

Kultúra, alkotás, pedagógia

ZSOLNAI JÓZSEF

Súlyos a mondanivalóm: mai előadásomnak a Kultúra, alkotás, pedagógia címet adtam. Adhattam volna neki cifrább címet is, mert ez cifrább, szociológus-nyelven megfogalmazott cím tulajdonképpen az igazi mondanivalóm, amit a tőlem telhető legnépszerűbb formában fogok itt előadni. Az eredeti cím tehát: Kultúra, alkotás, pedagógia. Pedagógián most egyszerre értem a pedagógiát mint ismeretrendszert, és a pedagógiát mint praxist. Fontos, hogy a dolog mindkét vonatkozását kiemeljem, mert ez két világ. Előadásom alcíme pedig ez lenne: „...avagy a pedagógia a professzionális intézményrendszerek sorában”, esetleg tovább variálva: „...avagy a pedagógia, mint lehetséges professzionális intézményrendszer.” Min van itt a hangsúly? A professzionalitáson, azon, hogy a nagy rendszerekről való jelenlegi társadalomtudományi, ha tetszik: szociológiai gondolkodás megkülönböztet professzionális és nem-professzionális intézményrendszereket.

A tudomány például – most mindegy, hogy személy szerint ki mire gondol a nagy rendszerek említése kapcsán –, amelyről én most szólok és amelynek mintájára a pedagógiának akár mint gyakorlatnak, akár mint ismeretrendszernek a működését elgondolom, arról szól, hogy vannak professzionális rendszerek és vannak nem-professzionális rendszerek. A professzionális rendszerek jellemzője, hogy a minősítésükre alkalmazott érték dualitás, értékettősség a kívülállók számára is ellenőrizhető. Azért említettem a tudományt, mert ha a tudomány hitelesen működik, akkor az „igaz” és „hamis” érték dualitás mentén a kívülállók számára is érthető, ellenőrizhető. A gazdaság is elgondolható a professzionalitás mentén, mert „rentábilis”, vagy „nem rentábilis”, akár rendszerként, akár szervezetként szemléljük. De az erkölcs mentén megfogalmazható „jó”, „rossz” már nem képzelhető el a professzionalitás mentén, mert intézményrendszer nem szerveződik hozzá. A pedagógia viszont intézményrendszer, a törvény szigora több millió embert kényszerít be az iskolarendszerbe, ez tény, erről nem szabad hallgatni. A pedagógiának van egy nagy rendszerként megragadható eleme, s vannak az intézményi szinten szervezett rendszerek, amelyek szervezeti magatartást, szerepszerű magatartást igényelnek a gyerektől. Ha nem működik ez a szervezeti emberre jellemző szerepszerű magatartás, akkor azt a pszichológia meg a valóságos gyakorló pedagógus is konfliktusként fogja fel, deviánsnak mondja, ilyenek, olyanok, amolyannak, tehát minősíti, és még keményebb szabályozásra törekszenek. Mi több, ez egy olyan furcsa rendszer, amelyben sokan azt várják, hogy: tessék csak szabályozni! Arról van szó, hogy a pedagógia szinte elvárja, hogy szabályozzák, hogy valaki megmondja, mit is kell tanítani, sőt – miként régebben még ezt is igényelték – hogyan kell tanítani. Ha valami ennyire szabályozott és a szereplők oda szinte be vannak kényszerítve, akkor a probléma egy kicsit súlyosabb, mint ahogy ezt pszichológiailag kezelgetjük.

Én mégis, ennek ellenére fölteszem azt a majdnem reménytelen, mégis reményteljes kérdést, hogy lehet-e a pedagógiát professzionális intézményrendszerként elgondolni? Nyilvánvaló, hogy azért teszem föl ezt a kérdést, mert én látok rá lehetőséget. Na nem azért látok rá lehetőséget, mert én egy kutatóintézetet vezetek, hanem azért, mert benne vagyok a pedagógiai gyakorlatban is, amióta az eszemet tudom, emellett folyamatosan gondolkodom a pedagógiai praxisról és a tőlem telhető kutatómódszertani felkészültséggel próbálom ellenőrizni e gyakorlat működését is. Azt gondolom, hogy bizonyos értelemben mégiscsak lehetséges a pedagógiai intézményrendszeren belül is professzionalitásról beszélni, ahol az érték dualitást nem az „igaz-hamis” mentén, hanem a „hite-

