

VILÁGHÁLÓ ÉS LEÉPÍTÉS

A PEDAGÓGIAI CÉLOK ÉRTÉKTARTALMÁNAK KÉRDÉSE nem a posztmodern értéksokszorozódás problémájaként vetődött fel, hanem végigkíserte az intézményes nevelést attól a pillanattól kezdve, hogy – a 18. századtól kezdődően – a nevelési feladatok pedagógizálása egyáltalán elkezdődött. Amint az állami képzési rendszer kivonta a nevelés folyamatát az egyház és az iskola erkölcsi parancsainak egyeduralgó hatálya alól, maga került abba a helyzetbe, hogy az egyházi és a családi hagyományok helyett a nevelés erkölcsi tartalmát meg kellett határoznia. (Habermas, pp. 220-228.) Az állami normák pedig a felvilágosodás és a modern iparosodás nyomán a tudomány és a termelés alapelveinek parancsait vitték be az iskolába. A neveléstudomány feltétlenül szükségesnek (és lehetségesnek) látta „a nevelés univerzális tartalmának”, az „univerzális szabályozóknak” és „az integrált világmagyarzatoknak” a meghatározását. Amint azonban átláthatatlanná és viszonylagossá vált a tudomány, és megrendült az ipari termelésre alapuló növekedésbe, valamint az állam mindenhatóságába vetett hit, az állami normaképzés és annak egységes és kötelező betartása a hagyományos alapokon egyre megoldhatatlanabbá vált. Így bomlott meg – a „fejlett modernitás” végének jellegzetes fejleményeként – a tudományra és a bürokratikus eljárással lehatárolt szakmaképekre alapozott tantervek egyeduralma, és helyeződött egyre nagyobb hangsúly „a személyiség alapfunkciók szerinti rendszereire, a kompetenciákra” (Nagy József) is. Megkezdődött a lassú mozgás a „a rendszertől a lélekiig.”

E fejlemény nyomán fellazult a tudományág-tantárgy-tananyag és a munkakör-szakmakép-szakmai tananyag hagyományos hármassága. E bomlás nyomán az iskolákba kezdett beszivárogni a *szociális kompetenciák* fontosságának eszméje. A munkaerőpiac és a tudomány követelményeiből való kiindulás helyett az egyéni és a helyi problémákat megfogalmazó, azokra választ kereső *problémamegoldó tanulásra* került a hangsúly. A tudományos megismerés mellett az esztétikai élmény, vagy a mindennapi élet is kezd a megismerés egyenragú forrásaként szerepelni. Fontosabbá kezd válni – legalábbis a pedagógiai elméletekben – a *párbeszéd (kommunikáció) és az összetartás (kohézió), mint magának a párbeszédnek a tartalma; az „eljárás” maga fontosabb lesz, mint az eljárás eredményeként elsajátított kognitívumok rendszere* (miközben persze a tudományra alapozott tananyagközlés, és a szakmaképből levezetett szakmai tanterv máig uralkodó iskolai forma maradt).

A tudományt viszonylagosnak tartó posztmodern eszmék ráadásul kihúzták a tanárok lába alól azt a biztosnak hitt talajt is, amely önazonosságuk egyik forrása volt, s ezzel megkezdődött a tekintélyelvű pedagógia (és a tanári önazonosság) valódi leépítése (dekonstrukciója). Mindezzel persze az egyénre hárult sokkal nagyobb, szinte megoldhatatlannak tűnő feladat, hiszen a külső tekintélyek lebomlása állandó problémafelvető és -megoldó dialógust, a dialógus pedig vitát jelent, ez pedig előtérbe hozza az (egyéni) és helyzethez kötött (szituatív) megítélési kritériumrendszer(ek) fontosságát. Az ezt korábban szolgáló hagyományos támpontok (a tradicioná-

lis erkölcs, a család, a nemzet, mint adott és megváltozhatatlan érték- és életkeret, a szakma mint önazonosság) elvesztették meghatározó erejüket, s így az értékekre és az önazonosságra vonatkozó döntéseket is egyéniesítették. Az individualizálódás jelensége, vagyis az a folyamat, amelyben „az egyén lett a társadalmiság életvilág-beli reprodukciós egysége, cselekvési központja, tervező irodája” (U. Beck), egyszerre hozta meg a szabadságot és a szabadságtól való menekülést. Ez a fajta individualizálódás és a posztmodern által kibontakoztatott megismerési relativizmus vezet el a személyiségetikához, mint a kor egyik lehetséges kulskérdéséhez. Ha ugyanis nem létezik általánosítható igazság, akkor az *én igazságom* válik a dolgok mércéjévé, amely mellett felelősséggel kiállhatok, anélkül, hogy azt fundamentalista módon a *mi igazságunkká* változtatnám. (Heller 1996, pp. 14-15.)

Mínd ez azonban csak szerény előjátéka annak, ami az információs technológiák terjedésével, az információrobbanással, a Világháló (*Internet, World Wide Web*) megjelenésével nagy valószínűséggel előttünk áll. A világot átfogó, decentralizált információs hálózattal a posztmodern leépítés ugyanis olyan, minőségileg új szakaszába érkezett, amely szélsőséges formában domborítja ki a fent jelzett tendenciákat.

A Világháló és a tantervelmélet

A Világháló ugyanis képes arra, hogy óriási mennyiségű digitalizált szöveghez, hanganyaghoz, képhez és matematikai jellegű információhoz biztosítsa a világméretű hozzáférést. A világ nagy könyvtárainak katalógusai, a világirodalom nagy irodalmi műveinek eredeti szövegei, nagy kutatóintézetek kutatási közleményei, lexikonok, szótárak, kézikönyvek, teljes folyóirat- és újságarchívumok, teljes tananyagrendszerek (tantervek, tankönyvek) hívhatók le. Animációk, adatbázisok, képzőművészeti alkotások válnak könnyen hozzáférhetővé. A hálózat segítségével teljes számítógépes programokat hívhatunk le, lexikonprogramokat frissíthetünk fel. Az elektronikus postával a másodperc töredéke alatt küldhetünk leveleket a Föld másik végébe. A hálózaton közvetlen, képernyős (újabbban telefonos) beszélgetést is folytathatunk partnereinkkel. Létrehozhatók iskolai és iskolaközi adatbankok, lehetővé válik az iskolák közötti világméretű kommunikáció, közösen lehet megoldani a házi feladatot, körleveleket lehet küldeni a szülőknek. Számítógépes mikrotársadalmakat lehet kiépíteni, amelyekben a közös döntéseket, a kompromisszumok keresését lehet gyakorolni (mint Vámos Tibor iskolakísérletében).

A hálózat nemcsak a hozzáférhető információk mennyiségében és elérhetőségében különbözik minden eddigi adathordozótól, hanem abban is, hogy nemcsak egyoldalú, vertikális kommunikáción kívül többoldalú, egymás közötti kapcsolatot is lehetővé tesz. Egyesíti a közvetlen szóbeli kommunikációt, a nyomtatott és az audio-vizuális médiumokat. Az információkat kioldja a hagyományos térbeli és időbeli kötöttségekből, és minden betáplált információt a Föld minden pontjáról, gyakorlatilag bármely időben lehívhatóvá tesz. Minden használó lehet feladó és fogadó, így gyors visszacsatolásokat tesz lehetővé. Nem követel közvetlen és gyors választ, tehát lehetővé teszi a tetszőleges idő alatt megfontolt választ. Akkor sem vész el az információ, ha valaki egy vitába később kapcsolódik be. A kommunikáció folytatlagossága akkor is biztosítható, ha valaki egy időre megszakítja a kapcsolatot. A digitalizált kommunikációs forma kikapcsolja az adott esetben zavaró olyan körül-

ményeket, mint a személyi karizma, az előadó művészi meggyőző ereje, s így arra ösztönöz, hogy a *tartalmakra* összpontosítsunk.

