

# INTERJÚ

---

Kerekasztal-beszélgetés Csányi Vilmos humán etológussal, Kamarás István olvasásszociológussal és Z. Karvalics László történésszel. Az Educatio moderátora: Biró Zsuzsanna Hanna.

*Educatio: Felvezetésképpen kezdjük talán egy fogalmi tisztázással. Az „informális tanulás” még a pedagógiai szakzsargonban is egy viszonylag új kifejezés, éppen ezért kíváncsi vagyok, hogy milyen jelentéseket kapcsol ehhez a fogalomhoz a humánetológus, az információs társadalom kutatója és az olvasásszociológus?*

*Csányi Vilmos:* Mivel én definíciókkal dolgozom, talán úgy fogalmaznám meg, hogy informális a tanulás, ha intézményen kívüli. Ezzel én már készen is vagyok.

*Z. Karvalics László:* Én úgy határoznám meg, hogy informális tanulásnál a tanulási helyzet nem reflektált, valamilyen tevékenység folytatása közben – mintegy mellékesen – tanulás is történik.

*Kamarás István:* Én nem adnék definíciót, inkább azt mondanám, hogy mi jut eszembe: először is minden hivatalos, intézményes tanulástól eltérő alternatíva. Másodszor a formális tanuláson belül rendre felbukkanó informális tanulás is, például a formális órák közötti informális szünetekben történtek, vagy amikor a harmadik padosor negyedik padjában Jakabosnak van egy nagyon jó benyögése, amely jó irányban befolyásolja tanára eredeti (formális) gondolatmenetét. Mindezzel azt akarom jelezni, hogy a határok informális és formális tanulás között eléggé rugalmasak. Még inkább ilyen az „iskola iskolátlantitása” koncepcióban – melyet legutóbb Zsolnai József is felvetett –, melynek lényege, hogy hogyan lehet az informális tanulást az iskolai tanulásba beépíteni. Szoros értelemben véve, természetesen, az informális tanulás intézményen kívüli tanulást jelent, csak kérdés, hogy amikor a gyerek a leckéjét írja otthon, akkor az formális tanulás-e vagy informális? Vagy például, amikor a tengerész nagybácsi segít a földrajzban, és elmeséli az élményeit, ami merőben más, mint az iskolában hallottak, akkor az minnek számít: formális vagy informális tanulásnak?

*E: A „formális”, „nem-formális” és „informális tanulás” fogalmát az Európai Bizottság definiálta 2001-ben a Lifelong Learning programmal összefüggésben. E szerint: a „formális tanulás” alapvetően intézményi keretek között, szervezeten valósul meg,*



*mindig dokumentált és szándékos. „nem-formális tanulásról” akkor beszélhetünk, ha a tanulási folyamat szervezett formában megy végbe, de nem oktatási intézményhez kötött, ugyanakkor dokumentálható és szándékos; míg az „informális tanulás” mindennapi helyzetekben valósul meg, nem szervezett, nem dokumentált, és lehet szándékos is és spontán is. Ezekben a definíciókban többféle kritérium jelenik meg párhuzamosan, de Önök is felvetettek most újabb szempontokat. Mennyiben ragadják meg ezek a leírások a formális és informális tanulás közötti különbséget?*

CS. V.: Nekem egy csomó ellenvetésem van. Ha „formális tanulásról” beszélünk, akkor az nem azt jelenti, hogy a gyerek vagy a felnőtt „formálisan tanul” – ez így egy mulatságos dolog –, hanem itt *tanításról* van szó, s a tanuló vagy tanul, vagy nem, vagy azt tanulja, amit tanítanak neki, vagy valami egészen mást. Tehát itt eleve az elnevezés, hogy „formális tanulás”, nem ide való. Az ember egy tanuló lény, aki a legkülönbözőbb helyzetekben tanul valamit. Nagyjából ismerjük ennek a humánetológiai, élettani paramétereit, hogy mivel lehet ezt serkenteni, és mivel lehet gátolni. Az intézmények többnyire azzal küzdenek, hogy sokszor nem alkalmasak arra, hogy bennük tanulás folyjék, noha ők formálisan szépen elképzelték, hogy milyen tanrenddel mit töltenek a tanulók fejébe, csak éppen a tanulók Jakabra figyelnek, aki poénokat mond a háttérben. Tehát élesen meg kell különböztetni, hogy a tanulás alanya mikor, hogyan, miért és mennyit tanul, s azt, hogy az intézmények mennyiben segítik elő, vagy gátolják a saját elképzeléseik szerinti tanulást.

Z. K. L.: Amit az Európai Bizottság „mindennapi helyzeteknek” hív, az azoknak a hétköznapi szituációknak a tárháza, amikor valamilyen mindennapos, rutinszerű tevékenységet folytatunk, s eközben persze tanulunk is. Az érdekes az, hogy melyek azok a tipikus helyzetek, amelyeket általában egyáltalán nem tanulásként szoktunk megjeleníteni. Amikor, mondjuk, élményt gyűjtünk egy természeti környezetben, akkor az elsődlegesen kikapcsolódás, szabadidős tevékenység, közösségi tevékenység, ám ezenközben tanulás is, mert a természet mintázataiból számos dolgot magunkba szívunk ezalatt. Amikor játszik a gyerek a társaival vagy a számítógép előtt, akkor elsősorban játszik, de ezenközben irdatlan mennyiségű dolgot tanul meg: a játékból, a társairól vagy akár saját magáról. Ennek a tanulási tevékenységnek szép összefoglalása Marc Prensky 2006-ban megjelent könyve, a „*Don't bother me, Mom, I'm learning*”, ami arról szól, hogy mennyi mindent tanul a gyerek játék közben (miközben a szülő, aki erről semmit sem tud, kétségbe van esve, hogy a gyerek *csak* játszik, mert az egy értéktelen, haszontalan tevékenység). Ugyanez érvényes pl. a műalkotások fogyasztására is, ami hagyományosan esztétikai kategória, legkevésbé sem a befogadás megismerő jellege domborodik ki, pedig még a legegyszerűbb gyermekirodalmi mű is a világról közvetít információkat, tehát tanító jellegű, illetve tanul belőle az, aki olvassa. Ebből a szempontból nagyon fontos lenne feltárni, hogy a különböző hétköznapi tevékenységek milyen tanulási tartalmakat közvetítenek.

*K. I.:* Erről eszembe jut Halász László egyik ötlete – amely egy másik témával, az iskolán kívüli olvasás különböző fajtáival kapcsolatban hangzott el –, hogy végre meg kellene csinálni egy olyan tanulási kísérletet, ahol kontrollcsoportként olyan gyerekeket vizsgálnának, akik nem járnak iskolába, akik az utcán, vagyis az életben nőnek föl. Azt azért hozzáteszem, hogy ezt már az iskola is kitalálta, mert van olyan iskola, ahol a számtant nem a tanteremben tanulják a tábla előtt, hanem ki-  
mennek a piacra, és vásárlás közben tanulnak, vagy a közgazdasági ismereteket Capitaly játék közben sajátítják el. Amikor bevitték a sakkot, mint tantárgyat a Zsolnai-féle iskolába, akkor is pontosan arról volt szó, amiről Csányi Vilmos beszélt, hogy erősítés kell a külső világból, hogy jobban működjön az intézményes oktatás. Abban is igaza van Csányi Vilmosnak, hogy ami itt *formális*, az az intézmény, a tanterv, a tanulás segítése. Nekem egyébként is jobban tetszik, ha a tanulás segítéséről beszélünk, mint ha oktatásról és nevelésről. Viszont, ha nem oktatunk és nevelünk, hanem segítjük a tanulást, akkor mi is a „formális” és „informális”?