les-hiteltelen” mentén kell elgondolni. „Hiteles-hiteltelen” egy praxis, s a praxis lehet egy egyetemi tanáré vagy egy egyetemé mint szervezeté, nagy szervezeté, lehet egy óvónő praxisa és lehet egy óvodáé, de mégiscsak ott az érték-kettősség: a „hiteles-hiteltelen”. Erre megannyi mérési lehetőség van, mint például a közvéleménykutatás és más egyebek, tehát itt is működtethető lenne. S ha megérték a feltételek a versenyre, arra, hogy a különféle pedagógiai paradigmák, a különféle tudásrendszerek és fejlesztések alkotástani, kreatológiai értelemben összemérjék egymással az erejüket az éppen a „hiteles-hiteltelen” mentén lehetséges. A NAT – és itt egy icipicit aktualizálok *Báthory Zoli* kedvéért, a holnapi napra való tekintettel –, ha komolyan vesszük, hogy csak ötven százalékát szabályozza annak, amit tenni kell az iskolában, csak ötven százalékát(!), de azt olyan hitelesen teszi, amilyen hitelességgel itt a tudomány képviselői a történelemtől kezdve a nyelvészen át a kommunikációs és vizuális szakemberekig szóltak, ha ezt az ötven százalékot igényesen meg lehetne fogalmazni a NAT-ban, ennél fogva a vizsgakövetelményekben is, akkor a másik ötven százalékot jelentő helyi programokban is tovább nőhetne a profsszionalitás igénye. Hisz amiről Gaul Emil beszélt, gyönyörű példa arra, hogy az emberekben megvan a készség arra, hogy alkotóként is megnyilvánuljanak, ne csak repetitív lényként. Emlékeznek rá az előadásából, Emil elmondta, hogy amikor egy nem-tudom-milyen címmel meghirdettek egy nem-tudom-milyen tanfolyamot, a pedagógusok nagy számban jelentkeztek rá. Miért? Mert emberi joguk, hogy alkotó lényként is megnyilvánuljanak.

Miért erőltetem én itt az alkotás kérdését?

Nézzék meg, kérem, egy icipicit, ezt a modellt, mivel a pedagógusmunka produktumairól lenne most szó. Tessék csak nézni: megkülönböztetünk rutinmunkát, szubjektív alkotást és minőségi alkotást. Vagy tessék nézni, az „egyéni-közös” alkotást. És amikor „közös”-ről beszélek, abban a legfőbb szereplő – pedagógiai felfogásom szerint – a tanuló és a hallgató; nem a pedagógus, nem a főiskolai-egyetemi tanár, hanem az, aki a kultúrát elsajátítja, és lehetőség szerint alkotó módon sajátítja el. A pedagógiában ő a főszereplő, s elsősorban az ő teljesítményére vonatkozik a „hiteles-hiteltelen”, ami persze szükségképpen érvényes a mögötte lévő pedagógiára is. A ma iskolája, a ma egyeteme sok esetben a rutint, a repetitív típusú teljesítményt fogadja el, és meghatódunk, ha néhány TDK-s hallgató a főiskolán, egyetemen úgynevezett szubjektív alkotást hoz létre, holott még nagyobb horderejű alkotásokra is alkalmasak lennének, bocsánat, nemcsak az egyetemisták, hanem már a korábbi életkorhoz tartozó gyerekek is. Csak éppen az alkotásra készítést, az alkotástechnikák átadását, közvetítését, jóval korábban, ha tetszik, kora kiskisiskolás kortól el kellene kezdeni, amire érdekes módon a művészetpedagógia sokkalta jobb példát mutat, mintha a tudománypedagógia felől közelítenénk a dologhoz. Mert a művészetpedagógia már egészen korán, óvodás kortól, megadja – bár pontosabban: megadja, amíg megadja – az alkotás lehetőségét, ám később – tudja az Isten, miért – befagyasztja az egészet; mindannyian ismerjük az életkor-pedagógiai határt. A tudomány esetében fordítva történik minden: a kisiskolásoknak gügyögni lehet, a serdülőkorúaknak hülyeségeket mondani, majd jön az egyetem, ahol a tudomány nevében az „igaz-hamis” érték-kettősség mentén helyreraknak mindent. Nos kérem, ez így nem működik, az egészet újra lehet gondolni.

