

TRENCÉNYI LÁSZLÓ TÉZISEI

A beszélgetőtársak (Nagy Ádám és Trencsényi László) írtak már közösen könyvet (ott konszenzusra kellett jutniuk, ott egyetlen szövegbe integrálták nézeteiket, tapasztalataikat.). Ebben az esetben azonban: vita lesz.

A beszélgetőtársak nézetei közel állnak egymáshoz, az izgalmas éppen a nüansznai különbségben rejlik.

Ennek is oka van. Pályájukban sok a közös. A serdülőmozgalmak, ifjúsági mozgalmak partvidékeiről indultak – igaz két különböző generáció aktivistájaként. Egyikük inkább a neveléstudomány diskurzusaiban, az iskolakutatás metodikájával közelítette a közös témát, másikuk inkább szociológiai diskurzusban, s az ifjúságügyi diszciplína megalapozásával. Egyetértés van köztük abban, hogy mindkét narratíva neveléstudományi megközelítést jelent.

Adva van egy történeti kontextus. A premodern világból kilépő iskolát érő kritikákban a modernizációs elvárások és sajátos posztmodern kihívások torlódtak egybe már a XX. század korai éveiben is (a XX. század nehéz és bonyolult történelmi fordulatai ezt a torlódást még drámaibbá fogalmazták). Ady sorával foglalható egybe mindez: „Pusztuljatok, bilincses iskolák!” Az értelmezés kettéválik.

Vannak irányzatok, melyek az iskola átfogó reformjával, forradalmával válaszolnak, „új” iskolakép, megannyi „újiskola” Európa-szerte kerül középpontba. És vannak irányzatok, melyek az iskolát „ontológiailag” tartják idejétmúlnak (vagy éppen eleve értelmetlennek), ez az irányzat jut el Illich-csel szólván az „iskolátlanított társadalom” víziójáig. Vitapartnerünk ezt a víziót nem osztják, de kihagyhatatlannak tartják e nézetrendszer kritikai elemeit gondolkodásukban.

A reformokat, új iskolát képzelő, építő irányzatok megannyi új funkcióval ruházták, ruházták volna fel, kiterjesztették az iskolafunkciót a hagyományos „iskolásított tudás” „elsajátításán” túl. A kiterjesztésnek, terjeszkedésnek jellegzetes irányainak tekinthetjük

- a munkaiskolákat;

- a school-city system-modellre épülő iskola-köztársaságokat, iskolaállamokat, iskolai államjátékokat

- a tágabb értelemben vett művelődési, közművelődési funkciókat az iskola falai közé integráló, bizonyos értelemben re-integráló modelleket (community schoolok, ÁMK-k)

- olykor ezek kombinációit.

Rögtön hozzátesszük: e modellek túlnyomó részt nem a „totális állam” területhódításai voltak, ideológiáikban sokkalta erősebb egy szociális elkötelezettség, éppenséggel az intézménytelen, ingerszegény helyi közösségek megsegítése áll a szándékok mögött (a megsegítés paternalizmusával – s a paternalizmus mégiscsak utal valami „szeretetteljes erőszakra”), sokszor éppen az állammal vagy a társadalmi mainstreammal szembe is forduló kommuná-, vagy szigetmítosz kiteljesedése.

Megjegyezzük, hogy e sziget-jellegnek csupán egyik magyarázata ez a „forradalmi viszony” az uralkodó valósághoz, más szempontból az iskola „ontológiai” feladatait tekintve szükségszerűnek mutatkozik e nemes vállalkozások utópia volta, ideiglenes karaktere.

