

is, mely egyszersmind a gondolkodótehetségnek is megszabadítása a reá zavaróan ható benyomásoktól. Valamennyi tapasztalt nevelő bizonyosságot tehet róla, hogy valamely osztályban igazi, belülről eredő fegyelem igen észrevehetően megkönnyíti a gondolkodást és tanulást, míg azok a gyermekek, akik ily fegyelmet nem ismernek, mindenféle külső s belső ingerek hatásainak engedve, alkalmatlanokká válnak arra, hogy agyukkal valamire való munkát végezzenek.

Hogy az értelem működésének erőssége mennyire függ erkölcsi tényezőktől és hogy ennél fogva az értelem művelésével az erkölcsneveléstannak kellőképpen foglalkoznia kell, arról nemrég a kísérleti lélektan egyik képviselője, Meumann, így nyilatkozott: „Nevelési s tanítási rendszerünknek fő baja az, hogy még most is sok nevelő van, aki nem is sejtí, mily rendkívül fontos a gyermekek értelmi működésére s általában szellemi haladására nézve, kedélyüknek és akaratuknak nevelése. Egyetlen meg nem érdemelt megrovás, vagy bizalmatlanság, mindenféle gúnyos és csúfolódó szó, mellyel a nevelő vagy a tanító a gyermeket illeti, lelkében levertséget vagy egyéb zavart idéz elő, sőt nagy kárt is tehet.”

Ennek a durva s csak a külsőségekkel foglalkozó nevelésnek, amelynek sejtelve sincs az értelem működésének finom és bonyolult erkölcsi feltételeiről, ellentéte – amely természetesen épen oly helytelen – az a lágy és érzelgős nevelés, amely az ifjúság hibái, szeszélyei s illetlenségei iránt kellenél elnézőbb és amely ennél fogva az értelem munkájának erkölcsi feltételeivel való foglalkoztatást szintén elmulasztja.

Az életpálya számára való jellemművelés. Ha az iskola csak az életpálya munkájára akarna is előkészíteni, akkor is több gondot kellene fordítania a jellem művelésére. Mert az életpálya igazi sikerei, sokkal inkább, mint ahogy vélik, erkölcsi tulajdonságoktól függenek. Hányan szenvednek hajótörést pályájukon, nem azért, mert keveset tanultak, hanem azért, mert az emberekkel való bánás bölcsességének elemeit sem ismerik; mert nem szoktak rendre, pontosságra, hűségre és szótartásra; mert sem engedelmeskedni, sem parancsolni nem tudnak; és mert nem vált meggyőződésükké, hogy a becsületesség a legjobb politika. Mennyire szükséges lenne az iskolák felső osztályaiban az életpályára való erkölcsant rövidesen előadni, amely a különféle életpályák erkölcsi veszélyeiről és erkölcsi jó hatásairól szólna s az életpályákkal járó felelősséget példákban mutatná meg. Mennyire megilletnék az ily megbeszélések az iskola munkáját!

Belláag Aladár fordítása

Forrás: Weszely Ödön (szerk.): Nagy pedagógusok. Neveléstörténeti olvasmányok. Budapest, 1925, 313317. o.

32. II. 32. IVAN D. ILLICH: A TÁRSADALOM ISKOLÁTLANÍTÁSA

Ivan Illich 1971-ben megjelenő, világszerte nagy visszhangot kiváltó munkája a modern iskola válságjelenségeinek, illetve a művelődési intézmények haszontalan jellegének bemutatása mellett hangsúlyozza a kulturális forradalom elkerülhetetlenségét, amelynek egyik sajátossága „az iskolát- lanított társadalom” lesz.

32.1. Miért kell megszüntetnünk az iskolát?

Sok diák, különösen azok, akik szegények, ösztönösen tudják, mit tesz velük az iskola. Arra nevelik őket, hogy összetévesszék a folyamatot a lényeggel. Mikor e kettő már kellően összemosódott, újfajta logika lép életbe: minél hosszabb az oktatás, annál eredményesebb, s a siker kulcsa nem más, mint az oktatás egyre magasabb szintű fölhalmozása. A diákot így arra nevelik, hogy összetévessze a tanítást a tanulással, az oktatást az egymást követő osztályok elvégzésével, a szakdiplomát a szakmára való valódi alkalmassággal, s a folyamatos beszéd képességét az újat mondás képességével. Képzeletét arra „iskolázzák”, hogy szolgáltatást fogadjon el érték gyanánt. Az iskolázott társadalom összetévesszi az orvosi kezelést az egészségápolással, a szociális munkát a közösségi élet fejlesztésével, a rendőri védelmet a biztonsággal, a katonai erőegyensúlyt a nemzetbiztonsággal, a mindennapok taposómalmát az alkotó munkával. Az egészség, a tudás, a méltóság, a függetlenség s az alkotó szellem aligha jelentenek többet, mint azon intézmények teljesítményét, amelyek állítólag épp ezen célokat tűzik maguk elé, fejlesztésük pedig a fenti logika értelmében semmi mástól nem függ, mint a kórházak, az iskolák s a többi szóban forgó intézmények működtetésére felhasznált források folytonos bővítésétől.

A következő esszében meg fogom mutatni, hogyan vezet az értékek intézményesítése elkerülhetetlenül fizikai szennyezéshez, társadalmi polarizációhoz és pszichológiai tehetetlenséghez, a modernizált nyomor és a globális hanyatlás folyamatának három dimenziójához. Ki fogom fejteni, hogy e hanyatlási folyamat hogyan gyorsul fel akkor, amikor nem anyagi jellegű igények anyagi természetű áruk keresletévé alakulnak át, s amikor az egészség, az oktatás, a személyes mobilitás, a jólét és a pszichológiai gyógyulás mind-mind különféle

szolgáltatások és „kezelések” eredményeként definiálódnak. Minderre azért hívom fel a figyelmet, mert hitem szerint az oktatás jövőjéről jelenleg folyó kutatások nagy része csak tovább fokozza az értékek intézményesítését, s mert úgy gondolom, meg kell határoznunk azokat a feltételeket, amelyek lehetővé tennék, hogy ennek éppen az ellenkezője következzen be. Kutatásokra van szükség a tekintetben, hogy hogyan alkalmazható a technika olyan intézmények létrehozásában, amelyek segítik személyes, alkotó és autonóm interakciók létrejöttét, valamint olyan értékek kialakulására adnak lehetőséget, amelyekben a technokraták irányítása lényegében nem érvényesülhet. A jelenlegi futurologia irányával ellentétes kutatásokra van szükség.