A Világháló kritikusai persze az új média számtalan ellentmondását is felsorolják. Utalnak például arra, hogy nagy bonyodalmak lehetnek a valóságos és a virtuális világ között. A Világháló – bár elősegítheti a szociális kompetenciák új formájának, a hálózati együttműködések kialakulását (vö. Vámos T.) –, de az információ szennvedélyesen, egyénileg fogyasztó elmagányosodása, elszigetelődése is reális veszély. Az érzékelés változatos formái helyett kilúgozott, redukált világot kapunk, amelyben a tömegkultúra árusztétikája derék elektronikus fogyasztókká szocializál bennünket.¹

A *választás* szempontjából a legfontosabb ellentmondás azonban mégiscsak az, hogy a Világháló interaktív mivolta, a megjelenés szabadsága *radikálisan leépítette a kiválasztási kritériumok eddig működő olyan hagyományos rendszereit*, amelyek vagy a viszonylagos helyességet (tudományos reputáció), vagy az állami ideológiának való megfelelést (cenzúra), vagy az esztétikai minőséget (könyvkiadási reputáció) valamilyen értékszpontból és valamilyen mértékben mégiscsak garantálták. A klasszikus könyvkiadó vagy folyóirat külső formai jegyei a minőség megszokott biztosítékát jelentik a művelt közönség számára. A Világhálóba ellenben válogatás nélkül mindenki beléphet, minden résztvevő a mindenki más által betáplált információhoz hozzájuthat, ami által *a közlési kritériumrendszer is szélsőségesen individualizálódott.*² A közölt információk tudományos és esztétikai értéke szélsőségesen változó, aminek nyomán a normák szinte megragadhatatlanná váltak. Ez nem azt jelenti, hogy e „klasszikus”, megszokott reputációs jegyek nem jelennek meg a Világhálón, hiszen például egy ismert kiadó gyűjteményes könyvrecenziói ugyanúgy minőségi garanciát jelentenek a hálózaton, mint a könyvesboltokban. A probléma az, hogy a hálózat információhalmazában elvész a primér kiválasztási közeg (a könyvesbolti cégér), s ez arra kényszerít, hogy a külső, „hivatalos” kiválasztási kritériumok helyébe *belső, individualizált kritériumokat* tegyünk.

Az információs társadalmat kritizáló, tanárból lett amerikai médiaközgazdász, a téma újabb Európában is nagy népszerűségnek örvendő „guruja”, *Neil Postman* szerint az információs társadalom egyik legnagyobb problémája az, hogy robbanásszerűen szaporodnak *a kontextusmentes információk*. Így megnehezedik az emberi célok és az információk összekapcsolása, azaz az információk közvetlenül, válogatás nélkül, senki által sem vezérelve, hatalmas mennyiségben és sebességgel, az elmélettől, céloktól és véleményektől elszakadva jelennek meg.

Ez a fajta információáradat az egységes kulturális elbeszélések (narratívák) szét-töredezéséhez vezet, hiszen értelmes kontextus nélkül az információ nemcsak, hogy haszontalan, de egyenesen káros. Postman azt állítja, hogy az iskola túlságosan is sokat foglalkozik a technikai jellegű kérdésekkel (a tanítás módszertanával, a mérések standardjaival, az alaptantervvel, az iskolai erőszakkal stb.), miközben elhanyagolja a metafizikus oldalt, azaz *a kontextust biztosító értékek átadását*.

Mindebből először is az következik, hogy az iskolában nem a közlés, hanem a *navigálás és a válogatás* lesz a pedagógiai kulcskérdés. A tétel-bizonyítás-ismétlés-

¹ A kommersz terület (a reklám, a kereskedelem) magától értetődően szintén igen jelentős helyet foglal el a Világhálón. Lehet árut rendelni, repülőjegyet, hotelszobát foglalni, elektronikus bankba pénzt befizetni, számlákat kiegyenlíteni.

² A gondolatmenet logikája szempontjából csak másodlagos jelentősége van annak a ténynek, hogy *pillanatnyilag* valójában a lakosság hány százaléka fér hozzá az Internethez.

számonkérés ritualizált iskolai kommunikációs formái (Zrinszky, 1994) ezzel alapjukat veszítik, s ennek következményeként magukat a *kommunikációs formákat* is szituatívan kell újratерemteni. Ez dialógus struktúrákat, keresési, rendezési, tárolási, kiválasztási, hozzárendelési stratégiákat jelent. Ezt ismerik fel a modern tantervelméletek, amikor *kognitív kompetencia* címén tárgyalják az információkban való eligazodás képességét: „A kognitív kompetencia képességbeli alapja az információk feltárását, vételét, közlését, kódolását, rendezését, átalakítását, feldolgozását, tárolását/törlését (tartalmazza), vagyis az információ-feldolgozást megvalósító képességek készleteinek rendszere. A kognitív képességek az úgynevezett kognitív műveleti képességek (összehasonlítás, besorolás, sorképzés, következtetés és hasonló) készletével működnek... A *megismerési képesség* a megismerés lefolyása szempontjából tekinthető sajátos készletnek, amely a megfigyelés, a kódolás/dekódolás, az értékelés, az értelmezés és az indoklás/bizonyítás képességeiből szerveződik. A *kommunikációs képesség* specifikuma a közlés és a közölt információk vétele... A *gondolkodási képesség* specifikuma, hogy meglévő információkból hoz létre új információkat a rendszerezés, kombinálás, a logika, a problémamegoldás, a döntés és az alkotás képességei által. A *tanulási képesség* specifikuma a tárolás, amely különböző tanulási módok (képességek) fejlettségétől függő hatékonysággal valósul meg (spontán és szándékos tanulás, tájékozódó és felfedező tanulás, tapasztalati és értelmező tanulás, játékos és alkotó tanulás, tárgyi és szociális tanulás.” (Nagy J. 1994, pp. 379-380.)

Az igazi nehézséget csak az okozza, hogy az új paradigma, a válogatás szempontjából kulcsfontosságú kompetencia-mozzanatok (értékelés, értelmezés, döntés) mind kritérium-függőek, azaz normatívak, tehát *értéktartalmúak*. Ha azt mondjuk, hogy a navigálás, a kiválasztás és a besorolás lesznek a Világhálóban való mozgás kulcskompetenciái, akkor valószínűleg azt is meg kellene mondanunk, *hogyan milyen elvek, normák, értékek alapján, milyen gyakorlati útmutató szerint keressünk, válogassunk, döntünk, értelmezzünk.*³

Értékek és választások

A gyakorlati működés feltételrendszerét – a keresés, választás, értékelés szempontjából – érdemes egyrészt egy *kereséstechnikai*, másrészt egy *pragmatikus* (a választás gyakorlati követelményeit figyelembe vevő) szinten szemügyre venni. De fogadjuk el feltételelesen *Postman* érvelését is, mely szerint az iskola csak akkor lehet működőképes a gyakorlatban, ha megtalálja *metafizikai* (azaz *erkölcsi*) alapjait. Meg kell tehát vizsgálnunk, milyen *technikai* lehetőségei vannak a választásnak, milyen *gyakorlati követelmények* alapján kell döntéseinket meghoznunk, s hogy milyen *alapértékek* fontosak számunkra.

A *technikai szint*. A hiperszöveg-technika (a szövegrészek többféle logika alapján való összekapcsolása, a közöttük történő ide-oda váltás) lehetővé teszi a nem lineáris (nem egyirányúan kötött) kalandozásokat. A hiperszöveg (a World Wide Web

³ Az idézett tantervelmélet erre nem normatív, hanem strukturalista választ ad, amennyiben azt javasolja, hogy „strukturált világtudatot és éntudatot” kell kialakítani. A javaslat szerint e világtudatnak egyszerre kellene strukturálnak (egységesnek, átfogónak, koherensnek) és nyitottnak, azaz dekonstruálnak (leépítettnek) lennie, hiszen egyrészt csak az egységesség és a koherencia ad biztos támpontokat, másrészt viszont tartalmaznia kell az ismeretek időbeli változásának, alakulásának (azaz elavulásának, érvénytelenségének, viszonylagosságának) tudatát is. (Nagy J., 1994. pp. 377-378.)

nagy újítása) ily módon sajátos vándorlást tesz lehetővé a fogalmak, információk, adatok között. Minden, számunkra nem világos ponton meg lehet állni és egyéni keresési stratégiákkal hozzákeresni a hiányzó adatot, definíciót, képet, szövegrészt. Az olvasó ezzel maga hoz létre egymással összekapcsolt olvasási egységeket. Így kiegészíthetjük az adott információ nem világos pontjait, s az elágazási utak közötti válogatással mintegy új szövegeket, szövegösszefüggéseket teremthetünk.

Ilyen módon a hipermédiумokon belüli hipermediális kapcsolatok nagy mértékben hozzájárulnak a befogadók – a diákok – komplex kritikai gondolkodásának fejlesztéséhez, különösképpen pedig a többféle, lehetséges ok-okozati összefüggésekre, és a különféle jellegű adatok egymással kapcsolatban hozására épülő elemzési képességek kialakításához. (Benkes-Vass p. 4.)