*E:* *Ha most történetileg közelítünk a témához, akkor talán kijelenthetjük, hogy eredendően minden tanulás „informális tanulás” volt, s leginkább családokban vagy kisközösségekben zajlott. Ehhez képest egészen új fejleménynek tekinthető, amit formális tanulásnak hívunk, különösen ennek általánossá válása az, ami legfeljebb 150–200 éves múltra tekint vissza. Ehhez képest, pl. a neveléstörténeti kurzusokon, arról, amit mi most „informális tanulás-ként” próbálunk körülírni, elég keveset hallhat az ember. A kollektív emlékezetünkben az iskolai tanulás szerepe erősen felértékelődött...*

*K. I.:* Ne haragudjon, nem akarok kötözködni, de azzal, hogy eredendően informális volt a tanulás, nem értek teljesen egyet. Attól is függ, persze, mikortól datálódik az „eredendő”. Olyan társadalmakban, amelyekben megjelennek az intézmények, és ez így van már valahol az asszíroknál vagy az ókori Egyiptomban, nem beszélve a zsidóságról, tehát minden olyan társadalomban, ahol ezek az intézmények kellőképpen differenciáltan megjelennek, komplementer egészíti ki egymást az informális és a formális tanulás.

*CS. V.:* Ehhez én is tennék egy-két megjegyzést. Ha most visszafelé megyünk, s nem kétszáz évet, hanem több ezret, akkor azt lehet mondani, hogy egy kis közösség, a család, vagy annál nem sokkal nagyobb közösség, a tanulás természetes helye, ahol a szocializáció történik. A gyerek ebben a közösségben – életkorától függően – optimális esetben minden olyan dolgot megtanul, amire felnőttkorában szüksége lesz. Amikor a kisközösségek integrálódnak és nagyobbak alakulnak ki, akkor megjelenik az a probléma, hogy valaki, aki egy kisközösségben szocializálódott, s mindazt tudja, amit neki abban a közösségben tudnia kell, valamilyen konkrét cél érdekében (hogy megtanuljon új módszerekkel harcolni, kenyeret sütni, vasat kovácsolni stb.) bekerül egy másik közösségbe. Itt elindul egy közösségformálódás, ami mindig olyan szabályokkal, speciális ismeretekkel jár, amit el kell az egyénnek sajátítania – vagyis: ez egy új tanulási lehetőség. Amikor már tanulóval összefüggő intézmények vannak, ezek elsősorban abban különböznek,



hogy tudatosan felismerik: ők azért vannak, hogy ezt az információköteget eljuttassák az odakerülő nebulókhöz. Ettől kezd el ez a tevékenység formalizálódni, s ekkor merül fel a társadalomban, hogy az a formalizált információtömeg tényleg kell-e, ott kell-e formalizálni, ott kell-e elsajátítani, vagy máshol – s ezzel máris itt vagyunk a jelenben, hogy mindent megkérdőjelezhetünk.

De az egész mögött van egy szocializációs folyamat, ami ma is megvan, csak az a baj, hogy a szocializáció ma nem azt jelenti, hogy a családon belül valaki megtanulja a család foglalkozását, tevékenységét, rítusait, hanem azt, hogy már egy-éves korában nézi a tévét, kétévesen berakják a bölcsödébe, aztán különböző iskolákba kerül, ahol a legkülönbözőbb gyerekekkel a legkülönbözőbb dolgokat tanulja – és mindeközben küzd azzal, hogy mi az, amit neki ebből felnőttkorában tudnia kell.

Most csak lazításképpen mesélek egy történetet: az unokám Cambridge-ben jár óvodába, ahol minden óvónő orosz, a gyerekek többsége kínai és japán, s talán van három-négy angol gyerek is. A gyermek körül tehát mindenki akcentussal beszél az angolt, az unokám mégis tökéletes cambridge-i kiejtéssel beszél, s nem tudjuk, hogy kitől hallotta ezt, s honnan tudja, hogy neki azt az akcentust kell elsajátítania. Nyilván itt a dominanciaviszonyok hihetetlen nagy szerepet játszanak, az, hogy kit tekint a gyermek példaképnek, ki az, aki fontos. Nagyon nehéz kideríteni, hogy ki volt a modell – itt nyilvánvalóan nem a szülők, mert ők az *Academic English*t beszélik, a helyi kiejtést nem használják. Ebből is látszik, hogy a tanulás milyen összetett dolog.

Z. K. L.: Ha most ebbe belemegyünk, akkor itt nagyon mélyre kell ásnunk egy nagyon összetett anyagon. Az állításnak az a része természetesen igaz, hogy addig, amíg kisközösségek vannak, minden tanulási folyamat ilyen értelemben majdhogynem homogén, s jól követhető, hogy a kisközösségek bonyolódásával hogyan kezd elkülönülni egy-egy szerepkör, ami még nem intézmény, még nem formális, de a szerepkör adott, s van már egyfajta munkamegosztásra emlékeztető tömbösödés. Az indián közösségeknél pl. nagyon szépen leírták annak az idősebb közösségtagnak a szerepét, aki reggelenként és esténként összegyűjtötte maga köré az ifjakat és mesélt nekik. Ez már egyfajta elő-intézmény, s nyilvánvaló, hogy minél összetettebbé válik a társadalom, maguknak az intézményeknek is túlélő értéke, illetve nagyon komoly funkciója lesz, s mindig az a kérdés onnantól kezdve, hogy az, amit az intézmény funkcionálisan megvalósít és formálissá tesz, annak mi az ára, mi veszik el, mennyire van a funkció és az ár egyensúlyban.

A 19. század végétől jelenik meg ez a probléma egyre erőteljesebben, mert az ipari korszak formális intézményei a bürokráciának és a tekintélyelv bizonyos formáinak korábban soha nem tapasztalt hatékonyságával tagoltak be mindenkit ezekbe az intézményekbe, s egyre nehezebb volt szétválasztani, hogy mi az eredeti funkció és mi a nyers politikai és gazdasági érdek. A cél az lett, hogy tisztviselőt, katonát vagy valamilyen szinten képzett munkást „állítsanak elő” a munkaerőpiac részé-

re, s már régen nem az, hogy holisztikus személyiségeket, élményfogyasztásra és értékteremtésre alkalmas individuumokat neveljenek ki.

A neveléstörténet óriásai a középkortól kezdve ezzel a helyzettel szembesülnek. Pl. Comenius munkássága e dilemmák enciklopédiája. Ő rendszerszemléletű módon próbálja meg végiggondolni ezeket a problémákat, majd utána a teljes alternatív pedagógiatörténet arról szól, hogy hogyan lehetne ebben a dilemmában (a funkció és az ár viszonyában) dűlőre jutni. Akik az árat nagyon soknak tartják, azok folyamatosan a gyermeki lélek védelmében szállnak síkra – s ezek a viták a mai napig teljességgel aktuálisak. Ellen Key látélete, miszerint az iskolában lélekgyilkolás folyik, a gyermek szemszögéből egy lehetséges olvasata annak, ami ma az iskolában történik, más szempontból pedig lehetséges ezt másképp is olvasni – de összességében nagyon kevés dolog változott meg az elmúlt száz évben.

CS. V.: Annyit hadd tegyek hozzá ehhez, hogy: ez még mindig a kisebbik baj. A nagyobbik baj az, hogy az oktatással foglalkozóknak többnyire nincsenek precíz fogalmaik a szocializációról, a tanulási folyamatról és egyebekről. A politikusok azt gondolják, hogy mindent át lehet szervezni, egy felnőtt ember is meg tud mindent ugyanúgy tanulni, mint egy gyerek – holott ez nem így van. Persze egy felnőtt – ha van erre belső motivációja – a telefonkönyvet is meg tudja tanulni, de óriási különbség, hogy egy gyerek másfél és három éves kora között megtanulja az anyanyelvét, s szinte mindent, amire motiválva van.

Amit ugyancsak figyelmen kívül hagynak, hogy amit a gyerek megtanult, az az egész életén át befolyásolni fogja őt abban, hogy még mit fog tanulni, vagy mivel fog foglalkozni. Mindenki azt hiszi, hogy ezeket a folyamatokat vissza lehet fordítani. Amikor olyan szélső-liberális elképzelésekkel találkozunk, mint például, hogy a mély nyomorban élők majd megtanulnak mindent az átképzéseken, s aztán remek munkahelyek között válogatnak, és mellette színházba és koncertekre fognak járni, akkor nyilvánvaló a számomra, hogy ezek a politikusok az emberi tanulás mélyebb összefüggéseivel mennyire nincsenek tisztában. Itt nem arról van szó, hogy ezek a programok kártékony dolgok, csak fel kellene ismerni, hogy mi is az élettani probléma, s annak megfelelően szervezni ezeket a dolgokat. De ezek mögött a programok mögött általában valamilyen ideológia van, vagy egy téves elképzelés az ember tanulóképességéről, tanulási lehetőségéről...