S most vessünk újra egy pillantást a címre: *Kultúra, alkotás, pedagógia*. A három kategória közül az alkotásra tettem leginkább a hangsúlyt, föltételezve, hogy az alkotás joga – filozófiai-antropológiai értelemben véve – emberi jog és emberi lehetőség. Csupán biztosítani kell – már tudniillik a feltételeket hozzá. És itt merül föl a kérdés, hogy akkor a pedagógiával, mint ismeretrendszerrel és mint gyakorlattal, mi legyen? Valószínű, hogy az egész pedagógiát – úgy, ahogy az most működik, ahogy az most van –, el kell felejtünk, és az egészet újra kell írni és egy merőben új gyakorlatot kialakítani. Ez esetben nem érdekel, hogy mi van Hollandiában, és az sem, hogy mi van Dániában. Nem érdekelnek a kollégáim zarándokútjai, mert máshol sem sokkal jobb a helyzet. Ha egy picikével netán mégis jobb valami, akkor rögtön meghatódunk, mi, közép-európaiak, és rohanunk, hogy megtanuljuk. Nem akarom cifrázni – *Apáczai Csere Jánossal* kezdődött. Csakhogy igaza van az egyik barátomnak – *Magyari Beck István* a neve, és kreatológiával, alkotástannal foglalkozik –, aki azt mondja, hogy itt nem adaptálás folyik, hanem imi-

tálás. Nem adaptálás, mert az adaptálás már kemény szellemi munkát feltételező emberi tevékenység, amikor is a probléma megoldása érdekében az „itt és most” helyzethez kell alkalmazni az egész tudást.

Na már most az a kérdés, hogy a pedagógiai gyakorlatban éppúgy, mint a pedagógiai ismeretrendszer kiépítésében készek vagyunk-e a tudósokhoz hasonlóan probléma-központúan gondolkodni és mint lehetséges megoldás-válaszokat – modelleket alkotni. Ha viszont feltesszük ezeket a kérdéseket, akkor azt is fel kell tennünk, hogy a kutató-soknak, a tudásnak nemcsak a végeredményét kell ilyen-olyan formában az iskolába „be-emelnünk”, hanem az alkotásra való nevelést is pedagógiai kérdésként kell kezelnünk minden olyan kultúra-területen, amit tantárgyasítunk. Az a kérdés tehát, hogy mit tantárgyasítunk, s ezzel kapcsolatban nézzük meg újra az első ábrát. Ez a modell arra tesz kísérletet, hogy fölvázolja a kultúra rendszerét. A modell a magyar kultúraelméleti kutatások, kitüntetetten *Vitányi Iván* kultúraelméleti kutatásai alapján készült, mert ő nemcsak MSZP-s politikus, hanem valaha kultúraelmélettel foglalkozó szakember is volt. Igen lényeges, hogy az iskola mindennapi kultúrát vagy intézményes kultúrát közvetít-e? A másik kérdés: az iskola anyagi, szociális vagy szellemi kultúrát közvetít-e? És nagyon fontos, hogy tradicionális, autonóm, heteronóm, vagy generatív típusú kultúrát közvetít-e? Ilyenkor szoktam megkérni a törökbálinti pedagógusokat, hogy gondolják otthon végig, hogy mi is az a tárgy, amit tanítanak, az a kultúrának mely szeletét milyen közelítésben transzformálja, alakítja át, mely életkorban teszi ezt, milyen módon, s az milyen szakmai nyelvhasználatot igényel, és így tovább. S miután ezek a kollégáim gyakorló pedagógusok mind, képesek ezeknek a kérdéseknek végiggondolására; arra vagyok kíváncsi, hogyha ők képesek, akkor másutt mások miért nem képesek erre? Hiszen semmilyen elvi akadály nincs ennek, éppúgy, mint a kisiskolások esetében sincs elvi akadály, hogy adott érték dualitások mentén végiggondolják és megítélik azt, amit csinálnak, amit tanulnak.