Ez az olvasás bonyolult, aktív viszonyt feltételez az olvasás tárgya és alanya között, és feltételezi a „technológiáspecifikus szövegtani, retorikai és stilisztikai konvencióknak”, az új technológiai megoldások mibenlétének ismeretét. (Vö. Benkes-Vass, Czeizer pp. 6-7.)

A hiperszövegben az elágazási helyeket a hiperszöveg alkotója jelölte ki, emiatt a választási lehetőségek tekintetében az ő logikájára vagyunk utalva. Ugyanakkor a felhasználót ma már olyan keresőprogramok is segítik eligazodni a Világhálón tárolt több tízmilliónyi oldalt kitevő információ között, amelyek egy bizonyos fogalom vagy szólánc megadása után képesek több ezer (de elvileg akár több millió) olyan fájlt kilistázni, amelyek tartalmazzák a keresett objektumot. Így az egymással összefüggésben nem álló információk összekeresése, és így új összefüggések felfedezése a hiperszöveg megadott elágazásain túl egyéni keresési utakkal is lehetségessé vált. A nagy szoftver-cégek többszáz programozója dolgozik azon, hogy a hálózatról összekerestett címeket tartalmi-logikai rendszerbe szedje. (Az egyik ilyen nagyteljesítményű keresőgép, az Excite például 50 millió hálózati címet tárol és kezel. De az AltaVista vagy a Yahoo és társaik szintén hatalmas szellemi tőkét fektettek bele abba, hogy a rendezetlen információhalmazt rendezzék, s a keresést gyorsá, kényelmessé, logikussá tegyék.)

Ha eltekintünk a hozzáférés szociális és anyagi jellegű korlátaitól, akkor a mai technikai szinten a kapcsolatteremtés és keresés végtelen lehetőségei nyílnak meg: a világ legkülönbözőbb pontjaival teremthetjük meg könnyűszerrel a változatos formájú kapcsolatot (bekapcsolódás a legkülönbözőbb jellegű adatbázisok sokaságába, levelezés, konferencia, vita-oldalak a hálózaton stb.), s a betáplált információk között rendkívüli gyorsasággal és hatékonysággal mozoghatunk.

A mikroelektronikára alapozott adatfeldolgozási technika tehát nemcsak az információk végtelen és félelmetes elburjánzásához vezetett, de megteremtette az átláthatatlanság ellenszeréül szolgáló rendszerező technikákat is.

A pragmatikus szint. A korszerű (hermeneutikai ihletésű) pedagógiai elméletek azt mondják, hogy a tartalmak, módszerek meghatározásánál az „egyéni, helyi problémákból” kell kiindulni, s az információkeresést, besorolást, súlyozást pedig úgy kell segíteni, irányítani, hogy a kiválasztott információk a tanulók életvilágából adódó kérdésekre (is) válaszoljanak. *Annak alapján történhet meg tehát az információk közötti választás, hogy mi érdekli a tanulókat, mi vág egybe egyéni érdeklődési körükkel, kíváncsiságukkal, hiszen ez jelent igazi motiváltságot.* A kíváncsiság felkeltése, a problémák súlyozása természetesen felvet értékszempontú kérdéseket is, de a gyakorlat szintjén ezt áthidalhatjuk azzal, hogy mindaz, ami az egyént izgatja, érdekli, az ő szempontjából fontos – tehát nyugodtan elhanyagolhatjuk a

„külső” érté szempontokat. A kérdés csak az lehet, hogy ez a folyamat tekintélyelvű közlés és manipulálás nyomán, vagy egyenrangúnak tekintett felek közötti párbeszéd sorozatán keresztül alakult-e ki. Pragmatikus szempontból tehát az információk között való eligazodást, a súlypontozást, a kiválasztást az *egyéni kíváncsiság vezérelte, problémaorientált kereséssel oldjuk meg. A kritériumot tehát az autonóm egyén motivációi határozzák meg.*

Ugyanakkor, amíg a világ magán- és közszférára szakad, amíg elválik a hobby és a munka, amíg a tanulás és a pénzkeresés ideje az élet többé-kevésbé élesen elváló szakaszaira esik, addig azt a kérdést is fel kell tenni, hogy az *információkeresési (tanulási) tevékenységem alapján meg tudok-e szerezni olyan kompetenciákat, képességeket, amelyekre a piacon valamilyen formában kereslet mutatkozik.* E szinten a választási kritérium tehát az *eladhatóság* lesz.

Megszerzett kompetenciáim kínálata és a gyakorlat kereslete között eleddig egy olyan munkaerőpiac közvetített, amely keresletét élesen lehatárolt, erősen specializált szakmaképekben közvetítette. Most van kialakulóban egy *olyan rendszer, amely a keresletet a hagyományos szakmaképek helyett egyre inkább egyéni kompetencia-kombinációkban fogalmazza meg.* Ennek az az oka, hogy az információs társadalom tevékenységrendszere – és ezzel szakmai követelményrendszere – alapos változáson ment át. Egyrészt a munkában, a tanulásban, a szórakozásban és a hétköznapi életben egyaránt egyre inkább hasonló elvi alapokon működő információfeldolgozási eszközöket használunk. A programozható CNC-eszterga, a tananyagot tároló és sokoldalú lehívására alkalmas CD-ROM, a számítógépes játék, a szövegszerkesztő sok közös kompetenciát kíván, emiatt a megkövetelt képességek határai egyre inkább elmosódnak, s ezzel a munkakörök és a „szakmák” mintegy összezsúsznak. Másrészt a szolgáltató társadalomban a nehezen formalizálható humán szolgáltatási tevékenységek olyan rendszere terjed el, amelynek kompetencia-követelményei (hagyományosan: szakmaképei) eleve meghatározhatatlanok, és ráadásul folyton alakulnak.

Emiatt nagy fejtörést okoz a foglalkozások, munkakörök, szakmák *elnevezése* és elnevezéseik összehangolása. Az új szociális-humán szolgáltató területek, az informatika új tevékenységei, a vállalati tanácsadás, a menedzser-asszisztencia új, mindenféle foglalkozásai vagy a környezetvédelem tanácsadó, ellenőrző tevékenységei új elnevezések, lehatárolások után kiáltanak, s az elnevezés nehézségei a régi kereslet-artikuláció ellehetetlenülésére utalnak. *Az új keresletet nem lehet az ipari társadalmak nyelvezetében közvetíteni,* hiába próbálja ezt meg a FEOR-ral (a foglalkozások egységes országos rendszerével) „összehangolt” OKJ (országos képzési jegyzék) a maga abszurdan magas, 933 különböző szakképesítésével.⁴ Azáltal azonban, hogy az állami közvetítő médiumok (FEOR, OKJ) – nehézkes működésük, bürokratikus,

⁴ Az állam által elismert szakképesítések jegyzékéből (az OKJ-ből) választott néhány szakmanév utal e „nyelvi játék” furcsaságára: Kazánok és fűtött nyomástartó edények vegyi kezelését irányító műszaki vezető; Kötőpályás motor- és erőátviteli berendezésszerelő; Sújtólég- és robbanásbiztosvillamosberendezés-kezelő (sic!); Fűlilleszték-készítő; Gazdasági elemző és statisztikai ügyintéző; Menedzserasszisztens; Faiskolai szaporítóanyag-előállító; Élelmiszerbemutató asszisztens; Tenyészállat teljesítményvizsgáló; Mezőgazdasági dízeladagoló-javító; Malomipari és keveréktakarmány-gyártó technikus; Számítástechnikai szoftver-üzemeltető; Információrendszer-szervező; Info-struktúra menedzser; Munkaerőpiaci menedzser; Gyermek- és ifjúsági felügyelő; Grafológiai szakasszisztens; Munkapszichológiai és ergonómiai asszisztens; Klinikai fogászati higiénikus; Környezetegészségügyi asszisztens; Mentálhigiénés asszisztens; Ipari-kereskedelmi oktatásszervező; Színházi díszítő, zsinóros, berendező és alsógépezet-kezelő; PR-szakreferens; Népíjárték és kismertérségek oktatója.