K. I.: Magáról az emberről.

CS. V.: ... s magáról az emberről, s én ezt tartom a legnagyobb problémának. Ha ezen lehetne változtatni, akkor sokkal jobban lehetne a társadalomban igazítani a dolgokat. Az, hogy mik a valós társadalmi igények, mi a munkaerőpiac kívánalma, a legfelsőbb szinten megvan, de ezt valahogyan össze kellene hozni azzal a másképp szocializált egyénnel, aki – mondjuk – nem szeret reggel felkelni, s azt gondolja, hogy a segílyt hozzák oda az ágyához. Ez egy olyan probléma, amin nem lehet érvekkel segíteni.

*E: Térjünk vissza az iskola és az informális tanulás kérdéséhez. Hagyományosan az iskola olyan tudást közvetített, amelyhez leginkább csak intézményi formában*



lehetett hozzáférni, vagy az nem számított, ha valaki az intézményi oktatáson kívül jutott az adott ismerethez. Amióta az iskolai oktatás pragmatikus célokat tűz ki, illetve ilyen tananyagokat is felvesz, azóta válik egyre égetőbbé a kérdés, hogy honnan is kellene megragadni a tudást. Most úgy tűnik, mintha az eredmények felett próbálnák ezt megközelíteni, tehát azt vizsgálják, hogy mi az a tudás, amit valaki megszerzett, hogyan lehet ezt a tudást mérni, lehet-e ehhez egységes minősítéseket rendelni, függetlenül attól, hogy az illető hogyan szerezte meg az adott tudást vagy képességet. Mintaként gyakran emlegetik a nyitott nyelvvizsga-rendszerek és a nyelvoktatás/nyelvtanulás viszonyát. Önök szerint ez a megközelítésmód tendenciaszerűen jellemezni fogja az oktatásirányítást a közeljövőben, vagy vannak itt azért ellenmozgások is?

K. I.: Én megmondom őszintén, hogy most nem teljesen értem, hogy hogyan kapcsolódik ez az előző témához...

E: Annyiban, hogy az output-centrikus megközelítésmód mintha megkerülné ezt az egész problematikát: hogy az oktatási intézmények mennyire tudnak megfelelni eredeti vagy egymásra rakódott funkcióiknak, vagy akár azt, hogy a család milyen szerepet tölt be a tanulás folyamatában. Nem ez a kérdés, hanem az, hogy megszerzte-e valaki a szükséges tudást (kompetenciát) vagy sem, s ha igen, hogyan lehet az emberi tudás különböző területeit sztemerd módon leírni és mérni.

CS. V.: Hát igen..., a nyelv erre egy rossz példa, mert ott konkrétan meghatározható, hogy mire van szükség: tudjon angolul vagy németül, vagy bármilyen nyelven kommunikálni. De ha pl. valaki könyvelő lesz, akkor az is szerepelhet az elvárások között, hogy a pillanatnyilag használatos rendszereket ismerje – s ez nem ugyanaz. Az intézményes oktatási formák elképzelése általában, hogy valamilyen konkrét információmennyiséget kell elsajátítani, vagy pedig egy készséget, pl. hogy valamilyen információt kezelni, bővíteni, cserélni tudjon az adott személy. Ehhez azonban muszáj megint egy élettani vagy etológiai dolgot megemlítenem: az ember nem úgy alkalmazza a tudást egy adott helyen, hogy a tanultakat teljesen egyedül alkalmazza – ez a legkritkább eset. A nyelvnél talán előfordul. A valódi alkalmazás az, hogy az illetőnek van valamilyen elképzelése arról, hogy miről is van szó, és az a munkahely, az az egység, amelyen belül dolgozik, segíti őt ebben. Hogyan tudnak a munkatársak segíteni? Ha a személy rendelkezik egy alaptudással, amit helyre lehet igazítani. Ehhez a folyamathoz kölcsönös információáramlás szükséges, s hogy ebben jó legyen valaki, ahhoz nem feltétlenül arra van szükség, hogy mindent tudjon.

Hogy megint egy példát mondjak: orvostanhallgatóknak vezettem kémiagyakorlatokat. Három óra volt az előkészítésre, de egy félóra után megállapítottam, hogy fogalmuk sincs arról, hogy mi a gyakorlat tárgya, s még a kémiát sem tudják hozzá, majd mindezek után szabadon kellett őket engedni, hogy oldják meg a feladatokat – és érdekes módon mindig megcsinálták! S ha az ember kielemezte, hogy miért, akkor kiderült, hogy hárman-négyen csináltak egy gyakorlatot, a rossz részekből összerakták azt, ami végeredményét tekintve jó volt. Ugyanez máshol is



megfigyelhető. Ha történik egy katasztrófa, és hirtelen valamit csinálni kell, akkor azt látjuk, hogy senki nincs a teljes tudás birtokában, de mindenki mond valamit, s mivel van az embernek egy rekombinációs képessége, a javaslatokból ki tudja választani a jó elemeket.

Na most, az iskola erről nem tud, pedig nagyon jó lenne erről tájékoztatni, mert amikor készségkialakításról beszélünk, akkor ez ennek egy fontos eleme: nem egyedül kell megoldani a feladatot, hanem másokkal, s csak az a kérdés, hogy mi az, amit neked kell ehhez tudnod, illetve, hogyan tudod megszerezni azt, ami neked hiányzik.

*E: Egyébként, azért itt hadd avassam be Önöket a nyelvvizsgáztatás rejtelseibe. A nyelvvizsgán is az együttműködésen alapul a dolog: amikor úgy értékelem, hogy valaki a szóbeli vizsgán egy adott szinten megállta a helyét, akkor ezt mindig a szerint értékelem, hogy tőlem mennyi erőfeszítést igényelt pl. a vizsgázó közléseinek a megértése. S ha ez az erőfeszítés nem lépi túl azt a határt, amit a szinten „elfogadhatónak” tartok, akkor kapja meg a „megfelelt” minősítést. Az én együttműködésem nélkül – mint vizsgáztató vagy beszélgetőpartner – a dolog nem is működne.*

CS. V.: Pontosan.

*K. I.:* Ez egy jó eset, amikor a gyarló részekből összeáll szükséghelyzetben egy működő egész – de csak akkor, ha összeáll. Erre jó példa a katasztrófahelyzet, amikor meglepően normálisan is tudunk viselkedni, pedig nem vagyunk katasztrófáspecialisták. De azért elgondolkodtató, hogy amikor bekövetkezik egy természetes haláleset (többször tapasztaltam ilyet egy középiskolában, ahol meghalt egy osztálytárs), rögtön pszichológusok hadát rendelik ki, hogy kezeljék a problémát. Azt gondolom, hogy ez valahol abnormális. Arra, hogy meghal egy testvér, szülő, vagy bárki egy közösségben, elsősorban nem az iskolában, hanem otthon, az életben kell felkészíteni az egyént. Ebben persze az iskola is segíthet: méghozzá az emberismeret megfelelő módon történő tanulatásával. Lehet, hogy csak türelmetlenek voltak, s akkor Csányi Vilmosnak van igaza, várni kellett volna még a pszichológusokkal, és talán nagyon jól vizsgáztak volna a fiatalok ebben az esetben. Rengeteg hasonló dolgot lehetne még felsorolni, ami nagyon fontos tudás a mindennapi életben. Például: nagyon sok kamasz szeretne sikeres lenni a párkapcsolatokban, és ebben nagyon gyakran elakadnak, bénáznak, csődöt mondanak. Ilyeneket szoktak kérdezni: „Van egy nagyon kedves fiú, de nem őt választottam, hogyan lehet ezt tudomására hozni, hogyan lehet normálisan szakítani?”

CS. V.: Ez már gyereknevelés kérdése...sokszor kérdezik szülők tőlem, hogy mit kell tenni ilyen helyzetekben, s általában kiderül, hogy elemi dolgokat nem tudnak...

