



NAGY ÁDÁM

Legyél Te is Pista! – utópista vagy disztópista

Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság *Az iskola jövője* konferenciájáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.05-06.11>

NAPLÓ

„A katasztrófa-közeli emberiség alig-alig gondolkodik a jövőről, holott nagy szükség van a globális víziókra, ebben pedig jóval nagyobb része kell legyen az iskolának, mintsem a mai gondolkodás és állapotok azt tükrözik” – kezdődött Trencsényi László felütésével *Az iskola jövője – utópiák és disztópiák* címmel 2025 május 16-án, a Magyar Pedagógiai Társaság által életre hívott kétnapos konferencia. A rendezvény statútuma szerint „*napjaink egyik élénk vitákat kiváltó témája a közeli és távolabbi jövő perspektívája, a fenntartható fejlődés vs. a földi élet belátható időn belüli végzete. A Magyar Pedagógiai Társaság e vitához – küldetésének megfelelően – az intézményes nevelést-oktatást középpontba állító szakmai rendezvény szervezésével kíván csatlakozni. Azt a kérdést tesszük fel magunknak, hogy a mai válságos gazdasági és politikai világhelyzetben van-e, lehet-e releváns mondanivalója a mi szakmánknak, a pedagógiának*”. A mintegy 60 jelenlévő és 25 online résztvevő előtt bemutatott elképzeléseket a magyar pedagógia tizenhat nagyágyúja prezentálta.

Radó Péter nyitóelőadásában szembesítette a résztvevőket azzal, hogy a jövőben semmi nem biztos, kivéve, hogy alkalmazkodnunk kell ahhoz. Ennek az alkalmazkodásnak a tervezése a jövőképalkotás, amelynek távlata mindkét értelemben véve rövidül: a belátható tervezési horizont mélysége és így az adandó reakció is egyre csökkenő ciklusidőt engedélyez, miközben az iskola, az oktatás jövőképe nem csak neveléstudományi, de szociológiai, politikatudományi és persze társadalmi-politikai-gazdasági kérdés. Az előadó kívánta, hogy legyen, legyenek közös, oktatási célokkal megalapozott és cselekvésorientált vízióink.

Mészáros György elutasította a technokráta minősített fenti szakértői alapállást, és azt állította, hogy fenntarthatatlan rendszer okán nem AI-ban, mobilfóniában és technokrata jövőképekben kellene gondolkodnunk, hanem radikális változásban, sőt forradalomban. Egyre erősödnek ugyanis a világhatalomvilág-világképek, s tudomásul kell vennünk, hogy a jövőről való gondolkodásunk az egyre valószínűbb emberiség-tragédiára kell alapozzon, a világ ugyanis a jelenleg követett módon működésképtelen és életellenes. Az oktatás ennek a forradalomnak az egyik letéteményese, így arra van szükség, hogy ne az újratermelés eszköze legyen,

hanem a felszabadítás és az Élet újratermeléséé.

Lannert Judit – mintegy a konferencia spontán védjegyeként értékelhető gesztussal – elhatárolódott az előző előadástól, és óvott attól, hogy az ideológiákra elméletként, az adatnélküli, kizárólagosságigényű elképzelésekre tudományként tekintsünk. Arra mutatott rá, hogy amikor a technológia „beelőzi” az oktatást, az mindig társadalmi feszültséget okoz, míg fordított esetben fellendülés következik be. Mi tehát az a 21. századi tudás, amely az oktatásnak a technológiához képest mért lemaradásán változtatni tud, úgy, hogy a társadalmi feszültségből ne legyen törés? A fokozatos változás minden bizonnyal elégtelen, csak a társadalmi feszültségek konzerválására elegendő. Olyan transzformációra van szükség, amely a jövőben ismét az oktatás számára biztosít *versenyelőnyt* a technológiával szemben. Az oktatás ilyen transzformációja nélkül ugyanis nincs jövő, vagy legalábbis az emberiség bizonyosan nem ér odáig. Ha nem csak jövősokkos válaszokat

akarunk adni, hanem az oktatás valós szerepét akarjuk érvényesíteni – amely mégiscsak az kellene legyen, hogy segít eligazodni a világban – akkor az iskolák kezdeti szakaszában szövegértési és matematikai alapozásra van szükség, de nem azért, hogy valaki bölcsész vagy természettudós legyen, hanem hogy társadalmilag érzékeny és logikus gondolkodásra képesek legyünk. Az iskola középső szakaszát pedig a praktikus ismeretek és a világtérlemező tudás megalapozása kellene jellemezze.