érdekkötött jellegük, s az ipari társadalmi szakképesítés-kategóriákhoz való ragaszkodásuk miatt – e közvetítésre alkalmatlanok, hozzájárulnak ahhoz a (posztmodern) fordulathoz, amelyben az egyének kíváncsiságtól, megélhetési szándéktól vezetett kompetencia-kínálatukat a gyakorlatban saját maguk zárják rövidre a piac nagyon változó határu és tartalmú kompetencia-keresletével, s ezzel mintegy kiiktatják az alkalmatlannak bizonyuló állami közvetítőrendszert. Ezzel az elhelyezkedési stratégiák egyéni, nem bürokratikus útjai nyernek teret. Abban is megmutatkozik ez a fejlemény, hogy a piac egyre gyakrabban *nem a végzettségről szóló állami bizonyítványt* veszi figyelembe, hanem a saját maga által megállapított és elvárt, belépési vizsgákkal vagy a megkövetelt életút- és kompetencia-leírásokkal ellenőrzött *képesség-követelményeket*. Ezáltal az egyénre hárul az a felelősség is, hogy figyelje a piac kompetencia-keresletét, s döntéseit saját maga igazítsa ehhez.

Az állami ideológiák törvényben rögzített értékmeghatározó szerepének feloldásával az érték szempontú választási kritériumok tehát *a rendszer szintjéről egyre inkább az egyén szintjére* helyeződtek át. Míg korábban a diktatúrák még azt is megakarták szabni, hogy mire lehetünk kíváncsiak, s azt is adminisztratív eszközökkel próbálták szabályozni, hogy konkrétan melyik munkahelyet választhatjuk, addig ma ezek a döntések nagy mértékben *az egyén felelősségi körébe* kerültek át. Ez természetesen egyszerre jelent *felszabadulást* az állami adminisztráció nyomása alól, s *új terheket* (amennyiben nagyfokú egyéni önállóságot feltételez a döntésekben.) Ez mind a tanárookra, mind a tanulókra érvényes. Emiatt figyelhető meg egy neofundamentalista jellegű visszafordulás a biztonságot ígérő hagyományos alapértékekhez.

A metafizikai szint. Valamilyen szinten minden cselekedet érték- és normavezérelt. Önmagában az is értékteralmat feltételez, hogy az egyéni kíváncsiságot, vagy a tantervkészítő hatalom előírásait tekintem-e kiinduló alapnak. Tanulmányi ágat, foglalkozást is választhatok olyan normatív alapon, hogy a pénzkeresést, vagy a tevékenység tartalmát tekintem-e elsődleges értéknek (amint a tanári munkában is különböző értékválasztást jelent, hogy a frontális oktatást, vagy az egyéni igényeket figyelembe vevő csoportmunkát választom).

Sem az egyéni kíváncsiság mint kiindulópont, sem a megszerzett kompetenciák piaci értékesíthetősége mint szabályozó nem ad azonban támpontot ahhoz – a gyakorlatban és az elméletben örök életűnek bizonyult – kérdéshez, hogy kell-e az „egyéni autonómiához”, a döntésekhez valamilyen általánosan elismert, rögzített, elvont, transzcendens értékalap. A kérdés joggal merülhet föl úgy is, hogy szabade valamilyen általános pedagógiai érték alapján a tanulók döntési szabadságát korlátozni, *avagy maga az egyéni autonómia lehet a nevelés elsődleges értéke*. Megszűnik-e a felvilágosult, felülről meghatározott, globális értékrendek szerepe, ha a cselekedetek alapjává a sok „kis elbeszélés”, „helyi értékelméletek” közötti párbeszéd, vita, összehasonlítás válik? Elégséges-e azt kijelenteni, hogy az erkölcsre vonatkozó információknak nem kell már valamilyen felső hatalmasságtól eredniük, hiszen megéli, kiforrja, kialakítja azokat maga a társadalom?⁵ S ha megállapítunk – akár tekintélyelvi alapon, akár helyi kihordással – különböző hatósugarú, de az adott közegben érvényes értékeket, hogyan vezethetők le ebből a konkrét nevelési kérdések, esetünkben az információhalmazban való eligazodás normatívái?

⁵ Magának a hálózati etikának (netiquette) sorsa is azt bizonyítja, hogy a közlési lehetőségek teljes liberalizálása az erőszak és a pornográfia elterjedéséhez, s ez elkérülhetetlenül a külső jogi szankcionáláshoz, felső normaképzésekhez, cenzúrázásokhoz vezetett.

A pedagógiai érték-, norma- és célelméletek a legkülönbözőbb elméleti alapot kínálják a probléma megoldásához. Olyan választ adnak például, hogy a normák az emberi természetből fakadnak, s így az axiomatikus értékek intuitívan rögzíthetők. Azt is mondják, hogy a normák logikai dedukció útján vezethetők le: az igazságosság kritériumából az következik, hogy igazat kell mondani. (Herbart megpróbálkozott azzal, hogy tudományosan vezesse le azokat az értékeket, amelyeket a nevelés alapjául kell megtenni, nevezetesen a belső szabadságot, a tökéletességet, a jóakaratot, a jogot és a méltányosságot.)

Az általános értékelméletekben Mózesről Hans Jonasig mélyen gyökerezik az a tapasztalat, hogy az emberi egzisztencia megőrzése, az egyéni emberi jogok tisztelgetben tartása, az emberi élet és a természet védelme (a mindenfajta életért érzett ökológiai felelősségetika), vagy a társadalom (vagy építőelemei) teljes szétesésének megakadályozása olyan „kozmosz felelősség, amely a létezés kötelességét rója ránk” (Hans Jonas). A természeti népek „őstudása” is arra vonatkozott, hogy a természetet nem szabad pusztítani, nem szabad az ember-természet rendszeréből az egyensúly megbontásával kilépni. Ezt talán el is lehet fogadni olyan kiindulópontként, amely azt a cselekvési normát határozza meg, amely alapján eldönthetjük, hogy mi van a közvetlen destrukción innen, és mi van azon túl. E normák – ha nem is szolgálhatnak minden cselekedetek etalonjául –, de legalábbis letiltják a közvetlenül és nyilvánvalóan életellenes cselekedeteket. Erre vonatkozik a „Ne ölj!” és a „Ne tedd tönkre a természetet!” parancsa, vagy ennek foghatjuk fel akár a herbarti jóakaratot is. (A Világháló cenzúrázása, a hozzáférhetőség korlátozása is csakis ilyen alapon igazolható: letiltható mindaz, ami erőszakra, megsemmisítésre vonatkozik.) Így jutunk el egy olyan „lefele lehatároló” értékrendhez, amely arra utal, hogy egy bizonyos minimumon (tízparancsolaton) felül minden értékválasztás megengedett és tolerálható.

Mindamellett a kérdésre adott posztmodern válasz nem az ilyesfajta alapelveket, hanem az eljárás feltételrendszerét emeli középpontba. A diskurzusetika arra kérdez rá, hogy milyen feltételek mellett jöhet létre az egyetértés a normák helyességéről. Egy közösség tehát nem azért fogad el normákat, mert azok valamilyen felsőbb, elvont eszmével megalapozhatók, vagy mert azt valamilyen tekintély kinyilatkoztatja, hanem azért, mert ezek a normák egy minden résztvevő által elfogadott „kihordási eljárás” eredményeképpen jöttek létre. Ekként válik a habermasi „hatalommentes párbeszéd” a kommunikáció elsődleges értékmozzanatává.

Csak amikor kiderült, hogy ez az egyenlőség a gyakorlatban csaknem megvalósíthatatlan, akkor kezdték a diskurzusetikát azzal bírálni, hogy a párbeszéd gyakorlati sikere nem az érvelés racionalitásától, hanem a partnerek közötti kapcsolati (függőségi, hatalmi, egyenrangúsági) problémáktól függ. A szabályoknak tehát nemcsak a racionalitás kritériumait kell tartalmazniuk, hanem korlátozniuk kell a párbeszédnek a kommunikációs egyenlőtlenségekből, egyensúly-hiányokból fakadó kisiklásait. Ebben az összefüggésben a partnerek egyenrangúsága válik kulcskérdéssé, s így legfőbb etikai problémává. (König, pp. 1140-1141.)

Mindezeket a nevelés gyakorlatában természetesen nem elég közölni – (vagy akár pusztán elvi síkon megvitatni –, hanem ekként is kell cselekedni. Mindez azt jelenti, hogy a „tanítás és nevelés” fő szervező elvéül az olyan párbeszéd szolgálhat, amelyben a tanár és a diák az információhalmazban való eligazodás, a keresés kritériumrendszerét is közösen kutatja, amelyben az egyik fél sem egyértelműen és egyedülállóan vezetett vagy vezető, hanem a közösen megfogalmazott problémák ve-

zetik őket az együttes választásban, rendszerezésben, értékelésben. Így alakulhatnak ki közös definíciók és közös ítéletek. Az emberi élet és a természet fenntartására vonatkozó egzisztenciális felelősségen túl ezáltal minden norma szituatívan megállapítottá, minden érték „alku” tárgyává, minden döntés aprólékos egyeztetési folyamattá válik. Az „igazság” maga így helyezethez, időhöz kötötté válik, de legalábbis maga a helyhez, időhöz kötés *folyamata* válhat igazságossá.