*K. I.:* Igen, ezek elemi dolgok, amit a kultúrák valláserkölcsei alapon is át tudtak adni, ma mégsem ismerik a fiatalok, mert a család nem tudja közvetíteni, a média ugyancsak nem. És az iskola sem. Ezzel nem azt szeretném mondani, hogy az iskolákban nem taníthatnák meg például az általunk kitalált ember- és erkölcsismeret keretében, már ahol ez a tárgy nem mismásolódott el. Ha viszont az iskolában zárójelbe kerül az ember, ha egyre jelentéktelenebb epizódistává válik, akkor



persze kérdés, hogy milyen alapon beszélhetünk iskolában átadott pragmatikus tudásról? Persze az is pragmatikus tudás, hogy jól számol, jól olvas, jól működik az agya menedzserként, és ezt kétségkívül biztosítani tudja az iskola, de ennél elemibb dolgokat is kellene....

*CS. V.:* ...Például: hogy amikor a Gellért-hegyen kitör a vihar, akkor nem a fa alá kell állni. Állandóan mindenki mondja, hogy hogyan is van ez a dolog a villámlással, és nem lehet tudni, hogy vajon azok, akik balesetet szenvedtek, nem hallották ezt, vagy mi is történt... Egészen mesterséges lett az a tudás, amivel az emberek rendelkeznek. Nem alkalmazható ilyen helyzetekre. S nem is azért kell az emberrel tudással rendelkezni, hogy ha meghal valaki, akkor kezelni tudjuk a helyzetet, hanem azért, mert van egy csomó olyan más helyzet is, ami e nélkül megoldhatatlan. Pl. elköltözik valaki, egy új közösségbe lép, meg kell ismernie, hogy milyen kötelezettségei vannak, stb. – ezekről egy átlag ember nem tud semmit.

*Z. K. L.:* Igen, de emögött ugye az van, hogy az a környezet, amiben az egyénnek élni és túlélni kell, folyamatosan átértékeli a jelentőségét különböző dolgoknak. Bármilyen fájdalmas is az egyénre nézve: olyan alacsony a villám által fa alatt süjtöttak száma, hogy ez a mintázat egy városi ember számára gyakorlatilag nem létezik. Mert az, hogy hogyan szervezze a tömegközlekedését, pl. hogy egy átszállást hogyan tud optimalizálni, a városlakó időháztartása szempontjából sokkal fontosabb kérdés. Annak tudása, hogy kalcium-tablettákat kellene magával vinnie, mert ez nyújt védelmet, ha megcsípi egy darázs, eltörpül, mert más ismeretek jönnek a helyére. Ha ebből a szötesből kihúzzunk valamit, akkor kiderül, hogy azok a vélekedések vagy viselkedésmódok, amelyek bizonyos helyzetekben bizonyos cselekedeteket szabályoznak, hogyan és miképpen forrásai alkalomadtán problémáknak.

Vegyünk csak egyet: a gyermekek verésével kapcsolatos attitűd vagy tudás. Milyen tudással rendelkezik a szülő arról, hogy verjem-e a gyerekeket, vagy sem, s ha verem, akkor mit szabad, és mit nem szabad? Ezek is kulturálisan örökített kódok: alkalomadtán valaki egy kis közösségben mintázatként megtanulja azt, hogy „én verve voltam apám által” valamilyen szabályrendszer részeként. Most már egészen más világ van, az a szabályrendszer nem kerek egész, a szabályrendszer egy-egy elemét mégis használom, pl. azt, hogy „én a gyerekeket verem”. S akkor kezdődik minden előlről: az a gyermek, aki verve volt, egyfajta östapasztalattal rendelkezik erről, s meg fogja határozni az egész életét, hogy verték és hogyan verték, s a nagy kérdés az, hogy ezeknek a mintázatoknak a cseréje hogyan és miképpen megy végbe. Ismert talán, hogy Németországban a '60-as évek elején borzasztóan magas volt azok aránya, akik gyerekverés-pártiak voltak, és néhány évtized alatt ezt radikálisan le lehetett szorítani. Magyarországon még mindig magas a gyerekverés-pártiak száma, de Szerbiában még ennél is magasabb...

*CS. V.:* Itt csak a felszínen van a gyerekverés...a probléma az, hogy nem törődnek a gyerekekkel: nem tudják, hogy hol van, mit csinál,...

*K. I.:* ...Nem tudja a mama, hogy a lánya már nyolcadik hónapos terhes...



Z. K. L.: ...Aztán nem tudja, hogy a síró gyereket nem lehet erőszakkal elhallgatni, nem tudja kezelni a saját indulatát, és így több tragédia történik a sírást megszüntetni nem tudó apa és gyermeke viszonyában, mint a villámcsapta fa alatt...

K. I.: Még egy alapvető ismeret: nem tudjuk egymást megszólítani. Negyven év alattiaknál általános a tegeződés, de jó néhány iskolában megfigyeltem, hogy amikor lekíséri a tanár a gyerekeket, harmadik-negyedik osztályig, akkor kórusban úgy köszönnek el, hogy: „Csókolom!” Nagyon fontos a mindennapi érintkezésben, hogy a gyerek tudja, hogy kinek mondhatja azt, hogy „Csókolom!”, és kinek nem. Döbbenetes reveláció volt egyszer egy embertan órán, amikor elmeséltem, hogy lehet úgy is köszönni, hogy „Jó napot!”, s biztattam őket, hogy próbálják ki, hogy miközben valakinek azt mondják, hogy „Jó napot!”, tényleg arra is gondoljanak, amit mondanak (vagyis öneki szívből egy jó napot kívánjanak), és ettől nekik is jobb napjuk lesz, jobb lesz a közérzetük. Ezt nem csak a gyerekek, hanem egyetemi diákjaim is (mert nekik is javasoltam) egészen döbbenetesnek, revelatívnak tartották, pedig ennek is természetesen kellene lennie.

Z. K. L.: Érdekes, hogy az internetes szubkultúra kiköpült magából egy „Szép napot!” búcsúformulát, ami lehet, hogy éppen annak a hatására jött létre, hogy a „Jó napot!” pozitív üzenete kiürült, de a mindennapi kommunikációban az ember szeretné visszacsempészni ezt a pozitív üzenetet – tehát meg kell változtatni a standard formulát...

*E: Itt azért hadd térjek vissza még egyszer a kiinduló kérdésemhez. Próbáljunk meg az oktatásirányítók fejével gondolkodni: ha változást akarunk előidézni az oktatásban, akkor ezt bemenet, pl. a tantervek vagy a tananyag felől, vagy a kimenet, vagyis a vizsgakövetelmények felől lehetne megközelíteni?*

Z. K. L.: Szerintem, csak a végtelen óvatosság felől lehet ezt megközelíteni. Ugyanis itt egy elképesztően komplex rendszerről van szó, és a problémák mindig abból fakadtak, ha szakértelem és gondosság nélkül próbáltak belenyúlni a rendszerbe... ugye előbb is szóba került a mérés, a tudásmérés, az előállítható tudás – ezek mind kontrollfunkciók. Az mér, aki a dologgal kezdeni akar valamit, lehet tudni, hogy a beavatkozásra szükség van, de egymásra tolnak kulturális mintázatok, történeti hagyományok, szokások, új kihívások – szóval, ez egy borzasztóan összetett dolog. Nagyon könnyű volt, amikor a változatlanságra kellett intézményeket fenntartani. A beavatkozásnak ma egyetlen módja van: a szükséges háttértudással felvértezve, nagyon gondosan megtervezve a nagy lépéseket először kis lépésekkel kipróbálni. Ha ezek nem teljesülnek, akkor csak egy durva beavatkozás történik.

Hogy egy fájó példát mondjak, ez éppen a legfrissebb: felülvén a műszaki lobbitalmi érveinek, rendre begyűrűzik a középtávú tudástervezésbe – nem is csak az oktatásirányítók, hanem általában a politika felől –, hogy márpedig itt a mérnökök és a természettudományos képzettségűek számának drasztikus növelésére van szükség, mert különben nem lesz, aki karbantartsa az informatikai rendszereket, illetve nem áll a rendelkezésre kellő számú mérnök. S megkezdődik az intézmények öntőformáinak az átformálása: a felvételi keretszámok módosításával, kü-



lönböző kedvezmények megadásával, a különböző pályázatok műszaki területekre való áthangolásával – ha úgy tetszik – belenyúl a rendszerbe felülről egy tervező. Ez egy hihetetlenül problematikus megközelítés. Nem elképzelhetetlen, hogy el lehet jutni ilyen döntésekhez is, csak nem így. Egy nagyon bonyolult rendszernek egyetlen szálát kezdtük el kihúzni. Az helyes irány lehet, ha nem a keretszámokkal motiválunk, hanem azzal, hogy a tudományos ismeretszerzés fegyvertárát beterve már iskoláskorban érdeklődést keltünk a természettudományok és műszaki tudományok iránt. De az, hogy egy tervező asztalon a szükséges mérnökök számát megtervezzük, nem biztos, hogy a megfelelő beavatkozási mód. Ehhez képest halatlán magabiztossággal történnek meg ezek a lépések.