Összefoglalva: lényegében három dolgot igyekeztem körbejárni. Mivel a gyakorlatban is működő ember vagyok, ezért mertem rákérdezni arra, hogy mi lenne, ha a pedagógián belül is föltennénk a kérdést, hogy működésmódját és ismeretrendszer voltát illetően miként alakítható át az egész pedagógia, a „hiteles-hiteltelen” értékettősség mentén, mert erre itt van a kedvező, ha tetszik: oktatáspolitikai alkalom. Valaha, 1985-ben, amikor közgazdász fiammal megírtuk a *Mi a baj a pedagógiával?* című dolgozatunkat, már akkor felvetettük ezt a kérdést. És néhány csúnya szót is mondtunk a pedagógia tudomány-jellegéről, aminek az lett a vége, hogy mindenki megsétődött. Én nem akarok senkit se sértegetni, engem nem presztizs-szempontról érdekel ez az egész, az viszont igenis érdekel, amiről Szépe György is beszélt, hogy több millió gyerek, akiket törvény iskolába járásra kényszerít, milyen motiváltság és milyen élményvilág mellett, mennyire hiteles képet kap a művészetek, a tudomány, a jog, a politika lehetséges és ténylegesen működő világáról. És engem a NAT is ebből a szempontból érdekel. Mert minden személynek, állampolgárnak jogában áll hiteles dolgokkal, igaz dolgokkal, művészi értéket hordozó dolgokkal szembesülnie. Persze tudomásul kell venni ugyanakkor, hogy ez nem az ideák világa, sőt! Ezért próbáltam meg tőlem telhetően kidolgozni a pedagógiai patológia, tehát a hibás pedagógiai működés elméletét, mert az „iskola” hibás működésének ma már nagyon súlyos következményei és kórformái vannak. A didaktogén ártalom elnevezésű kórformát például a pszichiátriai szakkönyvekben is viszontláthatják. Egyik pszichológus barátom mondta, aki pszichiáter is egyben, hogy öregem, amíg ti pedagógusok így dolgoztok, mi megélünk. Ezért úgy gondolom, megérett az idő arra, hogy a pedagógia eddigi tudásrendszerének egy részét elfelejtsük és visszamenjünk az alapokig – *Szókratész*ig, ha kell. Mert nem úgy fest a dolog, hogy csak az elmúlt negyven évet kell elfelejteni. Maga az intézményesített, tömeges nevelés hozott olyan anomáliákat, amelyek viszont elfelejtettek olyan értékeket, amelyek ma a neveléstörténet lomtárában vannak. Tehát nem a pedagógia felhalmozódott tudáseggyüttesének a teljes kisöpréséről van szó, hanem egy olyan igényes szelekcióról, amelyet csak metaszemlélettel lehet megoldani. Ez a magyarázata annak, hogy nagyon-nagyon lelkesedem, ha a tudomány részéről efféle közelítésmódokkal találkozom, mert a pedagógiának is meg kell ezt tanulnia, és meg kell ezt tennie.

Természetesen újra kell írni a pedagógiát. De ki írja újra? Aki tudja, meg akinek van hozzá mersze. Ami engem illet, nem tudom, hogy tudom-e, de valamit mégiscsak tudok róla, és merszem is van hozzá. Bejelentem hát Önöknek, hogy már hozzá is kezdtem a pedagógia újraírásához, ami nyolc kötetet jelent majd, ebből öttel már készen vagyok. Egyszerre jelentetnem majd meg ezeket a könyveket. Megtehetem, hiszen már a nyugdíjhoz közeledem, és nyugodtan akarok e földi világból kivonulni. Ugyanis amit átoszthalmi tanító koromtól kezdve, több egytemen és főiskolán is oktatva, továbbá az általános- és középiskolákban megéltem, azt legalább illik becsületesen elmondani kultúra, alkotás és pedagógia összefüggésében. Ez utóbbiról lévén szó, amely lehet hiteles és hiteltelen, s ha hiteltelen, nem kell megvárni, hogy azt a szociológia föltárja – föltárhatja ezt a pedagógia is a saját maga számára. És éppen ebből a saját maga számára történő önreflexióból lehet a pedagógiát bizonyos értelemben újragondolni.

Még annyit, hogy vannak e teremben néhányan, akik ezekben a gondolatokban gyakorló pedagógusként is meg teoretikusként is hisznek. Én körülbelül huszonöt év után mertem ezekkel a gondolatokkal a nyilvánosság elé lépni, most azonban a lelkiismeretem – mondaná *Hársing László* – saját tudományos meggyőződésemmel készítetett rá, hogy megtegyem, és ha nem vernek meg érte, akkor nagyon hálás leszek.