Szeretném fölvetni annak a kölcsönösen meghatározó kapcsolatnak az általános problémáját, amely az emberi természet és a modern intézmények természete között fennáll, s amely jellemzi mind világnézetünket, mind nyelvünket. Ehhez az iskolát választottam paradigmául, következésképp az állam többi bürokratikus intézményeivel, mint a fogyasztói család, a párt, a hadsereg, az egyház, a média, csupán közvetve fogok foglalkozni. Az iskola rejtett curriculumának általam adott elemzése során remélhetőleg nyilvánvalóvá válik majd, hogy a közoktatásnak éppúgy hasznára válna a társadalom iskolátlánítása, mint ahogyan a családi életnek, a politikának, a biztonság, a hitnek és a kommunikációnak is használna egy evvel párhuzamos folyamat.

Hadd kezdjem elemzésemet ebben az első esszében azzal, hogy megpróbálom kifejtetni, mit is jelentene az iskolázott társadalom iskolátlánítása. [...]

Az iskolázás sem a tanulást, sem az igazságot nem szolgálja, mivel a nevelők ragaszkodnak az oktatás és a jogositványok (bizonyítványok, diploma, szakengedélyek stb.) összekapcsolásához. Az iskolázásban a tanulás és a társadalmi szerepek kiosztása közötti különbség eltűnik, jóllehet míg a tanulás új képességek vagy látásmódok elsajátítását jelenti, addig a szakmai előrehaladás mások által adott vélemények függvénye. Míg a tanulás gyakran oktatás eredménye, addig a munkaerőpiacon az adott szerepre vagy kategóriára való kiválasztás alapja egyre inkább az iskolalátogatás pusztá időtartama.

Az oktatás nem más, mint a tanulást lehetővé tevő körülmények megválasztása. A szerepek egy előzetesen meghatározott, feltételekből álló curriculum szerint kerülnek kiosztásra, mely feltételeket a jelöltnek teljesítenie kell ahhoz, hogy az adott fokozatot sikeresen elvégezhesse. Az iskola a szerepek kiosztását végső soron az oktatótól és nem a tanulóval teszi függővé. Ez sem nem ésszerű, sem nem felszabadító. Nem ésszerű, mert a szerepekhez nem releváns képességeket vagy kompetenciákat társít, hanem olyan folyamatokat, amelyek során e képességeket és kompetenciákat állítólag meg lehet szerezni. Ugyanakkor nem is felszabadító és nevelő, mert az iskola az oktatást csak azok számára teszi hozzáférhetővé, akik tanulásuk minden szakaszában megfeleltek a társadalmi kontroll előzetesen jóváhagyott előírásainak.

A curriculum mindenkor szerepet játszott a társadalmi rangfokozatok kiosztásában. Működése bizonyos esetekben megelőzheti a születést: a karma az egyént egy-egy kasztba sorolja be, a nemesi családfa az arisztokráciába. A curriculum öltheti rituálé formáját, lehet szakrális beavatási szertartások sorozata, állhat háborús vagy vadásztettek sorozatából, illetve a továbblépés alapját képezhetik korábbi fejedelmi kegyek is. Az egyetemes iskolázás eredendő célja az volt, hogy a szerepkiosztást függetleníse a személyes élettörténettől, azaz elérje, hogy mindenki egyenlő eséllyel juthasson bármely hivatalhoz. Sokan ma is abban a téves meggyőződésben élnek, hogy az iskola képes biztosítani, hogy a közbizalom alapját releváns tanulmányi eredmények képezzék. Evvel szemben az iskola ahelyett, hogy kiegyenlítené az esélyeket, csupán monopolizálja azok elosztását.

Ahhoz, hogy a kompetencia kérdése függetlenné váljon az iskolázottságtól, az iskolai végzettségre irányuló kérdésnek ugyanolyan tabunak kell lennie, mint a politikai irányultság, származás, vallási és faji hovatartozás, illetve szexuális orientáció kérdéseinek. Olyan törvényekre van szükség, amelyek megtiltják a korábbi iskolázottság alapján történő megkülönböztetést. Az ilyen törvények persze nem képesek megszüntetni az iskolázatlanokkal szembeni előítéleteket (de nem is kötelezik az egyént arra, hogy autodidaktával kössön házasságot), viszont harcolhatnak a méltatlan megkülönböztetés ellen.

Az iskolarendszer alapját képezi az a másik nem alábecsülendő illúzió is, hogy a tanulás legtöbbször tanítás eredménye. Való igaz, hogy a tanítás bizonyos körülmények között hozzájárulhat bizonyos tanulási folyamatok sikeréhez. Ugyanakkor az emberek többsége tudása nagyobb részét az iskolán kívül szerzi, iskolában pedig csupán annyiban, amennyire az iskola néhány gazdag országban az emberi élet egyre nagyobb részét kitevő börtönné vált.

A tanulás legnagyobb része a tanulás szándéka nélkül, mintegy „magától” következik be, de legtöbbször a szándékos tanulás sem programszerű oktatás eredménye. A normális gyermekek anyanyelvüket teljesen maguktól tanulják meg, bár kétségkívül gyorsabban, ha szüleik figyelemmel kísérik őket. A legtöbb ember, aki

jól elsajátít egy második nyelvet, sikerét nem rendszeres oktatásnak köszönheti, hanem különféle furcsa körülményeknek: nagyszüleiével él¹, utazik vagy külföldre szeret bele. Az idegen nyelven való olvasás legtöbbször szintén effajta oktatáson kívüli tevékenység eredménye. A legtöbb sokat és örömmel olvasó ember azt hiszi, hogy iskolában tanult meg olvasni, ám erről az illúzióról több-kevesebb vita után mindenki lemond.