*K. I.:* Lehet, hogy a kimenet a fontos, de akkor annak a koncepciója is egy emberkép jegyében kellene, hogy megszülessen. Vegyük például a gimnáziumi magyar irodalmat. Itt is az a kérdés, hogy én milyen embert képelek el, és ahhoz milyenfajta magyartanítást: egy olyan embert, aki jól tud felvételizni magyar szakra, tehát professzionális tudással rendelkezik a tárgyról; vagy egy olyan embert, aki sokféle szöveget jól tud értelmezni, nemcsak irodalmi szöveget, hanem mindenfajta szöveget, amivel dolga van; vagy egy olyan embert, akivel megszerettettem az olvasást, az irodalom által közvetített értékeket, amit az életében is fel tud használni, akár úgy, hogy rendesen meg tudja gyászolni a gimnáziumi osztálytársát.

*CS. V.:* Ez most két szerveződési szint: a legmagasabb szint az, amit Karvalics László mondott, és az alatta van, amiről Kamarás István beszélt – de még ez alatt is van egy szint. Az iskola nem tudja, hogy a memória úgy tréningezhető, mint egy izom, s ha valakinek nem tréningezik a memóriáját, akkor, ha őt oldalt halad a tanár, úgy gondolják a tanulók, hogy ez katasztrófa, mert el sem tudják este olvasni. Nekem annak idején háromezer oldalt kellett szerves kémiából elolvasnom két hét alatt, kétszer... Tehát, a memória tréningezhető. A memoriter versus zagyva szöveg problémához ez egy élettani magyarázat.

A neurobiológia sok mindent talált az utóbbi időben. Megint egy példázat: vannak londoni taxisofőrök, akik egész London területén pontosan tudják, hogy melyik utca hol van. Ezeknek az embereknek az agyműködését megvizsgálták, s kiderült, hogy a hippocampusuk, ez az agynak azon területe, ahol az ember a lokalizációs információkat tárolja, háromszor-négyszer akkora, mint egy nem taxisnak. Ez azt jelenti, hogy fizikailag megváltozik az agy, ha olyan információ kerül bele, amit folyamatosan használnak és karbantartanak. Vagyis: fizikai különbségekben jelenik meg az, hogy valaki mivel foglalkozik rendszeresen. Ez egy nagyon lényeges dolog.

A másik lényeges dolog, hogy a rítusok eltűntek a társadalom és az iskola életéből, holott a rítus pontosan ezzel kapcsolatos: kiépít egy olyan viselkedésmintázatot, amelyet sokszor elvégezve és bizonyos érzelmi hatásokat keltve az agyban fizikai változás megy végbe. Ha ez nincs, ha azt gondoljuk, hogy a rítusok feleslegesek, mert ezeket már ismerjük, és az ismeret csak az, ami új, akkor ez a változás nem következik be, akkor az ember agya csak átmeneti információk kezelé-

sére szakosodik, semmi nem rögzül benne. Régi törzseknél mindig voltak olyan rítusok, amelyek a törzs számára legfontosabb információkat hordozták: honnan jöttek, kicsodák – az életükben lényeges momentumokat rítusokkal erősítettek meg. Tehát, az, aki ezekben a rítusokban gyerekkorától a felnőttkoráig részt vett, kapott egy olyan vázat, amelyhez minden új információt már viszonyítani tudott. Aki a rítusokban nem vett részt, azon csak keresztülmentek az új információk, nem kötődtek, vagy csak véletlenszerű volt, hogy mi kötődött, és mi nem, és borzalmak lettek belőle...

*K. I.:* Nem tudom, hogy szorosán ide kapcsolódik-e, de nagyon fontosnak tartom az iskola azon rítusait, amelyek humorral keverednek – ugyanis ezek egyre inkább kikopnak. Vannak ugyan fordított napok, ahol diák-igazgatót választanak, és kampányt folytatnak, de számomra ennél fontosabb, hogy történik-e valami április elsején. Húsz éve gyűjtök erre vonatkozóan adatokat, és azt tapasztalom, hogy ezek a történések fokozatosan csökkennek. Lenne erre egy magyarázatom is: a világ alakult ilyen módon. Ahogyan a humor a közéletben, a parlamentben, a családokban is csökken, úgy az iskolák életéből is egyre jobban eltűnik. Pedig a derű, a humor mindig is fontos volt. A legszigorúbb kultúrákba – például a középkori kereszténységbe is – be volt építve a derű, a komikum, a nevetés, mint a rítus eleme: húsvét vasárnap kötelező volt a risus paschalis (a húsvéti nevetés), a húsvétvasárnapi misén meg kellett nevetetni a híveket, és ehhez minden eszközt (még a legvaskosabb vicceket is) fel lehetett használni. A derű ma is jelen van az iskolákban, de nem megfelelő mértékben. Mintha a benyögések is ritkulnának. Megkérdeztem már legalább ötven tanártársamat, hogy született-e róla paródia, de, úgy tűnik, ma már ez is kiveszőben van. Nálunk, Veszprémben, a Pannon Egyetemen elég nagy számban vannak kollégisták, de nincs igazi diákélet. Megérkeznek kedden, csütörtökön hazamennek, esténként tanulnak, legfeljebb diszkóba mennek, és nincsenek folyamatosan élő rítusok. Kötelezően évenként-kétévenként van egy háromnapos monstre rendezvény, de a rítusok nem szerves részei a mindennapi diákéletnek, sem a formálisnak, sem az informálisnak. S nemcsak az iskolában van ez így, hanem feltehetőleg a családokban is.

*CS. V.:* Ma egy kifejezetten rítus-ellenes szemlélet uralkodik. Ez jól érzékelhető pl. a karácsonyon. A karácsony ma már egy szörnyű dolog, mert kötelező valamilyen ajándékot venni, s a dolog teljesen formálissá kezd válni. De hát, azért a rítust nem kellene vele együtt kidobni. Ha összegyűl a család, az jó dolog, ha nem nagy értékű ajándékot veszünk, hanem valami kedveset ajándékozunk egymásnak, akkor az is jó dolog – tehát, lehet érvelni a rítus mellett, mert alapvető fontosságú, s lehet azon gondolkodni, hogy a modern életben hogyan őrizzük meg mindazt, amiért a rítus van. A rítus – mint már mondtam – arra szolgál, hogy az ember agyában létrehozzon egy fizikai változást, ami az ember egész életében valamilyen módon meghatározza, hogy hogyan fogadja az új információkat.

*Z. K. L.:* De ezt a szerepet betöltheti más is.

*CS. V.:* Mire gondolsz?



Z. K. L.: Például, amikor a meccs-nézéshez bekészítjük a szotyit meg a sört...

CS. V.: Persze, az is rítus. Ritualizálódhatnak dolgok és vannak személyes rítusok is...

Z. K. L.: ...Csak a kérdés az, hogy ez hogyan terül szét. Változik a helyiértéke ezeknek a rítusoknak. Ez nem egy tervezett, irányított folyamat, hanem az emberekkel, a családokkal megtörténik. E mögött hatnak valamilyen erők, változnak a mindennapok, változik a tevékenységháztartás, és szép lassan máshová költöznek ezek a rituális elemek, de az egyensúly fennmarad vagy fenntartható.