A történelmi mozgások másik alternatívája éppenséggel az iskola körüli világ jellegzetes strukturálódása, gazdagodása. A „settlementek”, más vonatkozásban a „city as school” („ecole de la rue” megoldások is ebbe az irányba hatnak. De még erősebb a folyamatban a „harmadik szektor”, az autonóm ifjúsági csoportlét legitimációja. (Nem mindegy persze, hogy ez felbomló rurális társadalmi talapzaton jön létre, vagy organikusan – vagy éppen anorganikusan – fejlődő városi világban, mint ahogy az sem mindegy, hogy áll-e rendelkezésre az autonómiához alkalmazkodó szakértelem és infrastruktúra a szektorban, vagy éppenséggel az elárvult, leszakadó szegregátum a történet színtere, ahol az iskola az utolsó végvár....romja) Ha nem: akkor újra kitátja száját a kiscső, az iskola, s megannyi szocializációs csapdával együtt elfoglalja, visszafoglalja a szabadidő területeit.

Vannak megközelítések, melyek éppen a szféra, a környezet felerősítésével nyújtanak segítséget az eredeti funkcióira visszarendeződő iskolának is. Példáink a lengyel , nyolcvanas évekbeli „Szcola szrodowiskowa” (környezeti iskola), még inkább a francia ZEP-ek, az iskolázásnak adott elsőbbség zónái, melyben a névvel ellentétben éppen az iskola környezetét táplálták fel annak érdekében, hogy az iskola ne az esélyegyenlőtlenségeket termelje újjá.

Mi tagadás, a válságokkal sújtott Közép-Kelet-Európa kínlódik a válaszadással. Melyik út a járható? Pláne: melyik utat járná a megannyi új nemzedék? A beszélgetőtársak most zajló közös kutatásukban, s e beszélgetésen is erre keresik a választ.

NAGY ÁDÁM TÉZISEI

Három probléma - két kiút

Az iskola korlátairól

1) Önmaga felkentje: ki hatalmazta fel az iskolát?

Felmerül az a kérdés is, hogy ki testálta az intézményes pedagógiára azt a jogot, hogy a nevelési folyamatot pusztán a nevelő-növendék viszonyában értelmezze és ehhez már csak adalék az intézményi nevelés életidegensége (Niemeyer, 2000). Az egész napos iskola olyan hatalmat adott a tanár kezébe, amelyek korlátait semmi nem garantálja, pedig ezek a garanciák még a menhelyeken, a zárt osztályokon, a kolostorokban vagy a börtönökben is megtalálhatóak (Illich, 1971). Emellett a társadalom végiggondolás nélkül fogadta el az iskoláztatás azon premisszáit, amelyek szerint: a gyerekek az iskolában a helye, az iskolában a gyerekek tanulnak és a gyerekek csak az iskolában taníthatók (Illich, 1971). Hasonlóképp vélekedik Mihály (Mihály, 2007), aki azt a kérdést teszi fel, hogy ki és honnan gondolja magát legitimnek, hogy a gyerekből bármit neveljen. S ami innen szükségszerűnek tűnik, az valójában, félelmet-szorongást-frusztrációt kelt, antiszocialitást teremt, „lerombolja az intellektust és ellentétes a személy valós szükségleteivel: „az egyéniség, az egyediség, a spontaneitás ... a legjobb esetben megtűrt, de inkább ...elítélést kiváltó jelenségnek minősül.” (Mihály, 1999 pp. 87), így teremtve intézményesített gyermekkort. Az iskola még arra is hajlandó lenne, hogy az élethosszig tartó tanulást élethosszig iskolázássá torzítsa (Mihály, 1999). Visszas az is – mondják az iskolakritikusok – hogy az iskola logikája szerint a tanulás a tanítás eredménye, holott tudásunk többségét az iskolán kívül szerezzük meg (Illich, 1971; vö.: nemformális és informális tanulás), pl.: „korcsoportos társaiktól, képregényekből, véletlenszerű megfigyelésekből” (Illich, 1971). „A tanárok és a miniszterek az egyetlenek, akik felhatalmazva érzik magukat arra, hogy [engedély nélkül] beleüssék az orrukot az emberek magánügyeibe” (Illich, 1971).