Az persze, hogy a tanulás nagy része még ma is más, munkaként vagy szórakozásként meghatározott tevékenységek melléktermékeként, mintegy „magától” megy végbe, korántsem jelenti azt, hogy a tervezett oktatás nem válhat a tervezett tanulás javára, vagy hogy e kettő nem szorul további fejlesztésre. Az az erősen motivált diák, aki egy új és összetett tevékenység elsajátításának feladatával kerül szembe, jelentős mértékben profitálhat abból a klasszikus szigorból, amelyet ma a régimódi olvasás-, héber-, katekizmus- és algebratanár alakjához kapcsolunk. Mára ez a fajta drill-középpontú tanítási módszer jóformán teljesen kikopott az iskolából s megvetés tárgyává lett, jóllehet sok olyan tevékenységi forma van, amely az átlagos képességű és jó motiváltságú diák számára akár néhány hónap alatt is elsajátítható e hagyományos módszer segítségével. Ilyenek a különböző kódok és dekódolásuk, a második és harmadik nyelvek, de ilyen az írás-olvasás is; ilyenek a speciális nyelvek mint az algebra, a számítógépprogramozás vagy a kémiai analízis; a manuális tevékenységek mint a gépírás, az óraművesség vagy a vízvezeték-, villany- és tévészerelés; vagy akár olyan dolgok is, mint a tánc, az autózélesztés vagy a könnyűbúvárság.

Míg bizonyos esetekben elképzelhető, hogy az egy adott képesség elsajátítását célzó tanulási programba való fölvételnek előfeltétele valamely más képesség birtoklása, a felvétel semmiképp sem függhet attól a folyamattól, amely során az egyén e képességet elsajátította. A tévészereléshez szükség van az olvasás ismeretére és némi matematikai tájékozottságra; a búvárkodáshoz tudni kell úszni; az autózélesztéshez mindebből alig kell valami.

A tanuló előrehaladása valamely képesség elsajátításában mérhető. Az átlagos, motivált felnőtt számára szükséges optimális idő és eszközigény könnyen megbecsülhető. Egy második nyugat-európai nyelv magasszintű megtanításának költsége az Egyesült Államokban négy-hatszáz dollárra rúg; keleti nyelv esetében ugyanez esetleg kétszer annyi időt igényel. Ez azonban még mindig csak töredéke annak a csaknem tizenötezer dolláros költségnek, amelybe New York Cityben a Sanitation Department² által kiadott munkavállalási engedély megszerzéséhez minimálisan szükséges 12 éves iskolázás kerül. Kétségtelen ugyanakkor az is, hogy mind a tanárnak, mind a nyomdásznak, mind a gyógyszerésznek szakmai érdeke azon közillúzió táplálása, hogy képzésük tetemes anyagi áldozatokba kerül.

Jelenleg a nevelésre szánt közpénzek legnagyobb részének az elköltése az iskolák előjoga. A drill-rendszerű oktatás, amely olcsóbb, mint a hasonló szintű iskolázás, egyelőre csak azon kevesek privilégiuma, akik elég gazdagok ahhoz, hogy megkerülhessék az iskolát, illetve azoké, akiket a hadsereg vagy valamely nagyvállalat részesít szolgálati vagy szakmai továbbképzésben. Az Egyesült Államok progresszív iskolátlánítása során a folyamat első részébe csökkennének ugyan a drill-rendszerű oktatására felhasználható anyagi források, hosszú távon azonban nem lenne semmi akadálya annak, hogy bárki élete bármely szakaszában a tanulható szakmák száza közül válasszon, mégpedig szabadon és közpénzekből.

Jelen pillanatba bármely drill-rendszerrel oktató központban egységesen felhasználható oktatási hitelek lehetne szétosztani korlátozott mennyiségben, de életkortól függetlenül és nem csak a szegényeknek. Ezt a hitelt a későbbiekben egyfajta „nevelési útlevel” vagy „oktatási hitelkártya” formájában képzelem el, melyet minden állampolgár megkapna születése pillanatában. A szegények támogatására meg lehetne hozni azt az intézkedést, hogy az el nem költött hitelek felhalmozódott kamatai a későbbiekben fokozott „jogosítványokat” jelentsenek, hiszen a szegények nagy valószínűséggel nem költenék el éves oktatási hiteleiket életük viszonylag korai szakaszában. E hitelek az emberek többsége számára lehetővé tennék, hogy a legkeresettebb szakmák valamelyikét tanulják ki tetszésük szerinti időben, jobban, gyorsabban, olcsóbban és kevesebb nemkívánatos mellékhatással, mint ha ugyanezt iskolában kísérelnék meg.

Potenciális szakoktatókban soha nincs sokáig hiány, hiszen egyrészt valamely szolgáltatásra csak akkor támad igény, ha az illető szolgáltatás már elérhető a közösségen belül, másrészt a szakmát gyakorló egyén egyúttal oktathatna is. Ezzel szemben ma a keresett és emberi oktatót igénylő szakmákkal bíró emberek gyakorlatilag el vannak tiltva attól, hogy szakmai tudásukat másokkal megosszák. E tiltás két módon valósul meg: egyrészt az oktatói engedélyek kiosztása tanári monopólium, másrészt a szakszervezetek is védik saját szakmai érdekeiket. Azok a szakmai oktatási központok, amelyeket az ügyfél szolgáltatásuk színvonala alapján ítél meg és nem aszerint, hogy kiket vagy milyen folyamatokat alkalmaznak, meglepően sok munkalehetőséget nyithatnának föl,

¹ A szerző természetesen elsősorban az amerikai társadalom viszonylataiban gondolkodik, így az Európában, Ázsiában stb. maradt nagyszülőkhöz való költözés többnyire a nyelvi környezet megváltozását is jelenti. – A szerk.