CS. V.: Igen. Erről állandóan kell beszélni, különösen a politikában, ahol nagyon rossz dolgok is ritualizálódhatnak. A rítusoknak van egy oldalága, mégpedig az, hogy amit először csinálók egy adott viszonyban, annak sokkal fontosabb szerepe van, mint a cselekedeteknek önmagukban. Tehát, hogy egy közösség mit enged meg magának, s ha egyszer már megengedte, akkor könnyen lehet, hogy újra meg fogja engedni – ez is egy nagyon lényeges dolog. Hogy mennyire toljuk ki az elképzelhető és elvégezhető cselekvések határát. Különösen a politikában lehet ezt látni. Mi öregek tudjuk, hogy egy cselekvés hova vezet, de nem az a lényeg, hogy a tettek pont oda fognak-e vezetni, hanem az, hogy egy társadalom számára a lehetséges viselkedésformákat valamilyen módon korlátozzuk. Egy kultúra mindig a szabadságok és korlátok megkonstruált formája, amiben nagyon fontos, hogy mit szabad, hogyan szabad, és mit nem szabad. Az egyenlőség eszméje gyönyörű, de majd csak 18 éves korában legyen egyenlő az egyén, mert az egyenlőséghez nemcsak a jogok, hanem a kötelességek is hozzátartoznak, s fontos, hogy minden egyes állomáson legyen valamilyen rituálé, amelynek keretében megismeri az egyén, hogy a jogokkal milyen kötelességeket nyert.

K. I.: Akárcsak a beavatási szertartás...

CS. V.: Pontosan. Ki lehet karikírozni, hogy milyen szamárságokat csináltak ezeken a szertartásokon, de ezek komoly élettani változást okoztak, és ez az, ami hiányzik.

*E: A rítusokhoz végül is úgy jutottunk el, hogy a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők között kiemelt szerepe van a rítusoknak. Miközben hallgattam Önöket, végig azon gondolkodtam, hogy mennyire nem tudatos az iskolai tevékenységszervezés e tekintetben.*

K. I.: Pedig az iskola rengeteget tehetne. Nemcsak az alternatív iskolákban, hanem egy „átlagos” iskolában is van erre kreatív példa: amikor az évszakok változásához kötött rítusokat alakítanak ki, vagy közösen ülik meg a születésnapokat vagy a karácsonyt. Erre még a szakirodalomban is lehet találni ötleteket, de tény, hogy ez fáradtságos munka, ki kell találnunk, ki kell dolgoznunk, hogy a berettyóújfalvai szakiskolás gyereket vagy a fővárosi gimnazistát milyen rítussal lehet megkínálni.

CS. V.: ...S tudnia kell a tanárnak vagy tanárnőnek, hogy ennek mi a jelentősége. Az egyik kedvenc szomorú történetem: az első nap az iskolában. Egy kislány ké-

szül az iskolába, és már egy évvel előtte mindent elmesélnek neki arról, hogy milyen nagyszerű lesz az első nap az iskolában. S akkor eljön a nagy nap, elmennek, a kislány meglátja a tanító nénit, s csillogó szemmel mondja: „Tanító néni, szeretlek!” S mit gondoltok, mi erre a modern pedagógus reakciója? Lecsapja a kezét és rámondul: „Ülj a helyedre, és ne mutogass!”

*K. I.:* Nyilván ennek a szertartását is ki kellene építeni. Ha az iskoláknak lenne saját arculatuk, saját ethoszuk, akkor ehhez sajátos rítusok is tartoznának. Én a Váli utcai Általános Iskolába jártam, ami egy állami iskola volt, ahol 1949-ig a tanítást mindig imával kezdtük, majd harmadikban vörös nyakkendőben jelent meg az új tanár, akivel minden reggel egy mozgalmi dalt kellett elénekelnünk. Egyiket sem éreztük a sajátunknak, de fontos rituálék voltak. Az olvasótáboromban kitáltunk egy műfajt, amivel a napot elindítottuk: a „hökkenést”. Eljátszottunk a nap elején egy meghökkenő performanszt, mintegy az aznapi téma nyitányát, és ehhez kapcsolódtak a beszélgetések. Egy ilyen performansz reggelenként bőven beleférne az iskolák életébe is.

*CS. V.:* Ennek egyéb funkciója is van: a gyerek egy ilyen reggeli közös rítussal megismeri a többi tanárt és gyereket, lesz egy képe az iskoláról. Nem hiszi azt, hogy az iskola azonos az osztállyal, azzal a néhány tanárral és gyerekekkel, akikkel közvetlenül érintkezik. Az iskola ennél több, egy közösség, egy nagyobb közösséggé kell lennie, amihez a tanulónak egy viszonyt kell kialakítania.

*E:* *Most függetlenül attól, hogy ezt az iskolák pl. a rítusokat tudatlanságból nem alkalmazzák, vagy attól félve, hogy nem tudnak ideológiailag semlegesek maradni, addig, amíg nincs érdemi változás, valószínűleg az lesz érvényes, amit Z. Karvalics László mondott, hogy valahol ezek a ritualizációk végbemennek, s ha más nem, akkor az informális tanulás közegeiben tanulja meg a gyermek, hogy mihez igazodjék. De én továbbvinném a témát abba az irányba, hogy minek van még szerepe a tudásközvetítésben az iskolán kívül, s e vonatkozásban nem maradhat ki nyilván a média sem...*

*Z. K. L.:* Mielőtt még a médiáról beszélnék, a magam obulusát hadd tegyem le. A tanár azért egy tudásspecialista, az iskola pedig egy „tudásgyár” (hogy egy elkoptatott metaforát használjak). Mivel az iskola beavatkozási, alakító-formáló lehetősége óriási, nem egy banális, apró kérdés, hogy tudáshiányból erednek-e ezek a problémák, vagy másból. Ahol tudáshiány detektálható, ott a tudáshiány megszüntethető, ahol megszüntethető, ott *megszünttetendő*. Elég egyértelmű a diagnózis: csak az, ami itt előkerült szemléleti, szakmai, emberképpel kapcsolatos és sok más kérdés közvetlenül lefordíthatók alkalomadtán szemléletre, attitűdre, motivációra, pedagógiai tartalomra, didaktikára – és még egy csomó mindenre. Tessék a tanárképzést ilyen irányba tolni, tessék komolyan venni Csapó Benő két évtizedes partizánharcát. Ha valahol bele akarunk nyúlni a rendszerbe, akkor a tanárképzésnél, a tartalmaknál tegyük. Itt persze megint visszajutunk a kontrollhoz és a tervezéshez. Amikor felismerhető a probléma, akkor megfelelő módon lehet is rajta változtatni.





A médiához egy lehetséges átvezetés: a beszélgetés alatt folyamatosan motoszkált bennem, hogy a tanulásról való gondolkodást az értékvesztés hangulata kíséri, miközben nem vagyok biztos abban, hogy az értékvesztés a kizárólagos tengely. Ha ráhelyeznénk egy időbeli tengelyre a dolgot, és megnéznénk, hogy pl. az '50-es évek iskolájában mennyivel több érték volt jelen a rendszerben, vagy akár 100 vagy 150 évvel ezelőtt, akkor lehet, hogy kiderülne, hogy persze vannak a rendszerben az értékvesztéssel leírható mozzanatok, de egy nagyon furcsa egyensúly minden pillanatban jelen van, és ha a formához kötődünk, és nem a forma által biztosított tartalomhoz, akkor mindig a forma fölött fogunk keseregni, és nem vesszük alkalomadtán figyelembe a tartalmat. Tehát, például, ha azt mondjuk, hogy a rítus mögött álló funkciót keressük, és nem azokat a konkrét rítustípusokat, amelyek bizonyos korszakokban ezeket a tartalmakat hordozták, akkor bizonyos rítusok elvesztése úgy tűnhet, mintha a tartalom elvesztése lenne, pedig csak lehet, hogy átköltözött más formába. De ez nem biztos.

*K. I.:* Azt hiszem, hogy sem én, sem Csányi Vilmos, nem mondtuk ki azt, hogy „értékvesztés”. Bizonyos területeken kimutatható az értékvesztés, máshol kétségkívül van gazdagodás – és ez így természetes. A tanárképzés nem a mostani témánk, de ha már provokáltál, igen, egyetértek, hogy vegyük komolyan, amit Csapó Benő mond, de a tanárképzés – Csapó Benő mellett vagy akár az ő rovására – olyan emberek tudását igényelné, mint Csányi Vilmos, Hankiss Elemér, Gyökössy Endre. Az emberről való tudást kellene nagyobb mértékben bevinni a tanárképzésbe, s ezek a nevek egyáltalán nem mondanak ellent Csapó Benőnek.