Fóti Péter szerint van relevanciája az értelemes utópiáknak: igenis lehet, sőt kell egy tekintélyelvű disztópia és egy társas-integratív utópia között választani, miképp egy gyakoronok-módszertanász vagy holisztikus, össztanulás-szemponutú pedagógusképzés között is. Az iskolának egyszerre tudnia kell egy felülről jövő (szakmai, politikai) és egy alulról érkező (gyermeki) „nyomást” kezelnie – és ezt ama gyakoronok-módszertanász alapvetésű és szerkezetű iskola biztos nem képes megtenni. Így lehet, hogy az iskola nem, de a tanulás maradhat örök.

Fábry Béla, finoman utalva a ma uralkodó generációs logika korlátaira, a kultúraváltás periódusidejének rövidülésére hívta fel a figyelmet, a folyammenti társadalmakbéli évezredek ciklustól a 21. század legfeljebb évtizedes kultúraváltásáig. Utalt arra,

hogy az ENSZ 17 fenntarthatósági célja között a negyedik helyen szerepel az oktatás, jelezve, hogy nincs olyan globális probléma, amely megoldható lenne korszerű oktatás nélkül – amihez az iskolában tudományos háttér,

olyan transzformációra van szükség, amely a jövőben ismét az oktatás számára biztosít *versenyelőnyt* a technológiával szemben

demokratizmus és humánus működés szükséges. Hasonlóképp minden iskolát három tényező határoz meg: hogy az emberek milyen körülmények közt élnek, milyen társadalmi viszonyrendszer öleli körül az iskolát, és milyen kulturális közeg (hitek, hiedelmek, értékek) veszi körbe mindezt. Nem tudjuk, milyen lesz az iskola, de az elszenvetője, a gyerek sokkal jobban jár, ha az iskola ügyében nem oktatásról, hanem szocializációról beszélünk. E térben meg kell tanulni tanulni (új dolgokat megismerni), dolgozni

(a környezettel interakciót végezni), együttműködni és minőségi módon élni.

Gloviczki Zoltán a generációs, társadalmi, techno- és ökofélelmek tengerében a jövőt „csaknem jelen”-ként aposztrofálta, jelezve, hogy ebben a jövőben megítélése szerint (1) mindenképp lesz iskola (azaz amíg lesz társadalom, addig lesz intézményes nevelés), (2) ez célorientált struktúra lesz (nem ok- vagy folyamatvezérelt), (3) ezt a célrendszert pedig a külső-belső társadalmi és szakmai közösség határozza meg. Ez az iskola – bármennyire is a tömegoktatás korát éljük – boldogulni tud és boldog *személyeket* (és nem *társadalmi csoportokat* vagy *iskolai osztályokat*) nevel.

Sáska Géza két iskolakép-elképzelést mutatott be. A „tényalapú” iskola képe azé az intézményé, amely az adott helyzetből indul ki, empirikus beállítottságú. Ez a fajta iskola a társadalmi változásokra kiszámíthatatlanul, leginkább ellenálló módon reagál. Ebben a logikában a tömegoktatás expanziójával, illetve annak telítődésével tulajdonképpen az iskola elveszíti kulturális sajátosságait, értékét, vonzerejét; a diszciplináris tárgyak és azok tekintélye visszazorul, és a pedagógusok rekrutációs merítése is egyre alacsonyabb társadalmi bázisú. A „metafizika” alapú iskola a jelen kritikájából indul ki, de megkerülhetetlen probléma e keretrendszerben, hogy nem látjuk a jövőt, ezért az jövőtervezésre, rosszabb esetben jóslásra, utópiára épül (gondoljunk csak a *kommunista jövőnek* történő nevelésre és a gyermekek sosem bekövetkezett évszázadára) és ezek a

„kiemeli” a gyereket a családból, és egy olyan közegbe helyezi, ahol az egyenlőtlenségek mértéke determinálja a minőségi életfeltételekhez való hozzáférés esélyét

pedagógiai ideológiák jellemzően nem állják ki a tudományosság, de az idő próbáját sem.