² Kb. Közegészségügyi Minisztérium – A szerk.

gyakran olyanok számára is, akiket ma alkalmazhatatlannak szokás tartani. Valójában nem szól érv az ellen, hogy az oktatási központ közvetlenül a munkahelyen legyen, ahol az alkalmazó és a munkások egyrészt oktatást, másrészt munkát ajánlanak mindazoknak, akik oktatási hiteleiket ily módon kívánják hasznosítani. [...]

A szakmatanulás lehetőségei megsokszorozódnának a „piac” megnyitásával. Ehhez pedig nem másra van szükség, mint a megfelelő oktató és a megfelelő tanuló párosítására a megfelelő pillanatban – amikor az utóbbi leginkább motivált egy intelligens, mindenféle tantervi megkötést nélkülöző programban való részvétellel.

Az ortodox tanár szemében a versenyen alapuló szakoktatás gondolata szentségtörés: szétválasztja a szaktudás megszerzését az úgynevezett „emberré nevelés”-től, amit az iskola feltétlenül és mindig egymáshoz kapcsol, s elősegíti az engedély nélküli tanulást és oktatást anélkül, hogy annak célját világosan előre látná.

Létezik egy előterjesztés, amelynek első pillantásra nem kevésbé tanulságos. Christopher Jencks, a CSPP (Center for the Study of Public Policy) munkatársa készítette az OEO (Office of Economic Opportunity) támogatásával. Az előterjesztés azt javasolja, hogy a nevelési „jogosítványok” vagy tandíjtámogatások kerüljenek közvetlenül a tanulók vagy azok szülei kezébe, s legyenek felhasználhatók bármely választásuk szerinti iskolában. Egy ilyenféle egyéni „jogosítvány”-rendszer valóban fontos előrelépés lehet a helyes irányba. Garantálnunk kell, hogy minden egyes polgárnak joga legyen az adó – eredetű oktatási forrásokból való egyenlő arányú részesedéshez, annak ellenőrzéséhez, megtagadása esetén pedig törvényes megvédéséhez, akár peres úton is. Ez egyúttal egyfajta garanciát jelentene a regresszív adózás ellen is.

A Jencks-javaslat ugyanakkor a következő baljós kijelentéssel kezdődik: „hol a konzervatívok, hol a liberálisok, hol a radikálisok vetik az amerikai oktatási rendszer szemére, hogy nem eléggé ösztönzi a tanárokat arra, hogy egyenlően magas szintű képzést nyújtsanak minél több gyermek számára”. A javaslat végső soron saját magát kárhóztatja bukásra azáltal, hogy a tandíjtámogatásokat végül is iskolázásra költené.

Olyan ez, mintha a sántának adnánk egy pár mankót, de előírnánk, hogy csak összekötözve használhatja őket. A tandíj-támogatási javaslat jelenlegi formájában nemcsak a hivatásos nevelők malmára hajtja a vizet, hanem a rasszistákéra és az egyházi iskolák szorgalmazóiéra is, s mindazokéra, akiknek érdekében áll a társadalom megosztottságának fenntartása. Ezentúl pedig leginkább azokat szolgálja, akik továbbra is olyan társadalomban akarnak élni, ahol a társadalmi előmenetel feltétele nem maga a megszerzett és bizonyítható tudás, hanem az a neveltetési-iskolázottsági pedigre, amelynek célja állítólag e tudás megszerzése lenne. A Jencks-féle oktatástámogatási javaslat pozitív megkülönböztetést alkalmaz az iskolák részére, s ez figyelmen kívül hagyja a nevelési reformok egyik legfontosabb alapelvét, azt tudniillik, hogy a tanulás kezdeményezését és felelősségét vissza kell adni a tanulóknak vagy a tanuló legközvetlenebb tanítójának.

A társadalom iskoláztatásához föl kell ismernünk a tanulás kettős természetét. A drill-rendszerű oktatáshoz való egyoldalú ragaszkodás katasztrófát idézhet elő; ugyanolyan hangsúlyt kell tehát helyezni más fajta tanulási módokra is. De ha az iskola nem a legjobb hely a szakoktatásra, akkor a nevelésre még annál is kevésbé alkalmas. Az iskola mindkét feladatot rosszul végzi, részben éppen azért, mert nem tesz közöttük különbséget. Az iskola különösen tantervi kötöttsége miatt alkalmatlan a szakmai oktatásra. A legtöbb iskolában az adott készség fejlesztését célzó programnak mindig vannak másodlagos, kevésbé fontos céljai is. A történelemtanulás lehetősége függ a matematikában elért eredménytől, a játszótér használata a rendszeres óralátogatástól és így tovább.

Az iskolák még kevésbé eredményesek abban, amit a továbbiakban szeretnék „liberális oktatás”-nak nevezni: azon körülmények megszervezésében, amelyek bátorítanak a megszerzett képességek nyitott célú, fölfedező jellegű alkalmazását. Ennek fő oka az, hogy az iskola kötelező és emiatt végül öncélúvá válik („iskola az iskoláért”); a diákot erőszakkal a tanár jelenlétében tartják, aminek egyetlen kétséges jutalma az a jog, hogy továbbra is ott maradhat. Ahogyan a szakoktatást meg kell szabadítani minden tantervi megszorítástól, úgy a liberális oktatást is meg kell tisztítani a kötelező iskolalátogatás követelményétől. Való igaz, hogy mind a szakoktatás, mind a kezdeményező és kreatív magatartásra való nevelés hasznosíthat bizonyos intézményes kereteket, ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lennének alapvetően különböző, nem egyszer ellentétes természetűek.