Tanárszerep és tanárképzés az információrobbanás korában

A tanárok számára mindez persze merőben új és terhes, empátia- és időigényes szerepet jelent. A tudomány egységes, kumulatív képeének átalakulása, a teleológiai gondolkodás helyének megváltozása (a tervezhetőségbe, így a nevelés tervezhetőségbe vetett hit megrendülése), a kötelező állami ideológiára épülő oktatás helyett a „világnézeti semlegesség” követelménye, az információforrások rendkívüli fölszaporodása kikezdte a *tanári identitás hagyományos alapjait*. A tanárnak nem nagyon lehet legitim alapja ahhoz, hogy tiz-tizenkét évig dolgoztassa az iskolában a tanulókat, ha azokra a munkanélküliség vár. A tanulók értékelésében, szankcionálásában nagy súllyal merül fel az a dilemma is, hogy a tanár kinek a nevében, és milyen célrendszer jegyében ítélkezzék. (Surányi 1997, II. pp. 18-21.) Másrészt a tanár nem léphet fel többé úgy, mint az információk, a tudás egyedüli forrása. Nem rendszerezett tudományos igazságokat kell közölnie, hanem az ellentmondásokat kell tematizálnia, elismer(tet)nie. Nem törvényszerűségeket, szabályokat kell bema-goltatnia, hanem az információk igazságtartalmának viszonylagosságát szükséges tudatosítania. A prelegálás, a drámai monológok helyett *szerepének fő mozzanata így a keresés, osztályozás, összehasonlítás, értékelés, érvelés, problematizálás, kérdezni tudás lesz*. A kulturális különbségekkel való bánás, a tolerancia tanári alapkövetelménnyé válik. A tanár nem állhat többé egyetlen kizárólagosnak feltüntetett szilárd morális rend talaján, hiszen figyelembe kell vennie a tanulók „saját igazságát” is. Ez azt is jelenti, hogy egy tanárnak adott esetben több tucat egyéni értékrenddel kell „szimultán partit” játszania. *A prelegáló professzort így fölváltja a konzultáns, a tudásátadó tanárt a facilitátor, akik legalább annyira professzionalisták a kommunikációs eljárások szakszerű megszervezésében, mint tudományágukban. A normatív vezérlés helyébe tehát a kommunikatív vezérlés lép.*

Nyilvánvalónak látszik, hogy a tanárok csakis úgy készülhetnek új szerepeikre, csakis úgy alakíthatnak ki az eddigiektől eltérő identitást, *ha maga a tanárképzés is e paradigma alapján működik*. Surányi Bálint figyelmeztetett arra, hogy nem elég az, ha a tanár a pályára lépés után szembesül ezekkel a kérdésekkel, s „a tanítás folyamatában, fokról-fokra ismeri fel és küzdi ki a megoldást – ha tudja” (Surányi, 1997. p. 21). Sokkal inkább eredményes lehet a tanári szocializáció, ha már maga a tanárképzés is követi az információs társadalom által megkövetelt paradigmákat. Nem lehet a modern informatikai eszközök kereső, rendszerező kapacitását az iskolákban kihasználni, ha a tanárképzés gyakorlatában a hallgatók nem ezekkel az eszközökkel, nem ezekben a tevékenységformákban nőnek fel. Ha a tanárképzésben és tanártovábbképzésben nem szerepelnek már ma teljes mélységükben az információs robbanás *pedagógiai és technikai* problémái, akkor nincs remény arra, hogy az iskolák nemcsak felszereltségükben, hanem *működési módjukban* is az információs társadalom eljárásmodjait felé lépjenek, s így az iskolákba került eszközök ne csupán idegen testek, technológiai csodaként szolgáló kuriózumok maradjanak.

Az eddigi működési módban az információ-kereső, tudásrendező professzor többnyire egyedül – vagy a kutatásban részt vevők kis, elit csapatával – küzdött a válogatás, rendszerezés, értékelés frontján a tudomány meghódításáért (közben gyakran erősen monopolizált információforrásokra támaszkodott), majd tevékenységének eredményét „leadta” a hallgatóknak. Egy-egy általa kijelölt témát a szemináriumon megvitatott a diákokkal, majd ötleteiket beépítette munkásságába, sok esetben anélkül, hogy azokat eljárásának igazi titkaiba bevonta volna.

Ha a leendő tanárokkal egy kommunikatív vezérlés alapján szerveződő iskolát akarunk működtetni, akkor természetesen a tanárképzést is erre a vezérlési módra kell építeni. Ebben a paradigmában elméleti síkon is tematizálni lehet a szocializáció új feltételrendszerait, de talán sokkal fontosabb, hogy a tanároknak (konzultánsoknak) magában a felsőoktatási képzési gyakorlatban is úgy szervezzék az ezen problémákkal való konfrontációt, hogy a problematizálásba, a probléma megoldását elősegítő információk felkutatásába, súlyozásába a hallgatókat egyenrangú félként vonják be. Kizárólag prelegáló professzorokkal azonban nemigen lehet vitakultúrára nevelni, csak közlő előadásokkal problematizálást, rákérdezést megtanulni, csak a tudomány logikájára alapozott algoritmizálással egyéni, leágazó keresési taktikákat elsajátíttatni, párbeszéd nélkül közös értékeket kihordani, egyenrangú felek közötti diskurzusok nélkül diskurzusetikát gyakorolni. A párbeszéd technikáit magának a párbeszédnek a gyakorlásával lehet elsajátíttatni, a kommunikatív szabályozás problémáit csakis kommunikatív eljárásokkal lehet szocializálni.

Másrészt a hallgatók életvilág-beli problémáinak tematizálása segíthet az identitásválság feloldásában is. Ha tudatosodik a diáklét számtalan ellentmondása (hogy felnőttek gyerekstátusban, hogy valódi munkát végzők eltartottként, hogy hagyományos tudományt fogyasztanak posztmodern relativistákként), akkor valószínűleg a tanárlét későbbi paradoxonaival, bizonytalanságaival, szerepválságával, új szerepeivel is jobban szembe tudnak majd nézni, azokkal jobban együtt tudnak majd élni.

A saját problémákból kiinduló diskurzus szervezésének követelménye mellett van a tanárképzés problémáinak egy *eszközhasználati szintje* is. Az új információfeldolgozó eszközök elterjedése számtalan, a tanárképzést közvetlenül érintő problémakört vet föl, hiszen a mostani tanár szakos hallgatók olyan iskolai környezetbe kerülnek, ahol a gyakorlat válaszokat vár majd egy sereg új kérdésre. Miként kell adatot feldolgozni, karbantartani, hogyan kell a keresőrendszereket működtetni? Hogyan lehet a számítógép statisztikai feldolgozási képességét hasznosítani, hogyan lehet a számítógéppel támogatott kvalitatív szövegelemzéseket a tanításban felhasználni? Hogyan lehet egyéni irodalomlistákat képezni? Milyen sajátosságai vannak a szimulációs tanulóprogramoknak? Hol, milyen oktatási program készül(t)? Milyen tananyag hogyan érhető el a hálózaton? Hogyan lehet tananyagot összeállítani a Világháló információiból? Milyen vitatechnikákkal lehet bevonni a gyerekek élettapasztalatait a válogatásba? Hogyan lehet a hálózattal összekötött rendszerekben az együttműködő tanulást megszervezni? Milyen technikai lehetőséget ad a rendszer például a kétszintű érettségéhez sok esetben szükséges „áttanuláshoz”? Miként lehet interaktív kapcsolatot tartani a többi iskolával, a szülőkkel, a helyi és a központi oktatásirányítással, s milyen esélyei vannak a helyi döntésekben való részvételben a hálózati kapcsolatoknak? Hogyan lehet kihasználni azt az esélyt, hogy a középiskolai tanulók egy része nagy valószínűséggel sokkal gyakorlottabban mozog a digitális világban, mint a tanárok többsége? Miként lehet e tapasztalatukat pedagógiailag

hasznosítani? Miként kell a régi tantárgyi tekintély elporladásával az informatikai kompetencia révén egy új önazonosság mozzanatait erősíteni?