Ercse Kriszta az oktatási rendszer valós felelősségéről beszélt, hiszen az oktatási rendszer napi nyolc órában „kiemeli” a gyereket a családból, és egy olyan közegbe helyezi, ahol az egyenlőtlenségek mértéke determinálja a minőségi életfeltételekhez való hozzáférés esélyét. A felelősség túl kell mutasson a tanulmányi eredményeken, tanulási teljesítményen, hiszen 10-12 év alatt a társas szocializáció, a hierarchikus és társas viszonyok, az erkölcsi és racionális társas lét alakulása, a kisgyermekből fiatal felnőtté fejlődés folyamata – és ebben az iskola felelőssége – sokkal távolabbra mutat, mint az egyszerű tanulmányi/tanulási aspektusok. Vajon az

iskola segít elfogadni a sokféleségeket, tudja támogatni a multikulturalitást, vagy megmarad kirekesztő etnokulturalista megközelítésűnek? A sokféleség értékének elismerése csak a társadalom egészének diskurzusba vonásával és az az oktatás modernizálásával képzel-

hető el. Ma ugyanis az iskola hitelességi krízissel küzd: kontraproduktív, képmutató és életszerűtlen. Vajon mikor lesz az, hogy mindent megtesz, hogy azok legyünk, akik lehetnénk?

Knausz Imre szuggesztíven disztópikus jövőképet vázolt fel, szerinte közös világunk összeomlása minden percben bekövetkezhet. Ezen összeomlás három aspektusban is értelmezhető: egyfelől a bolygó összeomlása (a tudósok 24 órás végítéletórája 89 másodperccel áll éjfél előtt), másfelől a társadalmi egyenlőség összeomlása (kéntmilliárdan élnek

emberhez méltatlan körülmények között), harmadrészt a demokráciák összeomlása (az *Alt Right* mozgalmak felvirágzása). Az igazsággal szembeni bizalmatlanság illetően terjedését az iskola az oksági és a másik pozíciójába behelyezkedő

gondolkodás terjesztésével állíthatná meg, ma azonban inkább elvonja a tanulókat a gondolkodástól, megfosztja a motivációtól és így a tudástól: a tudat-

lanság és műveletlenség színtere, pedig lehetne az összeomlásokkal szembeni „szellemi ellenállás” terepe is. Ehhez azonban pedagógiai forradalomra lenne szükség.

Jenei Norma és *Szarka Alexandra* a társadalmi lénné szerveződés segítségét tekintik a pedagógia tulajdonképpeni lényegének, hangsúlyozva, hogy maga a pedagógia önmagában nem oldhatja meg a ma társadalmi világproblémáit, de akár csak szűkebb értelmű oktatási problémáit sem. Megítélésük szerint a pedagógia önmagában is felvállaltan értékalapú kell legyen, de ettől még nem lesz szükségszerűen indoktríner. A pedagógia feladata, hogy „előre” tervezzen, egyfajta társadalomtervezési (a fogalom tölem – a szerző) feladatot lásson el, hogy felkészítse az embert a valós és a vágyott társadalmi valóságra.

Nabalka István a tanulási-tanítási folyamat, szűkebben a tanulóknál kialakított tanuláskép normativitásáról szól. Állítása szerint jelenleg alapvetően nem konstruktivista, hanem objektivistá-pozitivistá tanulásképet sajátítottunk el a gyerekekkel. Hangsúlyozta, hogy az alternatívák közti választásra lenne szükség, mert ma az iskolában jellemzően egyetlen igazság bemutatása történik, ha véletlen meg is

jelennek alternatívák, azok ellenpéldaként, szabályt erősítő kivételként keretoztek, és a tanulóknak csupán az állítások feltétel nélküli elfogadása a lehetősége. A probléma feloldására a „gyenge normativitást” ajánlotta,

amely ugyan értékalapú, de nem jut el az indoktrinációig. Normativitás nélküli iskola ugyanis szerinte nem létezik, az erős normativitás pedig elfojtja a kritikus gondol-

kodást, hazug legitimitást ad, és az ebből következő kényszer sosem célravezető.