A drill-módszer segítségével a legtöbb szakjártasság elsajátítható és fejleszthető, hiszen nem igényelnek egyebet, mint bizonyos jól meghatározható és kiszámítható magatartásformák alapos elsajátítását és begyakorlását. A szakjártasságok oktatása ennek megfelelően alapulhat azon körülmények szimulálásán, amelyek között az egyén megszerzett szakjártasságát a későbbiekben alkalmazni fogja. A szakjártasságok felfedező és kreatív alkalmazására való nevelés azonban nem alapozhat drillszerű gyakorlati képzésre. E nevelés is lehet oktatás eredménye, de ennek az oktatásnak gyökeresen különböznie kell a drillszerű gyakorlati

oktatástól. Olyan partnerek kapcsolataira kell alapulnia, akik már rendelkeznek bizonyos kulcsokkal a közösségen belül és kívül tárolt memóriaforrásokhoz. Azok kritikus szándékaira kell támaszkodnia, akik a memóriaforrásokat kreatív módon képesek használni. Azokra a meglepő kérdésekre kell támaszkodnia, amelyek új ajtókat nyitnak mind a kérdező, mind pedig partnere előtt.

A szakjártasság oktatója olyan adott körülmények rendszerére támaszkodik, amelyek a tanuló számára lehetővé teszik standard válaszok kidolgozását. A nevelésirányító vagy mester feladata az, hogy elősegítse az egymáshoz illő partnerek egymásra találását az eredményes tanulás érdekében. Olyan társakat rendel egymáshoz, akiknek kiindulópontját saját megválaszolatlan kérdéseik jelentik. Segítséget legfőljebb kérdései megfogalmazásában ad a tanulónak, hiszen csak egy világos alapállás adhat elég erőt ahhoz, hogy megtalálja azt a partnert, akit az adott pillanatban ugyanaz a probléma érdekel ugyanabban az összefüggésben.

Kezdetben a partnerek nevelési célú összeválogatása nehezebb problémának tűnhet, mint edzőket és játékosokat találni valamely sportjátékhoz. Ennek egyik oka az a mély félelem, amelyet az iskola táplált belénk, s amely gyanakvóbbá tett bennünket. A mindenféle engedélyektől független szakjártasságbeli tapasztalatcsere még nemkívánatos képességek esetében is jobban kiszámítható és ezért kevésbé tűnik veszélyesnek, mint az a lehetőség, hogy mindazok, akik számára egy téma az adott pillanatban szociálisan, intellektuálisan és érzelmileg fontos, korlátlanul találkozhassanak.

Paolo Freire brazil tanár mindezt tapasztalatból tudja. Fölfedezte, hogy bármely felnőtt képes 40 órán belül megtanulni olvasni, ha az első szavak, amelyeket megfejt, politikai tartalommal bírnak. Freire arra oktatja tanárjelöltjeit, hogy költözzenek egy faluba, s derítsék fel azokat a szavakat, amelyek az adott időszak legfontosabb problémáira utalnak. Ilyen lehet egy kút telepítése vagy a patronnak visszafizetendő kölcsön kamata. Este a falusiak ezeknek a kulcsszavaknak a megtárgyalására gyűlnek össze. A falusiak fölismerik, hogy a szavak a táblán maradnak jóval azután is, hogy elhangzottak. A betűk lassan kezdenek a valóságra utalni, s azt fokozatosan megoldható problémává teszik. Gyakran voltam szemtanúja annak, hogyan válnak a viták résztvevői szociálisan érzékenyebbé, s hogyan törekszenek politikai lépésekre abban a pillanatban, ahogyan megtanulnak olvasni. Mintha a valóságot azáltal, hogy leírják, kezükbe is vennék.

Emlékszem egy férfira, aki panaszkodott, hogy túl könnyű neki a ceruza: nehezen bánt vele, mert nem volt olyan nehéz, mint a lapát. Egy másik munkába menet megállt társaival és kapójával a földre írta a szót, amelyről éppen beszéltek: „agua” [víz]. 1962 óta Freire barátom száműzetésből száműzetésbe menekül, mert nem hajlandó olyan szavakat használni a tanításhoz, amelyeket a hivatalos nevelők előzetesen kiválogattak és jóváhagytak, s inkább olyan szavakat használ, amelyek a vitázókat becsalogatják a tanterembe.

Egészen más feladatot jelent a nevelési jellegű partnerkapcsolat kialakítása azoknál, akiket a rendszer már sikerrel iskolázott. Azok, akiknek ilyen segítségre nincs szüksége, kevesen vannak, még ha komoly folyóiratokat olvasnak is. A többség azonban nem vehető rá arra, hogy egy-egy szlogen, szó vagy kép kapcsán vitát nyissanak, s erre nincs is szükség. A lényeg azonban ugyanaz: meg kell egyezniük egy olyan témában, amelyet saját maguk kezdeményeznek, ők maguk választanak és határoznak meg. A kreatív, fölfedező jellegű tanuláshoz olyan partnerekre van szükség, akiket gyakorta ejt zavarba hasonló jellegű terminus vagy probléma. A nagy egyetemek abba a hibába esnek, hogy kurzusaik megsokszorozásával próbálnak segíteni, ugyanakkor, és ebben áll kudarcuk, a tanulókat köti a tanterv, a kurzus menete s a bürokratikus adminisztráció. Az iskolákban, beleértve az egyetemeket, a legtöbb forrást arra használják föl, hogy korlátozott létszámú csoportok idejét és motivációját megvásárolva azokkal előre meghatározott problémákat oldassanak meg egy rituálisan megszabott menetrend szerint. Az iskola legradikálisabb alternatívája egy olyan hálózat vagy szolgáltatás lenne, amely minden egyes embernek ugyanannyi esélyt adna ahhoz, hogy pillanatnyi problémáit megossza olyanokkal, akiket ugyanaz a probléma motivál.

Hadd adjak csupán egyetlen példát arról, hogyan működhet egy ilyen intellektuális partnerkapcsolat-teremtés mondjuk New York Cityben. Minden ember adott pillanatban és adott minimális pénzért bejelentkezhetne címével és telefonszámával egy számítógéprendszerbe, megjelölve azt a könyvet, cikket, filmet vagy hangfelvételt, amelyhez beszélgetőpartnereket keres. Napokon belül megkaphatná azok listáját, akik nemrégiben hasonló igényt jelentettek be. Ez a lista lehetővé tenné számára, hogy telefonon találkozást szervezzen olyanokkal, akiről kezdetben csak annyit tudna, hogy ugyanavval a témával kapcsolatban keresnek társakat a párbeszédre.