A Nemzeti alaptanterv és az új érettségi követelmények

De nemcsak új eszközök jelennek meg az iskolákban, hanem a kimenetszabályozás új dokumentumai (Nemzeti alaptanterv, érettségi követelmények) is most lépnek életbe. Nemcsak a Világháló jelenik meg tehát a jövőben tanárok életében, hanem munkájukat az új szabályozási feltételrendszerek is erőteljesen befolyásolni fogják. Milyen kérdések lehetnek izgalmasak a leendő tanárok (a tanárképzés) számára ezen új dokumentumok kapcsán – az információs társadalmon fejleményei tükrében?⁶

1. Mennyiben kiindulópont a műveltségterületeken belül a tanulói *életvilág*, s mennyiben a *tudomány* rendszere? Arra ösztönöznek-e, hogy az egyéni problémák (is) alapul szolgáljanak az információkereséshez, -rendezéshez és -értékeléshez? Megtörtént-e a fordulat a tudománytól az életvilág problémái felé?

2. Mekkora helyet foglal el azokban a *kommunikatív szabályozás* – tehát a diskurzusokra vonatkozó eljárás – módszertani eszköztára (problémamegfogalmazás, kifejezés, empátia, drámapedagógia stb.), és mekkorát a tudományos ismeretek (definíciók) elsajátítása? Súlyt helyeznek-e a kultúrák összehasonlítására, az igazságok viszonylagosságának érzékeltetésére?

3. Milyen egyéni és kollektív információkeresési technikákat tartalmaznak a követelmények? Megjelennek-e bennük a tömegkommunikáció kontextuálásának és az új hálózati keresésnek a mozzanatai?

ad 1/ Tudomány versus életvilág. E pontról az a benyomásom, hogy a NAT esetében egy nagyjelentőségű *félfordulat* tanúi lehetünk, míg az érettségi szabályzat ez ügyben megelégedett egy szűkkeblű *negyedfordulattal*.

A *Nemzeti alaptanterv* (NAT) koncepciója ugyanis főbb részeiben elmozdul a merev, lineáris tantervtől és a minden mozzanatában rögzített tananyagtól a kompetencia-követelmények felé, és a minimum-követelmények meghatározásával szabad sávokat hagy az egyéni és a helyi érdeklődés kielégítésére. Nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben gondolkodik, feladvva ezzel a tudományág és a tantárgy hagyományos összekapcsolását.

Mindez csak korlátozottan mondható el az *érettségi követelményekre*. Ennek talán az az oka, hogy a felsőbb iskolafokokozatokban egyre növekvő mértékben a tudományos racionalitás, valamint a gazdaság szakmákban kifejezett követelményei vezérlik az oktatatandó tartalmakat, s a személyiségfejlesztés ezzel párhuzamosan háttérbe szorul. Az érettségi követelményekre hatott a konzervatív szakmai lobby nyomása is.

A NAT következetesen fordul az életvilág, *mint téma* felé. Így például az *Ember és társadalom* blokk csaknem minden részterületén belül szerepel a család, a háztartás egyrészt tananyagként, azaz ismeretként, másrészt *fejlesztési, azaz képességkövetelményként, anélkül azonban, hogy a társadalmi ismereteket, s főképpen a történelmet következetesen „a személyesen megélt valóság tükrében, a családi em-*

⁶ A NAT-ból – terjedelmi és kompetencia-korlátok miatt – csak a magyar nyelv és irodalom, az Ember és társadalom, a számítástechnika és könyvtárhasználat fejezeteket, az érettségi követelményekből a magyar nyelv és irodalom és a történelem követelményeit tekintetem át.

lékezet mozgósításával” (Gyáni G.), az egyéni élményekből, megközelítésekből kiindulva tárgyalná. A család, a helyi társadalom témája a mikroközeg-nagyvilág sorkezdeti láncszemé marad, s nem szerepel általános motivációs vezérlésként.

A kitűnően megfogalmazott általános követelmények meghatározása után a NAT azt a logikát követi, hogy a *tananyag* címszavai mellé rendeli a konkrét kompetencia-követelményeket. Így nem az elérendő kompetencia, az egyéni kíváncsiság, vagy a helyi igény vezérli az információszerzést, hanem a tudományos logika által diktált információszerzés (tananyag) mellé rendelődnek – a sokszor nagyon jól tagolt és értelmezett – kompetencia-követelmények. A megismerés logikájába csempésződnek így be a személyes élmények, s nem a személyes életkérdésekből vezetődnek le a megismerési utak.

A NAT *Magyar nyelv és irodalom* blokkja sem a gyerekek élményvilágának problémaköreiből indul ki s keres hasonló emberi problémákat ábrázoló műveket. Az Irodalomolvasás című rész fejlesztési követelményeiben egyrészt megfogalmazódik az *egyéni érintettség*: „Nyitottság az irodalmi élmény, a „rólunk szól a mese” befogadására, például érzelmi tartalmakra, élethelyzetek, sorsok átélésére, gondolatok, eszmék befogadására és kifejezésére”, vagy: „Képesség a saját problémafeldolgozásra a művészi élményen keresztül”. Ugyanakkor az egész rész algoritmusa nem arra épül, hogy a tanulók próbálják megfogalmazni legfontosabb életproblémáikat, s ezekhez rendelődjenek olyan irodalmi művek (vagy akár az ifjúsági szubkultúra más területei, például zene, videó), amelyek hasonló emberi konfliktusokat dolgoznak fel, s amelyek „feldolgozásán” keresztül a tanulók eljuthatnak a kívánt kompetenciáig, hanem egy előre konstruált, normatív képességálmalmazra (amelyek azonban tartalmaznak olyan jól felépített elemeket, mint a kommunikáció, a véleményalkotás és az értékelés vagy a kreatív gyakorlatok).

A *történelem érettségi vizsga általános követelményeit* meg sem érintette az a szemlélet, amit a NAT *Ember és társadalom* blokkja többé-kevésbé következetesen végigvitt. Teljesen tradicionális, ismeretközpontú történelemtanításról van szó, amelynek általános céljai között csak a megismerés, a fogalomhasználat, a (rendszerezéssel és alkalmazással kiegészített) ismeretszerzés szerepel. *Nyoma sincs a személyesen megélt valóság tükrében tárgyalt történelemtanításnak.* (Gyáni G.)

A *Magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga általános követelményei* is azt rögzítik, hogy mit kell megismerni a rendszerezett tudomány szemszögéből. Ezeket az ismereteket – s az általuk megszerzett kompetenciákat – aztán persze a tananyag alapján fel lehet esetlegesen használni az egyéni élethelyzetekben, konfliktusokban, döntési szituációkban. *Így itt is a tudományba illesztődik bele az életvilág néhány szempontja, s nem a tudomány szerveződik úgy, hogy válaszoljon az életvilágnak.*

A magyar nyelv és irodalom követelményei ugyanakkor a sokoldalú megközelítés, a többretű műelemzés, az önkifejezési formák *technikáinak* gazdag tárházát tartalmazzák. Az úgynevezett szabad témakörön belül a követelmények az irodalmi alkotások elemzésének például irodalomtörténeti, tematikus és motivikus, műfaji, poétikai, kultúrtörténeti, az irodalom hátterületeit (folklor, tömegkultúra) érintő megközelítési módjait ajánlják. *E megközelítések között sem jelenik meg azonban valamilyen egyéni élményekre alapozott kiindulópont.*

A korosztály életvilágán való *kivülállás* közvetlenül is kifejezésre jut a tantárgy általános jellemzésében: „a magyar nyelv és irodalom oktatásának – *hiteles választok megfogalmazásával* – szembe kell néznie azzal, hogy 1) komoly multikulturális kihívással áll szemben, amit az informatika, az elektronikus információhordo-

zók, a műholdas televíziózás, a videókultúra, a CD-ROM térhódítása jelent, s e folyamat még előre nem látható erővel hat a könyv kulturális, információhordozó és szellemi jelentőségére; 2) az ifjúsági szubkultúrán belül a zenének és a mozgóképi művészeteknek van nagy szerepe; 3) a kulturális hátrány, a szegénység és az élményhiány, mint nyelvi deficit jelentkezik az iskolában; 4) a nyelvi manipulációt és az információ szabadságát egyaránt tapasztalja az érintett korosztály.”