A média szerepe egyébként egy nagyon érdekes téma. Én nem akartam apokaliptikus képet rajzolni, még akkor sem, amikor arról beszéltem, hogy csökkennek az április elsejei tréfák, vagy hogy nem tudnak köszönni. Van ezzel kapcsolatban egy érdekes történetem, ami azt mutatja, hogy talán ma mégis valamivel jobb ennél a helyzet: volt 35 évvel ezelőtt egy beszélgetés Tapolcán fiatal pedagógusok körében, amikor is megkérdeztem, hogy kit szólítanak „elvtárs”-nak, mire a válasz az volt, hogy: „Akit nem tudunk másképp megszólítani.” Ez egy jelzés volt arra a nagy zavarra, hogy pl. az „uram”-at nem lehetett használni. Ehhez képest a „Szia!” általános használata egy pozitív fejlemény, egy nagyon demokratikus, liberális képet mutat. A média esetében is így van ez. Mint olvasáskutató tudom, hogy pl. a rendszeres internethasználat, chat-elés és SMS-ezés során mégiscsak van szövegalkotás és szövegolvasás, és ez ráadásul még valamilyen emberi kapcsolatot is jelent. Tudjuk, hogy akik rendszeresen interneteznek többet olvasnak, gazdagabbak az emberi kapcsolataik, mint azoknak, akik csak szappanoperákat néznek. Természetesen az is igaz, hogy negatív következményei is vannak annak, hogy a média uralja az informális tanulást, mondjuk a hagyományos olvasással vagy az amatőr színjátszással szemben.

*Z. K. L.:* Nagyon örülök, hogy ezt mondtad. Egy egyszerű olvasáskutató valóban a morális pánikkal és az értékvesztés érvével közelítene arra, hogy az olvasásteljesítmény csökken, de az igazi olvasáskutató azt is tudja, hogy ezekben a kontex-



tusokban megnőhet a karakterfogyasztás alkalomadtán, és ráadásul emberi kapcsolatok közvetítik. Ilyen típusú mozgásokra próbáltam utalni – ami nem jelenti azt, hogy nincsenek értékvesztések.

*K. I.:* De azért azt is tudjuk, hogy a rendszeres könyv olvasók aránya – nemcsak a fictioné, hanem a nonfictioné is – 25 éve folyamatosan csökken, és az olvasott tartalom esztétikai értéke a szépirodalomban úgy csökken, mint az áprilisi tréfák. Erre mondhatjuk azt, hogy rendben van, ezt a vitaminhiányt lehet pótolni más vitaminokkal, pl. internettel, filmekkel...

*Z. K. L.:* ...Merthogy az olvasás is csak egy út ahhoz a tartalomhoz, amely számos formája közül öltheti a kinyomtatott könyv formáját is...

*K. I.:* ...Természetesen, csakhogy amikor egy könyv és egy fej találkozik, gyakran kongó hangot hallunk, mert üres a fej, vagy üres a könyv, vagy mindkettő üres, s e három dolog valamelyike egyre gyakrabban fordul elő. És még ennél is gyakrabban, amikor a fej a képernyővel koccan össze.

*CS. V.:* Azt gondolom, hogy a fő szempont, hogy a média is egy közösséget generáló eszköz. Nem lehet attól eltekinteni, hogy a néző ugyanazokkal a szereplőkkel találkozik a televízióban, s szép lassan kialakul egyfajta ismeret, s az sem lényegtelen, hogy ki milyen közösségi tagokkal találkozik, azok mit mondanak erről, merthogy ez egy mintakövetés is. De mindez csak akkor okoz bajt, ha válogatás nélkül történik, ha a fogyasztó nem különíti el a média egyes szeleteit, és nem tudja megállapítani, hogy az ő lehetséges közössége hol van.

Például: a Harvardon voltam majd egy évig, és mindenféle újságokat megvettem, mert érdekelt, hogy milyen az amerikai élet. Megvettem egyszer a Fekete Párducok lapját, amiben minden nap kiirtják New York fehér lakosságát, és új világ kezdődik. Ott feküdt az újság az asztalomon, mikor valaki jött, és mintha a legszörnyűbb pornó oldalai lettek volna, kérdezte, hogy „Mi ez?”, mire én mondtam, hogy „Semmi, vettem az újságosnál.” Mire a látogatóm hápogott, hogy: „Ilyet nem vesz a kezébe az ember, ez egy szenny!” Na most, ez a műfaj nálunk is létezik, csak nincs szelekció. Még nem tanulták meg az emberek, hogy bizonyos újságokat olvasok, akár jobb, akár baloldali, mert ezekben normális keretek között jön a tartalom, s vannak újságok, amelyeket nem veszek a kezembe, mert nem nekem való – ettől független, hogy a szabadság megkívánja, hogy ha valaki ilyen nézeteket vagy képeket akar közzétenni, akkor megtehesse. De hogy ezek között szelektálni kell, ez a tudás hiányzik, és ez egy nagyon szomorú dolog.

*K. I.:* Csányi Vilmosnak van egy Nobel-díjra érdemes találmánya: a mai ember mint egyszemélyes csoport. Én ezt, mint vallásszociológus igazolom és alkalmazom a maga módján vallásosság esetében. Tudomásul kellene venni, iskolának, családnak, kormánynak és mindenkinek, hogy ugyan a legtöbb embernek van családja, barátja, osztálytársa, de nagyon sok ember egy „egyszemélyes csoport”, vagyis leginkább mégis csak önmagához tartozik. S ehhez nem apokaliptikusan kell közéletíteni, hanem úgy, mint Csányi Vilmos: az ilyen ember is ember, képes így is élni. Úgy gondolom, hogy helyzete javítható, gyógyítható, a közösség felé nyitható is,



és ebben talán még a média is tudna valamit segíteni. Csakhogy erről jóval többet kellene tudnunk, sokkal tudatosabban kellene ezt kezelnünk.

*E: Visszatérhetnénk a szelekció kérdéséhez? Ezzel kapcsolatban ugyanis lenne egy téma, amiről biztosan vannak oktatóként tapasztalataik. Látom, hogy mindvégig a formális és informális tanulás határán mozgunk, mert nem lehet ezt a kettőt igazán szétválasztani, s a téma, amit reflexióra bocsátok, ugyancsak érinti mind az iskolai oktatást, mind az informális tanulást, s ez nem más, mint a Wikipedia-jelenség. Számomra ez is felveti azt a kérdést, hogy mennyire képes a tanuló tájékozódni, akár szelektálni az ismeret forrásai között.*

CS. V.: A Wikipedia egy nagyon jó példa arra, hogy a kollektív tudáskonstrukció szinte tökéletes eredménnyel jár. A mérések szerint a Wikipedia és az Encyclopaedia Britannica megbízhatósága azonos szinten van, pedig az egyiket egy kétezres szerkesztőgárda hozta létre, míg a másik...

K. I.: ...egy társasjáték, ami működik. Miközben mindenkinek csak egy részleges tudása van, miközben a résztvevők nagy része sarlatán, és rossz helyről koppint, de mégis kicsiszolódik a dolog. Ez tényleg nagyon érdekes.

*E: Azért azt fontos kihangsúlyozni, hogy „kicsiszolódik”. Én találok már többször olyan Wikipedia-oldalakkal, ahol jócskán voltak hibák. Kérdés, hogy a hallgató vagy a tanuló is tudja-e, hogy mi az, amire támaszkodhat, s mi az, amire nem?*

K. I.: A szelekcióval tényleg súlyos bajok vannak, mert a hallgató a házi dolgozatokhoz vagy a szakdolgozatához elsősorban az interneten kezd el keresni anyagot, akár úgy, hogy életében még nem volt könyvtárban, egy decimális logikai rendszerben nem tudna elindulni, s képtelen lenne válogatni a különböző adatok, címek között. A forrásoknak többnyire nem is adják meg a lelőhelyét, tehát nem tudják, hogy ki mondta az adott okos dolgot. Ebben a hallgatók rettentően tájékozatlanok, ami végzős egyetemistáknál katasztrofális. Ezt is tanítani kell, de nyilvánvalóan lejjebb kell elkezdeni.