Az adott pillanatban ugyanaz iránt érdeklődő lehetséges partnerek megtalálása radikálisan egyszerű feladat. A partnerek kizárólag érdeklődésük alapján találhatnak egymásra, avval a céllal, hogy egy harmadik fél véleményét megvitassák. A találkozó megszervezése kizárólag kettejük kezdeményezésén múlik. Ez ellen az egyszerű forgatókönyv ellen általában három ellenvetést szoktak felhozni. Ezeknek nem elsősorban azért szeretnék teret

szentelni, hogy segítségükkel tisztázzam az elméletet, amelyet javaslatommal illusztrálni akarok. Jóllehet rávilágítanak a nevelés iskoláztatásával, a tanulás és a társadalmi kontroll szétválasztásával szembeni, mélyen gyökerező ellenállásra, sokkal fontosabb, hogy felhívják a figyelmet néhány olyan, már létező formára, amelyek jelenleg nem oktatási céllal kerülnek felhasználásra.

Az első ellenérv a következő: miért nem folyhat a partnerkeresés gondolatok vagy témák alapján? Bizonyos, hogy ehhez hasonló szubjektív fogalmak is felhasználhatóak lennének egy számítógépes rendszerben. Politikai pártok, egyházak, szakszervezetek, klubok, közösségi házak és szakmai társaságok már régóta szerveznek oktatási programokat ilyen módon, s ezáltal lényegében iskolaként működnek. Partnereket hoznak össze annak érdekében, hogy valamely „témát” megvizsgáljanak; e témákkal aztán kurzusokon, szemináriumokon és tantervekben foglalkoznak, amelyek pedig bizonyos előfeltételezett „közérdeklődésre” is tekintettel vannak. Az ilyen tematikus partnerkeresés eleve tanárcentrikus: szüksége van olyan tekintélyre, amely a résztvevők számára meghatározza a megbeszélés kiindulópontját.

Ezzel szemben a könyvcímek, filmcímek stb. szerinti párosítás a maga tiszta módján a szerzőre hagyja, hogy megválassza a nyelvet, a fogalmakat és a kereteket, amelyeken belül az adott probléma vagy tény tárgyalásra kerül; azok pedig, akik elfogadják a szerző kiindulási pontját, képessé válnak azonosulni egymással. Például a „kulturális forradalom” eszméje köré csoportosított emberek többnyire vagy összezavarodnak, vagy demagógiába süllyednek. Ugyanakkor ha azokat csoportosítjuk, akik Mao, Marcuse, Freud vagy Goodman egy-egy cikkének megértésében szeretnék egymást segíteni, lényegében a tanulás egyik nagy hagyományát követjük – azt a hagyományt, amely Platón Szókratész állítólagos kijelentései alapján írott Dialógusaiból vagy Aquinói Szent Tamás Lombardiai Péter-kommentárjaiból tanult. A cím szerinti csoportosítás tehát gyökeresen különbözik attól az elmélettől, amelyen például a „Great Books”-klubok alapultak: ahelyett, hogy chicagói professzorok válogatására kellene hagyatkozniuk, bármely két partner kiválaszthat bármely könyvet további elemzésre.

A második ellenvetés a következő: miért ne folya a csoportosítás kor, háttér, világnézet, kompetencia, tapasztalat vagy más meghatározó jegyek alapján? Nos, semmi sem szól az ellen, hogy ilyen jellegű megkülönböztetések beépüljenek néhány olyan, akár fallal rendelkező, akár fal nélküli egyetem struktúrájába, amelyek a cím szerinti csoportképzést alapvető szervezeti elemükként alkalmazzák. El tudok továbbá képzelni olyan rendszert is, amelyben a közös érdeklődésű partnerek a könyv szerzőjének, vagy annak képviselőjének jelenlétében találkoznának; vagy akár egy olyat is, amely csupán olyanok között engedélyezne kapcsolatteremtést, akik pontosan definiálták, milyen módon közelítik meg a tárgyalt művet. A különböző tanulási célkitűzésektől függően mindegyik rendszernek más és más az előnye és a hátránya. Én azonban attól félek, hogy az ilyen megszorításokra irányuló javaslatok valódi oka legtöbbször az emberek tudatlanságát mélyen megvető szakmai hiúság: a nevelők igyekeznek megakadályozni, hogy tudatlanok találkozzanak tudatlanokkal, hogy valamely szöveget, amit esetleg nem értenek meg, csak azért olvassanak, mert az érdekli őket.

A harmadik ellenvetés: miért ne adjunk további segítséget a partnerkeresőknek termek, órarendek, szűrés és védelem formájában? Mindezen funkciókat ma az iskola végzi el a nagy bürokratikus intézmények hatékonyságával. Ha a találkozók szervezését magukra a partnerkeresőkre bízánk, azok az intézmények, amelyeket ma senki sem tekint oktatási intézményeknek, valószínűleg jobban megoldanák ezeket a feladatokat. Étteremtulajdonosokra gondolok, kiadókra, telefonüzenet-szolgáltatokra, áruház-igazgatókra, sőt, közlekedési vállalatok vezetőire is, akik szolgáltatásaikat vonzóvá tehetnék e tanulmányi találkozók résztvevői számára.