A kívülállás néma elismeréseként a követelmények maguk azonban *nem válaszolnak* az imígyen felvetett fontos kérdésekre. A Tömegkultúra cím alatt a ponyva- és lektúrirodalom, a képregényirodalom hőstípusai, a tudományos-fantasztikus irodalom, a kalandregény sémái szerepelnek műelemzési témaként. Nem tartalmaznak olyan pontokat, amelyek az új másodlagos szóbeliség, az *ifjúsági szubkultúra szervezés bevonását, érdeklődés-potenciáljának kihasználását* mutatnak. Az oktatásnak ebben az értelmezésben „szembe kell néznie” a mai fiatalok életvilágát meghatározó kulturális jelenségekkel, s nem kontextuálni, kiindulópontnak megtenni, integrálni azokat.

ad2/ Kommunikatív kompetencia. A NAT „Ember és társadalom” blokkjának bevezetője külön is hangsúlyozza a *vita* jelentőségét: „A felső évfolyamokon fokozatosan előtérbe kerül a vita, a politikai-társadalmi-gazdasági mozgások és változások figyelemmel kísérése, az egyéni vélemények megformálása, az iskolai közéletben való aktív részvétel, a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítása.” Az általános fejlesztési követelmények fejezetei tartalmazzák az önismeret, a különbségtévé, kritikus forráskezelés, az *érvelés, a vitatkozás*, az időbeli, térbeli tájékozódás kompetencia-követelményeit. E kérdésben a NAT benyomásom szerint egy *majdnem valódi fordulatot* hajtott végre, hiszen mind a magyar nyelv és irodalom „kommunikáció”-fejezeteiben, mind az egész blokkban sokoldalúan jelennek meg az olyan fejlesztési követelmények, mint a kérdésfeltevés, a problémamegfogalmazás, az empátikus vita, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a saját álláspont megvédése, a figyelem az ellenvéleményekre, a metakommunikációs eszközök használata, a kommunikációs konfliktusok feloldási technikái, a manipuláció lehetőségének tudatosítása, az összehasonlítás, a különbségtétel. A Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az e kompetenciák megszerzését szolgáló változatos, jól átgondolt tevékenységrendszer is felkínálnak: „Rendezzenek az osztályban egy bírósági tárgyalást. Rendezzenek vitát a falusi, illetve városi életmód előnyeiről, hátrányairól. Rendezzenek az osztályban választási gyűlést. Indokolják meg iskolaválasztásukat, továbbtanulási irányukat. Vitassák meg, milyen pénzszerzési lehetőségeket ismernek” stb. A *diskurzusetika normái* (az egyenrangú párbeszéd, a közösen kialakított vélemények értéke, a felülről kinyilatkoztatott igazságok viszonylagossága) jelentős szerepet kaptak tehát a kimeneti szabályozás konkrét tevékenység követelményeiben. A fordulat azonban azért nevezhető csak „majdnem valódinak”, mert féltő, hogy a leíró tudomány logikáját követő számtalan egyéb konkrét kognitívum-követelmény – például, ahogy azt a történelem-tananyag tartalmazza – végül is kevés teret hagy a *közös felismerési eljárásoknak. Hiába jelennek meg a jó vitatechnikák a tananyagok mellett, ha egyébként nem válik nyilvánvalóvá az az érték, hogy nem igazán a konkrét tudásanyag a fontos (hiszen ez egyrészt változó, másrészt számtalan más forrásból megszerezhető), hanem az, hogy milyen eljárásokkal szerezzük meg a kommunikatív kompetenciát.* Így a normatív és a kommunikatív szabályozás harcában a begyakorlott, rutinná vált tanári gyakorlat önsúlyá

miatti nagy esélye van a tananyag logikája által szabályozott elsajátítási algoritmusok győzelmének, s a diskurzus, mint önérték háttérbe szorulásának.

A közismereti érettségi tárgyak általános követelményei így határozzák meg – tudatosság, értelmi megalapozottság címen – a kommunikatív képességek egyes elemeit: „Logikus, összefüggésekben, folyamatokban, rendszerekben való gondolkodás; a problémák iránti érzékenység, nyitottság, problémamegoldó, alkotó képesség; eligazodás a különböző információforrásokban, azok tartalmainak, eszközeinek felhasználása; az önálló tanulás, ismeretszerzés igényének, képességeinek kifejlesztése; tudásra épülő, önálló vélemény, álláspont kialakítása, érvelő megvédése; szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek; az anyanyelv árnyalt használata; idegen nyelv(ek)en történő kommunikáció.”

E meghatározás csak rejtetten mondja ki azt, hogy megszűnőben a „nagy rendszerekben” való gondolkodásra épülő tudás primátusa, és maga a problémamegoldási, információkezelési képesség is „alaptudássá” vált. E féloldalasság tükröződik a magyar, és különösen a történelem érettségi követelményeiben is.

A magyar nyelv és irodalom – állapítja meg a tanárgy általános jellemzése – egyrészt képes „biztos és állandó értékeket nyújtani a diákoknak, s tartalommal tölti meg és erősíti a nemzeti identitást” –, másrészt „esélyt nyújt a diákoknak arra, hogy hatékonyan tudjanak kommunikálni, érdekeket érvényesíteni a további tanulmányaikban és sikeressé válni a munkában”. A *vizsgakövetelmények* olyan interperszonális képességeket is tartalmaznak, amelyek „kitüntetetten a kapcsolatteremtést és az együttműködést a beszédterrással, illetve a szöveggel” foglalják magukba. A szóbeli műfajok ismerete: beszéd és szövegmondás címe alatt a következő képességek szerepelnek: „A kommunikációs folyamat tényezői és ezek összefüggései; beszéd és írás, metakommunikáció; A szövegalkotási képességek bizonyítása a fejtegetés, kommentár, az értekezés, az összehasonlítás és érvelés műfajában irodalmi és nem irodalmi témák köréből (pl. a kulturális örökség, a civilizáció ellentmondásai, az élet minősége, a globális kérdések, az emberi kapcsolatok, erkölcsi kérések, érzelmek, az információs társadalom, a mindennapi élet döntési helyzetei, a mindenkori jelen ismerete, a tömegkommunikáció, a mindennapi életvitel).” Sokoldalúan megjelennek tehát – a „nagy elbeszélésben”, a biztos és állandó értékekben való hit sugallata mellett és a tananyag *különálló* részeként – a szövegalkotás technikáinak (mint kommunikatív kompetenciának) a követelményei is, anélkül azonban, hogy a *diskurzív eljárás*mód kifejezetten egyenrangú szerepet játszana az eljárás eredményével (az elsajátítandó kognitívumokkal).

A történelem érettségi vizsga általános követelményei két részből állnak: képesség-jellegű és tartalmi követelményekből. A képesség-jellegű követelmények tartalmazzák ugyan az önálló véleménymondás, a viszonylagosságok tudatosításának mozzanatait, *anélkül, hogy bármely szinten is tematizálnák azt a kommunikációs utat, amellyel ezen képességek fejlesztése elérhető lenne.* A tartalmi követelmények pedig szintisztán a klasszikus történelmi ismeretanyag csomópontjaira épülnek. Ebben a részben tehát egyáltalán nem jelenik meg *folyamatszervező mivoltában* – legfeljebb technikai részlemeiben – a kommunikatív szabályozás.

ad3/ Az információkeresés technikái, tartalma. A Nemzeti alaptantervben a Számítástechnika című blokk főleg az információfeldolgozás technikai problémáival foglalkozik (algoritmusok, operációs rendszerek, oktatóprogramok futtatása, szimulációk, modellezések, szövegszerkesztés, táblázatszerkesztés, adatbáziskezelés). Az

a szó, hogy hiperszöveg (hypertext) elő sem fordul, s a *hálózatról* is csak technikai ismeretek szerepelnek.

Tananyag	Fejlesztési követelmények (kompetenciák, kéességek)	Minimális teljesítmény
A hálózat szerepének megismerése Hálózati alapismeretek	Tájékozódás a hálózaton, adatvédelem Elektronikus levelezés	Belépés, kilépés

A hálózatokkal kapcsolatos számtalan egyéb kérdés (interaktivitás, bekapcsolódás a helyi közéletbe, tananyagleghívás, adatbáziskezelés, kapcsolattartás külföldi iskolákkal, válogatási tapasztalatcsere hálózati résztvevőkkel stb.) tematizálatlanul marad, talán azért, mert az általános iskolák számára ez a technika még nincs elérhető közelségben.