2) Az iskola mint kigömböc: a hatalom több hatalmat akar

Minden intézményesített nevelés a korábbi hatalmi helyzetet termeli és teremti újra (Mollenhauer, 2000). Az iskola – immanens tulajdonságainál fogva – kénytelen a tanulók személyiségét egyformán kezelni, s elsősorban az oktatáshoz szükséges fegyelem megteremtésében érdekelt, sőt, bizonyos értelemben épp a tanulók szabadságát veszi el (Mihály, 1999). Az intézményesített pedagógia térben a tanár ezen intézményből és szerepből kiindulva gondolkodik, semmint „a gyermekek és fiatalok szocializációjának perspektívájából”. Továbbá a túlzottan teljesítményorientált, a szükségleteket kevésbé figyelembe vevő intézmény maga járul hozzá a szocializáció folyamatának veszélyeztetéséhez (Giesecke, 2000). Az intézményesített iskolarendszer arra törekszik, hogy a generációs szocializációs folyamatokat lehetőleg egy intézménybe terelje, akik képtelenek ezen intézményes keretrendszernek eleget tenni, azok az intézményen kívül rekednek (Giesecke, 2000). Az

iskolai életszakasz épp az iskolában nem teljesezhet ki, mert ott nem ismerik el a társadalom más szegmenseiben már régen elfogadott a fiatalok megnövekedett önállóságát, s az még mindig a hagyományos ún. átmeneti ifjúságképet konzerválja (Zinnecker, 1993). Bár az iskola elér bizonyos integrációs teljesítményt, azonban épp verseny- és szelekciós mechanizmusai miatt nem mozdítja elő igazán a társadalmi integrációt (Böhnsch, 2000).

Mihály (Mihály, 1999) az öngerjesztő folyamatokat hat szegmensben jellemzi:

- Az iskola arra kényszerít, hogy az iskolázás az egyedül lehetőségként fogjuk fel;
- Az iskola mint totális intézmény igyekszik minél nagyobb szeletét bekebelezni az életnek (korban, létszámban, cselekvési térben);
- Az iskola a társadalmi rend fenntartását szolgálja elsősorban;
- Az iskola mesterségesen további iskoláztatási igényeket gerjeszt;
- Az iskola a társadalmi egyenlőtlenségeket megőrzi, átszarmasztatja és újakat termel;
- Az iskola az egyéniséget, egyediséget elnyomó személytelen intézmény és nem szolgálja a személyiség fejlődését.

Az iskola evolúciós szempontból ... nagyon fontos intézmény, neki köszönhetjük a modern államok demokratikus berendezéseit. ... iskola nélkül nem lenne modern társadalom” (Csányi, 2011). De nem kizárólag azért, mert megtanít írni, olvasni, hanem mert mintegy „mellékesen” (de Csányi szerint evolúciós melléktermékekből sokszor lesz szelekciós előny, vö.: rejtett tanterv) megtanít a tanár, de általában a hatalom elleni lázadásra is¹.

3) Az iskola mint egysíkú szocializációs minta

A posztmodernitásban a sokféle minta nem akadály, hanem épp előfeltétele az identitáskeresésnek és a szocializációnak, ezért nem megtűrt, megengedett, elnézett jelenség kellene legyen, hanem nélkülözhetetlen elem. Az iskolában viszont a megannyi értékrend közül jobbra csak egyetlen érvényesülhet. Bár megtestesítő személyei sokfélék, mégis egylényegűek: a kötelezettségalapúság hatalmi tényezői. S miután a kötelezettségalapúság az iskola jellegadó tulajdonsága, így az nem is lehet képes a laissez faire pedagógia művelésére, előnyeinek felhasználására.

* * *

¹ „Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a bűdös kölykök konfliktusainak képében egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padsorok között vagy a kabátjára egy „Hülye vagyok” cédulát ragasztanak. ... A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetesládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tíz botütést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is elragadtatva fogják őt délután üdvözölni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont. Az iskolába tehát a bűdös kölykök tulajdonképpen ... azért járnak, hogy az ellenállás legkülönfélébb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen” (Csányi, 2011).