Ha most kitágítjuk ezt a kérdést, s mondjuk az „igazságkeresésről” beszélünk – lehet, hogy furcsán hangzik, de nagyon sokan vannak, akik lázasan kutatnak egy üdvtant jelentő honlap után, arra számítva, hogy ott majd ráakadnak az örök igazságra –, akkor még komolyabb probléma a kontroll hiánya, mert senki sincsen, aki rákoppintana az internethasználó fejére, hogy hol érdemes keresnie, és hol nem szabad keresnie...

CS. V.: Ezért fontos, hogy az iskola közvetítsen egy rítusokkal és bizonyos alapvető információkkal stabilizált tudást, ami ezt kezelni tudja. E nélkül a szocializáció nélkül borzalmas eredményei lehetnek annak, ha valaki elmerül az internetben.

*E: Ha megnézzük, hogy a tudástermelés milyen ütemben zajlik, és hogy milyen ütemben jelennek meg újabb és újabb médiumok, lehetséges, hogy rövidesen a pedagógusok elsődleges feladata az lesz, hogy irányjelzőket állítsanak fel, segítsék a tanulókat tájékozódni, hogy miből és milyen információk meríthetők.*

*K. I.:* Isten ments! Ez fontos eszköz, de az iskolában az emberről kell, hogy szó esék. Kisebb gyerekeknél nagyon sokat kell mesélni és szerepet játszani. A középiskolában akár a történelmi témákat is meg lehet vitatni egy-egy szerepjáték keretében. Akár az informatika oktatás idejének rovására. Engem meggyőznek azok az érvek, melyek szerint felesleges az informatikaoktatásra ennyi időt szánni, mert a gyerekek villámgyorsan elsajátítják ezeket az ismereteket, szóval: elegendő lenne az otthon megszerzett informatikai tudást tesztelni, s azt továbbépíteni. Természetesen a cigánygyerekek a cigánysoron ezt kevésbé tudják megtanulni, tehát ez is erősen kultúrafüggő.

*E:* Végezetül szeretnék az informális tanulás elismerésének kérdésére még kitérni. Ma már nálunk is elfogadott az az európai program, mely szerint létre kell hozni a nem-formális vagy informális úton szerzett tudás formális elismerésének rendszerét, ami az ún. „kompetenciakártyák” bevezetését jelentené. Nem szeretnék a technikai részletekbe belemenni, mert erről bőven lesz szó a tanulmányokban, inkább az érdekelne, hogy Önök szerint mi végre kell egy önálló rendszert kidolgozni az informális tanulás elfogadására? Ha egy adott tudásanyaghoz nincs hozzáférhető iskolai program, akkor talán nincs is rajta mit formalizálni, ha meg van, akkor rá kellene bízni az intézményekre, hogy mit minek és hogyan ismernek el. A munkáltatók is már évezredek óta megbirkóznak a kiválasztás problémájával. De ha csak az a cél, hogy ezzel új kontrollszervezetek jöjjenek létre, akkor megint valami másról szól a történet...

*K. I.:* Én empirikus társadalomkutató minőségemben is rettenetesen szkeptikus vagyok minden efféle mérési eljárással kapcsolatban. Egy vezető oktatásügyi minőségbiztosító szakembert egyszer megkérdeztem, hogy meg tudja-e állapítani a tesztrendszerével, hogy – egy konkrét esetben – három kémiatanár közül, melyik az, aki a tanítványai szerint nem tudja a kémiát – és ő őszintén bevallotta, hogy nem, ezt a tesztjeivel nem tudja megállapítani. Legelőször egy ötéves érettségi találkozón lehetne megmérni valamilyen teszttel, hogy ki meddig jutott, vagyis mennyire volt hasznosítható az a tudás, amit az iskolában megszerzett. De akkor is kérdés, hogy mi az, amit az iskolából vitt magával, s mi az, amit az első években szerzett, amikor elkezdett dolgozni. Természetesen szociológusok, pszichológusok kidolgoztak a kutatásaikhoz nagyon sokféle jól működő mérőeszközt, mellyel viszonylag pontosan tudunk mérni az adott kutatásban. Meg lehet állapítani, (ha teszik) meg lehet mérni, hogy mennyire képes valaki lecsót főzni vagy egy beteget ápolni, de hogy ezt az oktatási rendszerben (mint egy IEA-vizsgálat keretében) lehessen mérni – ez ügyben eléggé szkeptikus vagyok. S vannak képességek – például, hogy tud-e valaki köszönni, tud-e kulturáltan kapcsolatot teremteni vagy szakítani –, amelyek mérése kimondottan bonyolult, s ezt nem is mérni kellene, hanem – ahogy Csányi Vilmos mondta – begyakorolni, rítusokban rászoktatni.

*Z. K. L.:* Én is gonosz és szkeptikus leszek a dologgal kapcsolatban. Ha nem oda sújtunk – József Attilával szólva – ahol a legfehérebben izzik a vas, akkor az mindig csak pótcselekvés lesz. Olyan mennyiségű deficitet és problémát görget ez a



dolog maga körül, hogy ha valahol a probléma perifériáján valami történik, ami ráadásul megint csak nem rendszerszemléletű, hanem csak pótcselekvésszerű, akkor alkalomadtán még rontani is lehet a helyzeten. Nálunk van egy elementáris nem-hajlandóság az iskolarendszeren kívüli tanulásra. Minden mérés azt mutatja, hogy Európában az utolsó helyen állunk, vagyis most durván leegyszerűsítve: a magyar ember nem tanul. Azaz: nem megy el tanfolyamra, nem akar megszerezni még egy kis jártasságot, nem akar beavadászni egy olyan tudást, amivel a munkaerőpiacon a lehetőségeit maximalizálja – valamilyen oknál fogva, amit persze ki lehetne bogoztatni. Innentől kezdve nagyon nehéz kérdés, hogy hogyan is nyúljunk bele a rendszerbe. A háttérben van egy elképesztő erejű munkaerőpiaci átrétegződés, egyre áttekinthetetlenebb, hogy ki hogyan boldogul, milyen családok milyen értelmes életet tudnak élni ebben a 30–40 magyarországi szubkultúrában, s mindenütt ott van az iskola láthatóan szűk keresztmetszete. Lényegében itt arról van szó, hogy van egy 20–25 százaléknyi leszakadó réteg a magyar társadalomban, s ha a gazdasági-piaci folyamatok nem indítanak el kedvező változásokat, az iskola lehet az egyetlen instancia, amelyik erre képes. De ugyanakkor látszik a tudáshiány a tanárnál, aki jót akar, szereti is a gyereket, csak éppen olyan intézkedéseket tesz, amelyek a szegregációt erősítik – pedig ő nem is ezt akarta. Azáltal, hogy erősítette a szegregációt, éppen a negatív folyamatok erősítéséhez járult hozzá.

Vagyis: nem lehet mérlegre tenni ezeket a kezdeményezéseket, de ha arra megtanítjuk a tanárokat, hogy hogyan szegregálnak öntudatlanul, vagy hogy miként kerülhetik el a szegregálást tudatosan, akkor lehet, hogy nagyobb hatékonysággal nyúlunk bele a rendszerbe, minthogyha formális megoldásokkal mérhetőbbé teszünk valamit, amit lehet, hogy nem is kellene mérni, mert sokadjára kerülne elő feladatként.

CS. V.: Én csak egy dolgot tennék ehhez hozzá: egy kutatónak és egy intézményfenntartónak érdeke, hogy legyenek tesztek, és valamilyen módon a teljesítményeket össze lehessen hasonlítani, és fel lehessen hívni a figyelmet arra, hogy – mondjuk – nem tudnak a fiatalok szövegeket értelmezni, és ez milyen rossz, és mit kell ez ügyben csinálni. Itt a probléma az, hogy amikor letesztelünk valakit, és ez lesz a megfelelés kritériuma, akkor valami borzasztó dolog történik: nem az lesz a cél, hogy a gyerek vagy a felnőtt valamilyen készséget elsajátítson, és majd a teszt ezt megmutassa, hanem idővel a teszt lesz a cél. Éppen ezért: maradjon a teszt a kutatónál!