A *Könyvtárhasználat* viszont messze túlmege a pusztá technikai szinten: az *információknak a problémához való hozzárendelési követelményét is tartalmazza*. Így szerepelnek többek között a következő képesség-követelmények: „Tudja a különböző dokumentumok közül a problémái megoldásához megfelelőt kiválasztani és tájékoztató apparátusát használni; Feladataihoz és problémái megoldásához tudjon kérdéseket fogalmazni; Legyen képes feladatát a probléma és az ismeret jellegének megfelelően értelmezni, fogalmakkal pontosan kifejezni; Iskolai feladataihoz és egyéni problémái megoldásához tudja kiválasztani a szükséges dokumentumokat, és legyen képes gyakorlati felhasználásukra; Legyen képes a mindennapi életvitelhez szükséges közhasznú információs források használatára; Az információkezelés és -feldolgozás fázisainak (*anyaggyűjtés, információfeldolgozás, -rendszerezés, közlés, értékelés*), technikáinak (*irodalomjegyzék készítése, jegyzetelés, cédulázás, vázlat készítése*) és etikai szabályainak alkalmazásszintű ismerete.” Az a fordulat történt meg ebben a részben – talán mert eszközjellegű tananyagról van szó –, hogy nem a tudományhoz, a tananyaghoz rendelődik az ismeretforrás kezelési technikája, hanem az *egyéni problémák megoldásához*.

Az *Ember és társadalom* blokk külön Ismeretszerzési és -feldolgozási képességek fejezetet is beiktatott általános fejlesztési követelményei közé. Ebben szerepelnek olyan követelmények, mint: „Legyen képes társadalmi tapasztalataiból, valamint a különböző szöveges és képi információkból származó ismereteit önállóan értelmezni és belőlük következtetéseket levonni; Ismerje és tudja használni a legfontosabb kézikönyveket, lexikonokat, atlaszokat; Legyen képes a különböző ismeretforrásokból (tömegkommunikáció, könyv, sajtó stb.) származó információkat kritikusan szemlélni.” E követelmények konkretizálása aztán az *Ember és társadalom* és a *Magyar nyelv és irodalom* blokkokban a következő tevékenység-követelményekben jelenik meg: „gyűjtsön adatokat, dokumentumokat, híreket, képeket, információkat, készítsen jegyzetet, vázlatot különböző forrásokból.” Bár hangsúlyozni kell a követelmények innovatív jellegét, feltűnő, hogy az általánosságokon túl (a tömegkommunikáció kritikus értékelése, ismeretértelmezés *különböző* információkból) minden konkrét utalás hiányzik az új információ-hordozók és források (CD-ROM, Világháló) lehetőségeire, azok problematikájára.

Az *érettségi követelmények „Informatika” fejezete* a technikai jellegű problémákon túl az „Informatika és társadalom” alcím alatt meghatározza az „Információs rendszerek az iskolában és a gazdaságban” és a „Közhasznú magyar információs

adatbázis ismerete” témaköröket, és a következő követelményeket rendeli ezekhez: „Információs rendszerek szakszerű leírása, elemei pontos meghatározása; Dokumentumok választása informatikai eszközök segítségével; Az információ, mint áru értékének tudatosítása.” Ez a követelmény-meghatározás a problematika szélességéhez és aktualitásához képest általánosnak és szűknek tűnik, de talán éppen általánosságánál fogva bármilyen aktuális tartalommal feltölthető – feltéve, hogy a tanári motivációk és kompetenciák ezt lehetővé teszik.

Fentebb már idéztem a *magyar nyelv és irodalom tantárgy* általános jellemzésében felvetett problémát az új médiumok és információs források kihívásaival való szembesülés fontosságáról. A tárgy általános érettségi vizsgakövetelményei ezt azzal válaszolják meg, hogy „nélkülözhetetlen... az írott, az audiovizuális és az elektronikus információforrások célirányos használata.” A *történelem* tárgy érettségi követelményei „ismeretszerző eljárások, képességek” című alfejezetében pedig szerepel a „Különböző típusú forrásokból gyűjtött információk összevetése; Információk gyűjtése egyszerű statisztikai táblázatokból, diagramokból, grafikonokból, kronológiákból.”

E követelmények sem tükrözik azt, hogy alkotóikban mélyen tudatosodott volna a bennünket előzőnlő információáradatban való navigálás összes problémája. Ugyanakkor e nem részletezett, általános egyéni és kollektív információkeresési kompetencia-követelmények is készíthetők a tanterv- és tananyagkészítőket arra, hogy részletes, minden vonatkozásban átgondolt, és sok mai kérdésre válaszoló tananyagrendszert dolgozzanak ki, még akkor is, ha ehhez csak részleges támpontokat kaptak.

A tervek szerint a magyar középiskolákat – több milliárd forintos költséggel – egy-két éven belül felszerelik olyan kabinetekkel, amelyekben legalább néhány számítógép csatlakozhat a Világhálóhoz. Így az információs hálózatba való beépülés fent vázolt pedagógiai problémái szinte átmenet nélkül törnek majd rá az átlagos középiskolákra is. Az új kimentszabályozó oktatásügyi dokumentumok – minden hiányosságuk ellenére – nyitottak abban, hogy e kihívásra *válaszadási lehetőséget hagyjanak az iskoláknak*. Sőt, azzal, hogy *az ismeretforrások pluralizmusát hangsúlyozzák, s lehetőséget adnak helyi tantervek készítéséhez, valódi szemléleti innovációt hoztak a magyar oktatásügybe* (s mindezzel óhatatlanul a tanárképzést is válaszút elé állítják). Ha kompetencia-követelményeik nem is fedik le minden részletükben az információs társadalom által felvetett problémaköröket, végül is *nem zárják el az utat* sem a tanulói életvilág bevonása, sem a vitatechnikák gyakoroltatása, sem az információkeresési technikák elsajátítása elől, s az elől sem, hogy a konkrét tantervben bárki megfordítsa a logikát, s saját rendszerét alulról, a helyi problémák, egyéni érdeklődések, tanári hajlamok alapján építse fel. Az új dokumentumok nem tudnak mindenre receptet adni, sőt – a magyar társadalom állapotának tükröként –, erősen kevert paradigmarendszerben mozognak. Ez a némileg következtelen, de *nyitott kevertség* azonban nem zár le perspektívákat, legfeljebb nem nyitja meg a távlatok minden lehetséges kapuját. Ennyiben a dokumentumok szinte kihívást jelentenek a helyi és az egyéni kezdeményezéseknek, s így közvetve is *a helyi és egyéni felelősséget értékeli fel*.

IRODALOM

- BECK, ULRICH: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main, 1986.
- BENKES RÉKA – VASS LÁSZLÓ: *Megjegyzések a hipermédiumok alkalmazásáról.* In: *Iskolakultúra* 1997/3. sz. pp. 3-12.
- CZEIZER ZOLTÁN: *Emberi erőforrásfejlesztés az Internet korában.* Kézirat, Budapest, 1997.
- GYÁNI GÁBOR: *Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól?* In: *Új Pedagógiai Szemle* 1997/4. sz. pp. 94-100.
- HABERMAS, JÜRGEN: *Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt am Main, 1981.
- HELLER ÁGNES: *A nem dialektikus dialektika. A felvilágosodás állásáról.* In: *Világosság* 1996/12. sz. pp. 3-15.
- HIRDEIS, HELMURT – HUG, THEO (szerk.): *Taschenbuch der Pädagogik I-IV.* Baltmannsweiler, 1996.
- JONAS, HANS: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.* Frankfurt am Main, 1984.
- KÖNIG, ECKARD: *Normentheorien.* In: *Hierdeis-Hug*, 1996. pp. 1134-1144.
- NAGY JÓZSEF: *Tanterv és személyiségfejlesztés.* In: *Educatio* 1994/4. sz. pp. 367-380.
- OKJ 1996. *Az állam által elismert szakképesítések jegyzéke.* 3., javított kiadás, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 1996.
- POSTMAN, NEIL: *The End of Education. Redefining the Value of School.* New York, 1996.
- SURÁNYI BÁLINT: *Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát?* In: *Iskolakultúra*, 1997/2-3. sz. pp. 3-11.; 13-21.
- VÁMOS TIBOR: *Forradalmi változások és tartós folyamatok egy informatikai kísérlet tükrében.* In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1994/5. sz. pp. 17-22.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ: *A pedagógiai kommunikáció elméletéről.* In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1994/5. sz. pp. 5-12.