A) A szociálpedagógiai hagyomány: ki az iskolából!

A szociálpedagógiai gondolkodás² mindig is megkérdőjelezte a tekintélyalapú nevelés létjogosultságát, de legalábbis primátusát, helyette a gyerek érdekeit véve alapul, amely egyaránt jelenti az autonóm kiteljesedést és a társadalmi beilleszkedés szempontjait. Elsősorban a (lelki-szellemi) szükségletek iránti érzékenységet tartja szem előtt (Niemeyer, 2000), az egyén személyisége emiatt épp itt, az iskolán kívül, a szociálpedagógia tevékenységi területén fog csak igazán megnyilvánulni.

Már önmagában a szociálpedagógia fogalma annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat és nem csak egyetlen nevelőtől függő viszony (Natorp, 2000), sőt a szociálpedagógia léte a szociális és pedagógia veszélyeztetettség beismerését is jelenti (Winkler, 2000). Kialakulása jórészt annak köszönhető, hogy az iskola nem kárpótolhatott a premodern korból a modernitásba való átmenet során a családi, szomszédsági környezet megváltozásáért (Niemeyer, 2000), s hogy a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagosan nyert teret a neveléstudományban (Schlieper, 2000).

B) Az ifjúságügy: laissez faire-től az antipedagógiáig³

A család és iskola hatalmi megkonstruáltsága nem ad, nem adhat választ tucatszámra a fiatalok érintő, érdeklő kérdésre. A szabadidős közeg többek közt épp attól lesz más, mint az iskola, hogy a szerepek a spontán (vagy éppen manipulált, de spontaneitást mutató és nem hatalmi, Csányi megfogalmazásában „zsarnoki”) formálódó közösség függvényében alakulnak ki. Az ifjúságügy, illetve ennek pedagógiai vetülete: a szabadidő-pedagógia – mint másik iskolán kívüli nevelési nézetrendszer alapvetéseinek egyike – nem feloldva vagy túlhaladva, de ellenpontozva az iskolát a felhatalmazott (választott) hatalommentes helyzetek terepén nyújtja a sokféle szocializációs minta előnyeit. Kulcsszavai az egyén és fejlesztésközpontúság (Taylor, 2012), az erőforrás- és nem problémacentrikus megközelítés és a szabadidős szocializációs tér egyenrangú elismerése, illetve az ebből következő szolgáltatásalapúság.

Az ifjúságügy a laissez faire megközelítésig és a nyitott, nyílt végű pedagógiáig igen, de az antipedagógiáig már nem jut el (Zrinszky, 1997). Nyílt végűsége alapján mégis beteljesíti az antipedagógiai elvárást: nem nevel, csak kísér (Mihály, 1999)⁴.

² Baumer szerint a szociálpedagógia mindaz, ami nevelés, de nem iskola és nem család, azaz a nevelés e „harmadik terep” elmélete és gyakorlata, minden pedagógiai territóriumot magába foglalva, ami az iskolán és a családon kívül esik (Baumer, 1929). Schlieper pontatlannak tartja ezen megfogalmazásokat. Szerinte sem az ifjúság gondozás állami tevékenysége, sem az iskolán és családon kívüli nevelés nem fedi le jól a szociálpedagógia fogalmát, mert a családon és iskolán belül is folyik szociális nevelés, másfelől míg az állami nevelés feladata például a szakképzés, addig az nem része a szociálpedagógiának (Schlieper, 2000). Mollenhauer szerint a szociálpedagógia lényegét az egyén társadalomba illeszkedése, illetve a generációk egymáshoz való viszonya jelenti (Mollenhauer, 2000). Míg a segítségnyújtás mint közösségi tevékenység értelmezhető pedagógia nélkül, a pedagógia és a szociálpedagógia nem értelmezhető a környezet hiányában. Rauschenbach (Rauschenbach, 2000) szerint a szociálpedagógia nem egyértelmű területet jelöl ki magának, a baumer-i kategória értelmében a felnőttképzés, a gyógypedagógia és a szakmai képzés is a szociálpedagógia része lenne, már pedig ez ténylegesen nincs így.

