végrehajtójából váljék végre autonóm lényé, a tantervekben foglalt tartalmak sokszínű megjelenítőjévé. Tetszetős, sokat idézett mondat volt ez egy ideig, tanterveméleti koncepciók alapozódtak rá, székértáborok szerveződtek a jelszó tartalmát magukénak vallók s természetesen az elutasítók közösségeiből is. Pedig a jelszó érvényességének fénykorában is sokan tudták, hogy a pedagógusok zöme sohasem volt a tantervek szolgai végrehajtója, sohasem volt a fent kitalált újabb és újabb koncepciók kiszolgáltatója. Részben mindig voltak a pályának autonóm személyiségű művelői, akik határozott szakmai koncepcióval léptek be egy órára, s az aktuális tantervben leírtaktól függetlenül azt tanították, amit szakmai, erkölcsi meggyőződésük diktált. Amikor maguk mögött becsukták az osztályterem ajtaját, még a legsötétebb korszakokban is beléptek a szabadság birodalmába. Sokunk – az ötvenes-hatvanas évek diáknemzedékének tagjai – ezektől a becsukott osztályajtók mögött szabadságot, autonómiát teremteni képes tanároktól tanultuk meg a kételkedést, a rejtjeles, kódolt beszédmódot, a sorok közötti olvasás akkoriban nagyon is szükséges képességét, a szellemi bátorságot, a kritikai gondolkodást.

(2005. június) Az egészségnevelés több elemében leképezi a magyar oktatás sajátosságait. Némi iróniával azt is mondhatnánk, hogy az egészségnevelés ugyanazokkal a betegségtünetekkel küzd, mint a mai magyar iskola. Az egészséggel foglalkozó iskolai tevékenységben minden erőfeszítés ellenére sok a kognitívitás, a verbális elem, s kevés a pozitív tények megtapasztalásának lehetősége. Szinte minden egészségnevelési program zászlajára írja az egészséges táplálkozási szokások kialakítását, miközben az iskolai menzán csak ritkán kerül a gyerekek tányérjába friss zöldségből, gyümölcsből készült étel, és végképp ritka a nyers, rostos zöldségek fogyasztása. Sok szó esik a mindennapos testmozgás fontosságáról, a test fejlesztésének értékéről, de az ehhez szükséges feltételek többnyire hiányoznak. A mai tizenévesek a mentálhigiénés kultúra terjesztésének keretében sokat hallanak a feszültségek, a stressz leküzdésének technikáiról, ám amikor az ezt segítő tanulási környezet – tananyagcsökkentés, oldottabb értékelési eljárások, kooperatív és projekttechnikák alkalmazása stb. – megteremtését szorgalmazzák kutatók és oktatáspolitikusok, a pedagógusszakma jelentős hányada betonkeményen ellenáll, s a felnövő nemzedék tudatos elbutításának veszélyeiről kívánja meggyőzni a társadalmi nyilvánosságot és a nyomásgyakorló politikai elitet. Kevésbé tud hitelesen beszélni a dohányzás ártalmairól az a pedagógus, akit szünetben cigarettával a kezében látni a biológia-szertár kistanáriójában, s az osztályfőnöki órán nehéz az alkoholfüggés veszélyeit ecsetelnie annak a tanárnak, aki sokféle feszültséget, szorongását gyakorolta csak alkohollal képes feloldani.

(2006. január) Gyakorta elgondolkodom azon, hogy vajon feltétlenül az a kulturális minta az egyedül üdvözítő érték-e, amelyet a mindenkori értelmiség, a kulturális elit – amelynek természetesen részét képezik a tantervkészítők a tankönyvírókon át a pedagógusokig bezárólag mindazok, akiknek közük van az iskola által közvetített műveltség, kultúrákép kialakításához – a kultúra fogalmán ért. Aztán – mivel én is ebben a közegben szocializálódtam – meggyőzőm magam, hogy a hagyományokon alapuló, ám a modernni-

tás és a posztmodern által azért jócskán átformált tradicionális kultúrát nem szoríthatja ki az a tömegkultúra, amely a ma élő emberek tömegei számára éazonosságuk, szocializációjuk egyik legmeghatározóbb tényezője.

Reménytelen-e hát az a küzdelem, amely a hagyományos, az elit által értékesnek minősített kulturális paradigma védelméért az iskola keretei között folyik? Amennyiben az iskola hagyományos eszközrendszerével folytatjuk, valószínűleg reménytelen. Valami egészen másra van szükség ahhoz, hogy az ezernyi módon mediatizált világ a maga tömegkultúrájával ne írja felül azt a kulturális hagyományrendszert, amelyről egy viszonylag szűk kisebbség – talán nem illúzióktól terhesen – azt reméli, hogy általa élhetőbb lesz a világ, jobbak, emberibbek maradhatnak az együtt élők kapcsolatai, és fennmaradhatnak azok az emberi közösségek, amelyek megóvnak a magány, a lelki kiégés pusztító végzetétől.

A sikeresnek tűnő megoldások mindenütt az iskola falain kívül, a közművelődésben dolgozó kultúráközvetítők kezdeményezései és természetesen a pedagógusokkal való együttműködése nyomán születnek, s valamilyen módon alkalmazkodnak annak a szubkultúrának a sajátosságaihoz, amelyet a megcélzott gyermek- és ifjúsági csoportok „fogyasztanak”.

(2007. január) A verseny, a versenyképesség fogalma mindig előhívja bennem a szolidaritás fogalmát is, a hogyan legyünk versenyképesek kérdése mellé a mi lesz a versenyképtelenekkel, a lemaradókkal obligát kérdése társul. A mindent átfogó versenyre épülő mai világ talán azért válik egyre idegenebbé, mert a bennem – s bizonyára sok más korszerűtlenül gondolkodó, archaikus értékeket valló emberben is – felülről, a szolidaritásra, a gyengék sorsára vonatkozó kérdésekre nem születnek igazi válaszok. Sőt, az ilyen jellegű kérdések többnyire vagy fel sem vetődnek, vagy álságosan fogalmazódnak meg. Pedig e kérdések megválaszolása, a mögöttük húzódó sokféle társadalmi, egyéni probléma megoldása nélkül mit sem ér a kiválasztottak, a szerencsésebbek, a napos oldalon állók versenyképességének fokozása. Egy kettészakadt, a versenyképtelenekkel szemben intoleráns társadalom ugyanis nem lehet igazán versenyképes. Mint ahogy a tradicionális értékeket névleg vállaló, de valóságos életvilágában tagadó, feltörekvő elit sem tudja tartósan állni a kíméletlen versenyt.