Csovcsics Erika roma példák alapján úgy ítélte meg, hogy új narratívákra van szükség, mert a hagyományos keretek már nem érik el az ingerküszöböt. Ezen hagyományos narratívák nem segítik a romák társadalmi lénné válását, akik így megmaradnak a rasszizált etnikum láthatatlanságában. A romák ugyanis elnyomottak, kulturális értelemben domináltak, és ekképp szegénységben tartottak, diszkrimináltak, és végső soron kimaradnak a társadalmi fősodorból. Holott társadalmi szinten a „világok” találkozása koherensebb társadalmat eredményez, egyéni szinten pedig csökkenne a szegénység, kiszolgáltatottság, kirekesztettség. A gazdasági aspektusokról (ti. hogy a munkanélküli GDP-hez hozzáadott értéke csekélyebb) és az emberi jogi kérdésekről (az emberi méltóság eszméjéről) nem is beszélve. A jövő iskolája nem lehet olyan, amely egydimenziósan csak romaként kezeli polgártársainkat.

Tóth Tamás Május Mihály Ottót is megidézve szimptomatikusnak tartotta magát a konferenciát is, mert be kellene látnunk, hogy a pedagógia és az iskola (ideája) halott, csak épp nem tud róla. Nem abban az

a pedagógia és az iskola
(ideája) halott, csak épp
nem tud róla

értelmezésben halott, hogy nem létezne maga az intézmény, hanem ontológiai értelemben szűnt meg létezni. Az idea száműzött a tudattalanba, és bár alkalomadtán föl-föltör onnan, alapjellemzője, hogy elfojtott, mert elfojtottuk. A helyzetünk reménytelen, a pedagógia pofára esett: micsoda nagyszerű kezdet!

Radó Péter a tanulási eredményekkel kapcsolatos elvárások szempontjából közelített – óvva az „utópiák” és „disztópiák” minősítéstől, a *jövőkép* fogalmát ajánlva helyükre –, és a *jövőkép*tervezés azon módozatát javasolta megfontolásra, ahol azaz foglalkozunk, hogy mely cselekvéseinkbe érdemes erőforrást fektetni, és melyekbe nem. Megítélése szerint nem megkerülhető az iskolában mint intézményben való gondolkodás sem, még akkor sem, ha az iskola intézményét teljesen újra kell gondolni. Ez az újragondolt iskola egyfelől egységesítő, másfelől diverzifikáló. Egységesítő, mert minden iskolának minden tanuló számára gazdagítania kell a tanulási élményt, s diverzifikáló, mert ahány tanuló, annyi (megelőző és jövőbeli) életút. Egy ilyen iskola bizonyosan tesz lépéseket a kasztalanításra és az egyenlőtlenségek csökkentésére, ezt pedig egy nem hierarchikus kapcsolatban álló szereplők együttműködésén alapuló (többszintű heterarchikus) kormányzás szolgálhatja ki.

Trencsényi László egy – felvállaltan sem a jelen időben, sőt talán ontológiai értelemben sem megvalósítható – utópiát vázolt, amelyet azonban mégiscsak követésre ajánlott. Ma már az egységes társadalmi igény teljességgel illúzió (a 16–17. században a népiskola kialakulása, a polgárosodás áldott

vagy átkozott hajnalának idején létezhetett ilyesmi). Ehelyett sokféle társadalmi igény és igénybejelentő társadalmi csoport létezik, így egy tagolt társadalom kultúrateremtő és kultúraelosztó alrendszerei is tagoltak. S ez így van rendjén, így kell legyen. E tagolt rendszerben lehetőséget kell biztosítani alternatív nevelő-művelődő közösségekre és ilyenek támogatására iskolán innen és iskolán túl is