Az első kávéházi találkozás például megteremthetné a kapcsolatot azzal, hogy a közösen olvasott könyv az asztalra kerülne a kávéscsészék mellett. A találkozót szervező partnerek gyorsan rájönnének, milyen idézetek segítségével bukkanhatnak rá az általuk keresett emberekre. A kockázat, amit az önállóan választott megbeszélési mód (egy vagy több partnerrel) jelenthet – idővesztés, csalódás vagy éppen személyes konfliktusok – mindenestre kisebb, mint az egyetemekre felvételizett hallgatók esetében. Egy számítógépek által lehetővé tett találkozó, melynek célja valamely folyóirat valamely cikkének megtárgyalása egy Negyedik Utcai kávézóban, nem kötelezné a partnerek egyikét sem arra, hogy tovább maradjon, mint amennyi idő alatt a kávéját meg tudja inni, sem pedig arra, hogy bármikor is újra találkozzon a másikkal. Arra azonban kiváló lehetőséget ad, hogy áttörje a modern nagyvárosi lét homályát és új barátságokat hozzon létre, önként választott tevékenységi irányokat mutasson és kritikus olvasásra neveljen. (Az, hogy ily módon az FBI pontos adatokat szerezhetne arról, hogy ki mit olvas, tagadhatatlan; mindazonáltal mulatságos lenne, ha mindez 1970-ben még aggasztana valakit; szabad emberekként akarva-akaratlanul hozzájárulunk, hogy a hallgatózók apránként belefulladásnak a rólunk gyűjtött jelentéktelen adatok halmazába.)

Mind a szakmai tapasztalatsere, mind a partnerkeresés azon a feltételezésen nyugszik, hogy a mindenki számára elérhető nevelés egyúttal a mindenki által történő nevelés. Nem az emberek beszippantása egy bizonyos specializált intézménybe, hanem a teljes populáció mozgósítása az a mód, ahogyan egy populáris, a teljes populációt arányosan szolgáló kultúra kialakulhat. Az egyén egyetemes és személyes jogát arra, hogy képességei szerint tanuljon és tanítson, jelenleg diplomás tanárok bitorolják és korlátozzák. A tanárok képességei pedig arra korlátozódnak, amit az iskolában csinálni szabad. Ennek eredményeként a szabadidő és a munka egymástól teljesen elidegenedik; a látogatónak és a munkásnak egyaránt pontosan meg kell jelennie a munkahelyen ahhoz, hogy felkészülten és pontosan bele tudjanak illeszkedni a számukra előkészített rutinba. A formatervezettséghez, az oktatáshoz és a nyilvánosságához való alkalmazkodás ugyanúgy szerepükhöz szabja őket, mint az iskola által adott formális nevelés. Az iskolázott társadalom radikális alternatívája nem pusztán új formális mechanizmusokat igényel a szakjártasságok formális megszerzésére és azok nevelési hasznosítására. Az iskolátlantott társadalom az incidentális és informális nevelés új megközelítését is jelenti.

Az incidentális oktatás többé nem térhet vissza azokhoz a formákhoz, amelyek a falut és a középkori várost jellemezték. Míg a tradicionális társadalom inkább koncentrikusan szerveződő jelentéstartó struktúrák halmazára hasonlított, addig a modern embernek magának kell megkeresnie a jelentést azokban a struktúrákban, amelyekhez önmaga csak marginálisan kapcsolódik. A faluban a nyelv, az építészet, a munka, a vallás és a családi élet szokásai szorosan összefüggtek egymással, kölcsönösen értelmezték és erősítették egymást. Az egyikkel való megismerkedés kapcsolatfelvételt jelentett a többivel is. Még a specializált tanoncság is olyan specializált tevékenységek mellékterméke, mint például a cipőkészítés vagy a zsoldáréneklés. Ha egy tanonc soha nem is vált mesterré vagy tudóssá, ugyanúgy továbbra is hozzájárult a cipőkészítéshez vagy az egyházi szertartások ünnepélyesebbé tételéhez. A nevelés nem állt harcban az időért sem a munkával, sem a szabadidővel. Szinte minden oktatási forma komplex, egész életen át tartó és tervezetlen volt.

A kortárs társadalom tudatos tervezés eredménye, s a nevelési lehetőségeket éppígy bele kell tervezni. Ezentúl a specializálódott és a teljes munkaidőt igénybevevő (full-time) iskolai oktatásra egyre kevésbé fogunk támaszkodni, s egyre több új módot fogunk találni a tanulásra és a tanításra: minden intézmény nevelési értéke ismét emelkedni fog. Ez azonban meglehetősen bizonytalan jóslat. Jelentheti azt is, hogy a modern városi ember egyre inkább a totális oktatás és manipuláció áldozatává válik, hiszen még annak a kritikai függetlenségeszménynek az illúziójától is elesik, amit a liberális iskolák most legalább néhány diákjuknak megadnak.

De azt is jelentheti, hogy az emberek kevésbé bújnak iskolai bizonyítványaik mögé és bátrabbakká válnak; „vissza mernek beszélni”, s ezáltal irányítani és oktatni lesznek képesek az intézményeket, amelyek munkájában részt vesznek. Annak érdekében, hogy ez a második jóslat váljon valóra, meg kell tanulnunk megbecsülni a munka és a szabadidő szociális értékét annak a nevelési adok-veszek-rendszernek a tükrében, amelynek működését lehetővé teszik. Az utcák, a munkahelyek, a könyvtárak, a hírközlő szervek vagy a kórházak politikájában való eredményes részvétel a legjobb mérőeszköz annak megállapítására, hogy mindezek milyen szinten működnek mint oktatási intézmények.

Nemrégiben beszéltem egy középiskolás diákokból álló csoporttal, akik éppen ellenállási mozgalmat szerveztek bizonyos kötelező jellegű iskolai követelmények ellen. „Részvételt, ne szimulációt”, hangoztattak. Csalódtak, mikor e törekvésüket úgy értelmezték, mintha annak célja a több tanulás helyett a kevesebb tanulás lett volna. Bennem Karl Marx ellenállási kísérletét idézte föl a gothai program egyik kitétele ellen, amely, mintegy száz évvel ezelőtt, törvényen kívül akarta helyezni a gyermekmunkát. Marx a javaslatot avval utasította el, hogy megfosztja a fiatalokat attól a tanulási lehetőségtől, amelyet csak a munkahely képes megadni. Ha az elvégzett munka legnagyobb haszna az a tudás, amit általa az ember megszerz, valamint annak lehetősége, hogy másokat oktasson, akkor a modern társadalom elidegenedettsége pedagógiai értelemben még szörnyűbb, mint gazdaságilag.