³ Bár az ifjúságügynek szociálpedagógiai gyökerei is vannak, a két nézetrendszer korántsem azonos: a szociálpedagógiai sokszor hatósági feladatok ellátásának jogát is vindikálta, míg az ifjúságügy megmarad a szolgáltatások talaján; a szociálpedagógia elsősorban német területen vert gyökeret, az ifjúságügy egész Európát sajátjának tekinti, a szociálpedagógia baumeri alapvetése a családon és iskolán túl értelmezi saját magát, az ifjúságügy ezt konkretizálja a posztmodernitás harmadik nagy szocializációs közegével: a szabadidővel.

Pedagógiai jelentősége, hogy ügyfélközpontú és nyitott (nyílt végű), azaz nincs előzetesen elrendelt tartalom, módszer vagy forma, azt a benne résztvevők alkotják (Mollenhauer, 2000a). A pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár szerepét. Ilyen értelemben az ifjúsági munka jól körülhatárolható, ám „befejezetlen” meghatározású tevékenység, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez (Davies, 2009). Ellentétben a szociális munkával és az iskolai pedagógiával az ifjúsági munkának nincs napirendszerű célkitűzése a fiatalok számára, a nemformális tanulás módszertana épp ennek kiiktatásával teremti meg a nyitottságot (amely nem csak térben, de a jövőtervezést tekintve is értelmezett) (Spence, 2011). Az ifjúsági munka – megközelítését tekintve – a „vedd el, vagy hagyd ott” (take it or leave it) álláspontjára helyezkedik, amely jelentősen eltér a formális oktatási rendszer megközelítésétől (Coussée et al, 2010). Verschelden az ifjúsági munka pedagógiájának alapjait így rögzíti: útmutatás elvárás nélkül („guidance without dictation”) (Verschelden et al, 2009). Jól összevág ez Karácsony Sándor megfogalmazásával: „főbűnöm az, hogy mindenáron tanítani és nevelni akartam, pedig félreérthetetlen jeleket kaptam arra, hogy szeressem az én kis felebarátaimat, úgy mint magam” (Karácsony, 1998).

⁴ Mihály a pedagógusokat a gyermeki szabadság elvételével vádolja, mondván hiába tételezi fel a pedagógus(társadalom) bármilyen embereszményről is, hogy helyes (jó, szép, igaz) a normaként megfogalmazhatóságnak mindenképp a szabadság esik áldozatul. A pedagógiai viszony ugyanis egyenlő a célok kijelölésével, s ahhoz pedig a célracionális cselekvés tartozik. A célt viszont sosem engedjük ki a kezünkől, legfeljebb az elérése érdekében bevetett módszereket (Mihály: manipulációs eszközöket) módosítjuk. A kommunikáció, a pedagógiai viszony mindig célracionális, nincs eleve el nem döntött, didaktikai célokat nem hordozó szabad, nyitott, nyílt végű eszmecsere. „Egymást kizáró két dolog: hogy a gyermekkel akarok lenni, és a gyermeket akarom valahogy fejleszteni. Az egyik valamilyen cél, a másik valamilyen együttlékezés” – mondja Mihály. Miközben leszűkítjük a személyiséget kompetenciákra a gyerek szabadságát vesszük el. Szabadság nélkül pedig nincs autonómia, nincs teljes személyiség; a gyermeki szabadság csak úgy lehetséges, ha a gyermek a célok tekintetében is partner lehet. „Ha csak az út kérdéses, és a cél minden pillanatban adott, nincs semmilyen, tehát gyermeki szabadság sem” (Mihály, 2007).