2. nap

Marx György: Szerintem az ilyen tanácskozások fontosabbak, mint azt saját magunk hisszük, hiszen neki kellene fogni a munkának, és újra megváltani ezt az országot. Tudjuk, hogy a hidegháború után egy új, egyre élesedő verseny folyik a gazdaság, a külkereskedelem, az informatika terén, s az országok rangsorában komoly helycserék várhatók. A legtöbb szakértő egyetért abban, hogy aki rátalál a jó nevelési rendszerre, az a nép, az az ország lesz a nyertes, az övé lesz a vezető szerep a jövő században. Kicsit túl sokat panaszkodunk mostanában az anyagi lehetőségekre, a kormányra, stb, és azt várjuk, hogy megmondják és megfizessék a dolgokat. De hadd emlékeztessenek arra, hogy a második világháború végeztével Németország és Japán romokban hevert, most pedig mindenki azt mondja, hogy a századvégre a versenyt ők nyerik az Egyesült Államokkal szemben, ami mögött az van – és ezt mindenki elismeri –, hogy a japán iskolázás sokkal hatékonyabb, mint az amerikai. A japán miniszterelnök mondta annak idején Bush elnöknek, hogy ne az autó export-import mérleg fölborulása miatt panaszkodjon, hanem inkább tegye jobba az amerikai high schoolt. A kijelentés újságírók előtt hangzott el, ami – ismerte a japán udvariasságot – elég erős mondás volt.

Személy szerint rám a legerősebb benyomást Korea tette. Tudjuk, hogy a második világháború előtt Korea negyven évig volt Japán megszállás alatt, amikor még a felsőoktatást sem engedélyezték. Később a koreai háború sem volt habostorta. Az ország csak az ötvenes évek végén kezdhetett összeszedni magát. Készítettek egy ötéves tervet, mely a tanítóképzést jelölte meg fő célként, aminek érdekében mindent exportálni kell. De az országban csak rizs volt, úgyhogy a koreaiak kaptak egy tányér rizst naponta, s nagy rizsexportjukból csinálták végig a gazdasági évet. A következő ötéves terv a felsőtagozatos tanárok képzését és munkaigényes cikkek (pl. textil, cipő) exportját irányozta elő. Majd a gimnáziumi tanárok képzése és a nehézipari export erőltetése, végül pedig az egyetemi oktatók képzése és az elektronikai export következett. Mindenki láthatja: eddig minden sikerült nekik. Most a következő ötéves tervüket készítik elő; most találják ki, mit kell exportálniuk, hogy ők legyenek az elsők. Ennek az ötéves tervüknek a Nobel-díjas ötéves terv a beceneve, vagyis most a koreaiak kreativitását készülnek felhasználni. Koreában nem magasabb az életszínvonal, mint Magyarországon, sőt a történelmi helyzet is sokkal rosszabb. Tessék elképzelni, Koreát körbeveszi Japán, az ősellenség, Kína, az ősellenség, Észak-Korea, és Oroszország, tehát a zsigerekben van, hogy mindenütt ott az ellenség, az idegen... Nem tudnak egymás szemébe nézni, sokkal rosszabb a geopolitikai helyzetük, és mégis megy nekik. Költségvetés 27%-át költik az iskolákra. Mi 4–5%-ot, ha optimisták vagyunk. Azt hiszem, a koreai költségvetés sem kevés a magyarhoz képest, tehát az is ér valamit! Egyébként a japánok és koreaiak úgy vélekednek, hogy éppen az iskolai teljesítmények miatt valószínűleg Kína fog nyerni: a diákolimpiákon – mindegyi-

ken – a kínaiak az elsők. Ám a kínai életszínvonal sem magasabb, mint a magyar. Tehát azt hiszem, ha ilyen félig-meddig alulról jövő kezdeményezéssel is, mint ez a mostani – hiszen nekünk nincs semmiféle jogosítványunk, sem a jóistentől, sem a miniszterelnöktől, sem máshonnan –, bizalmat tudunk kelteni a népben, és elsősorban a tanáraiban, akkor nem reménytelen a helyzet. Hiszen annak idején a most már hőskorként emlegetett Elnöki Közoktatási Bizottság esetében is az történt, hogy a tudósok egyszerűen elkezdtek gondolkozni, közvetlenül a tanárokhoz fordultak, és ez pozitív eredménnyel járt. De sokat beszéltem már, egy levezető elnöknek nem illik ennyit beszélni, úgyhogy már csak azt szeretném mondani, hogy vegyük még komolyabban a jelenlegi történelmi kihívást és a korforduló által adott lehetőséget a versenysorrend átrendezésére. Megkérem Vámos Tibor barátomat, mondja el, mit is kell csinálnunk.