Horváth Attila a rejtett előfeltételek vesztélyére, az alapkérdések fel nem tételére figyelmeztetett. Kérdőjelezzük meg a premisszáinkat, ne spóroljuk meg a kérdésfeltevést, gondoljuk újra: valóban befektetés a jövőbe az oktatás? Állítása szerint nem igazolt, hogy a GDP korrelálna az oktatásra költött pénzek mennyiségével, és az sem igaz, hogy ok-okozati viszony lenne az oktatásra elköltött pénzek és az iskola eredményessége között. Az iskolára ugyan szükség van, de csak azért, mert már létezik. S ebből következően csak ámítjuk magunkat utópisztikus iskolafejlesztésekkel és – változó idők szerint konzervatív, liberális, vagy anarchista – közoktatási reformokkal.

Borbély-Pecze Tibor

Bors és e sorok szerzője – a konferencia ún. rezonőrei – igyekeztek összefoglalni az elhangzottakat. Eszerint a konferencia előadói és

meglepően aktív résztvevői között a legnagyobb egyetértés egyfelől az iskola jövőbeni létének szükségességében mutatkozott, másfelől az egyre rövidebb távú tervezhetőség és emiatt a változáshoz való alkalmazkodókészség szükségességében. Egyetértés volt abban is, hogy a sokféle megközelítés egymásmellettisége – mint önreflexióra készítő kreatív

még akkor sem, ha
az iskola intézményét teljesen
újra kell gondolni

káosz – működött, a konferencia résztvevői (előadói, hozzászólói, hallgatói) nem elbeszéltek egymás mellett, és nemcsak ismertették saját kimunkált vagy még csak körvonalazás alatt álló vízióit, hanem kölcsönös reflexióik segítettek egymást kilépni a kölcsönös meg nem értés struktúráiból.

Ugyanakkor a tudomány és a szakpolitika sokszor keveredett és felmerült, hogy ideologikus elképzelésekkel nem biztos, hogy lehet vitatkozni. Vita leginkább három „skálán” volt tetten érhető:

a) A megközelítések mikéntjében: az előadók egy része felvállaltan ideologikus iskolát képzel el, mások inkább a technokrata-tényalapú iskolaképből indultak ki, és mint ilyenek ezen elképzelések nem minden esetben voltak vitaképesek egymással. Az értéksemleges elképzelés az ideologikus

elképzelések vitaképtelenségére igyekezett rámutatni, míg ez utóbbi az értéksemlegesség rejtett értékválasztására világított rá.

- b) A gyökerek milyenségében: az egyik gondolati vezérfonal a jövőre vonatkozó múltalapú tervezés, másik fele a jelenből történő extrapoláció mellett foglalt állást.
- c) A jövőképből: míg a gondolkodók egyik csoportja kifejezetten a disztópikus jövőtől óvott, és abból keresett kiutat, addig a másik csoportjuk pozitív jövőképből gondolkodott.

A parázs viták alapján nem kétséges: lesz folytatás. Ha ez esetleg nem csak az iskola, hanem általában a tanulás jövőjéről is szólhat, még jobb.

Ez a két ártalmatlan képkocka Kati Kovács képregénye, a Paprikás rapszódia eleje felé található. A műben a magyar származású, de Finnországban született és ott felnőtt szerző egy gyerekkori, 1975 nyarán lezajlott magyarországi látogatásából rajzolt félelmetes roadmovie-t 1994-ben.



Kati Kovács (2009): Paprikás rapszódia. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 8. o.

A történet viszonylag szelíden indul. A levelezőtársa családjához érkező tízéves, félénk finn kislány, Kiti számára a magyarok hangosak, toladóak, ijesztőek. Lelkesedésük igazából csak saját maguk felé irányul. A következmény rögtön az elején explicit: a kislány nem meri megmondani, hogy pisilnie kell, majd az utcán be is pisil. Innentől kezdve nagyon gyorsan egy abszurd, száguldó lidércnyomásba csöppenünk: Kiti utazni induló pszichéjébe.

Hogy mi hogy térünk vissza a tripből, azt olvasója válogatja. Kiti mindenestre megerősödvé. A végén elküldi a betrefüles pitlibe az egész családot, nem annyira szalonképes módon. Bár ezt ekkor már nem is várnánk tőle.