A legnagyobb akadály az igazán tanító-nevelő társadalom felé vezető úton az, amit egy chicagói fekete barátom nagyszerűen a következőképpen fogalmazott meg: a képzeletünk „agyon van iskolázva”.³ Szabad kezű adunk az államnak, hogy polgáraitól megállapítsa azok egyetemes alkalmatlanságát a nevelésre, majd „kezelésükre” egy erre specializálódott intézményt hozzon létre. Ekképpen mi is részesei vagyunk annak a téveszmének, hogy képesek vagyunk megítélni, milyen jellegű nevelésre van vagy nincs másoknak szüksége, éppen úgy, ahogyan a korábbi korok generációi törvényekben írták elő, mi szent és mi profán.

Durkheim fölismerte, hogy e képesség a társadalmi valóság két részre osztására nem más, mint a formális vallások leglényegibb eleme. Érvelése szerint vannak olyan vallások, amelyekből hiányzik a természetfölötti,

³ „Our imagination is »all scooled up.«”

sőt, vannak istenek nélküli vallások is, de egyetlen olyan vallás sincs, mely ketté ne osztaná a dolgokat, az időt és az embereket a szentség és – következésképp – a profanitás kategóriái szerint. Durkheim meglátása alkalmazható a nevelés szociológiájában is, hiszen az iskola maga is több tekintetben radikálisan megosztó-osztályozó hatalom.

A kötelező iskolázás pusztá léte bármely társadalomban annak két részre oszlását eredményezi: bizonyos időtartamok, folyamatok, bánásmódok és hivatások „akadémikusnak” vagy „pedagógikusnak” minősülnek, míg mások nem. Az iskola társadalmi valóságát megosztó képessége ily módon nem ismer határokat: a nevelés nemvilágivá, a világ nemnevelésivé válik.⁴

Bonhoeffer nyomán a kortárs teológusok többszörösen is kimutatták a bibliai üzenet és az intézményesült vallás közötti jelenlegi konfüziót. Rámutatnak arra a tapasztalatra, hogy a keresztény szabadságnak és hitnek többnyire hasznára válik a szekularizáció.

Nyilvánvaló, hogy kijelentéseik szentségtörőnek hangzanak sok egyházi személy számára. Vitathatatlan, hogy a nevelés folyamatának hasznára fog válni a társadalom iskoláztatása, még ha e javaslat az iskolarendszer híveinek a felvilágosodás elárulásaként is hat. Csakhogy korunk iskolája épp magát a felvilágosodást fojtja nyomorba.

A keresztény hit szekularizálása az egyházban gyökerező keresztények elszántságán alapszik. Ehhez sokban hasonló módon a nevelés iskoláztatása azok vezető szellemén áll vagy bukik, akiket az iskola nevelt ki magából. Az általuk végigjárt curriculum azonban nem lehet kifogás a feladat fel nem ismerésére; mindannyian továbbra is felelőséggel tartozunk azért, amivé tettek bennünket, még ha többet nem is vagyunk képesek tenni, mint hogy e felelőséget elfogadjuk s másoknak intésül szolgálunk.

Török Attila fordítása

Forrás: Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.): Pedagógiák az ezredfordulón. Budapest, 1998, 181-192. o.

33. II. 33. A. S. NEILL: SUMMERHILL

Az Alexander Sutherland Neill (1883–1973) által Summerhillben alapított reformiskola (illetve életközösség) 1960-ban megjelenő Summerhill. A *Radical Approach to Child Reading* című munkája nyomán világszerte ismertté. A könyv a hatvanas évek végétől a szabad nevelés megvalósítására törekvő pedagógusok „Bibliájává” vált, és számottevő hatást gyakorolt mind az amerikai „Free School”, mind pedig az európai alternatív iskolamozgalom alakulására.

33.1. A GYERMEK, AKI NEM SZABAD

Az agyonformált, szabályozott, büntetett és elnyomott gyermek – a szabadságot nem ismerő gyermek, akinek a neve: Tömeg – ott él a világ minden pontján. Itt él velünk együtt, talán a szomszéd utcában. Ūl az unalmas iskolák unalmas padjaiban, később pedig egy még unalmasabb asztalnál egy irodában, vagy naphosszat álldogál egy gyárban a szerelőpadnál. Befolyásolható, hajlandó engedelmeskedni a hatalomnak, retteg mindenféle bírálattól és szinte fanatikusan igyekszik normális, a konvencióknak megfelelő, hibátlan ember lenni. Kérdések nélkül elfogadja, amit tanítanak neki, és az összes komplexusát, félelmeit és frusztrációját továbbadja a gyermekeinek.

A pszichológusok állítják, hogy a legtöbb pszichikai sérülés az ember életének első öt évéből ered. Talán közelebb járunk az igazsághoz, ha azt mondjuk, hogy az első öt hónapban, az első öt héten vagy még inkább az első öt percben is történhetnek meg olyan sérülések, amelyek aztán az ember egész életére kihatnak.

A szabadság hiánya a születéssel, sőt, már a születés előtt kezdődik. Senki sem tudja megmondani, milyen hatással lesz a születendő gyermekekre, amikor egy elnyomott nő a maga boldogtalan, rideg testében hordja ki őt.

Talán nem túlzás azt mondani, hogy a mi civilizációnkban minden gyermek valami furcsa, „életellenes” (life-disapproving) légkörbe születik bele. Az órarendszerű etetés támogatása már alapvetően örömtelen. A gyermeket azért akarják fegyelmezni az étkezésben, mert a nem menetrendszerű szoptatás már a női mell élvezetét sugallaná. Többnyire azt mondják, hogy azért kell így etetni, mert így ésszerű. A mélyebb motívum

⁴ „Education becomes unwordly and the world becomes noneducational.”