



PERJÉS ISTVÁN

## Gyakorlatiasság, kreativitás és józan ész A finn oktatás paradoxonjai?

LÁTÓSZÖG

„Egy relativistának szerintem az a célja, hogy megvédje az egyedeket, csoportokat, kultúrákat mindazok tetteitől, akik azt gondolják, hogy megtalálták az igazságot.”

| PAUL FEYERABEND |

### „BEVEZETÉS: IGEN, MEGTEHETJÜK”<sup>1</sup>

Tartozzunk bár a csodavárók, vagy a csodatevők mindig népes családjához, egyaránt örülhetünk annak, hogy 2013-ban, a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó magyar nyelven is megjelentette *Pasi Sahlberg: A finn példa. Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?* című munkáját<sup>2</sup>. A kötet világos okfejtéssel és egyszerű szavakkal írja le a „finn csoda” gyakorlatias kulisszatitkait. A kötet előszavát és bevezető tanulmányát jegyzők (*Pokorni Zoltán* és *Halász Gábor*), ha finom műgonddal és tapintattal fogalmaznak is, nem rejtik véka alá a véleményüket, hogy a finnek által kitaposott „negyedik út” csakis azoknak mutathat irányt, akik ellent tudnak állni a másolás csábításának, s egyben képesek arra is, hogy a saját útjukat megtalálják.

### „EZ NEM VOLT MINDIG ÍGY”

A szerző<sup>3</sup> lényegi mondanivalóját már-már zavarba ejtő előzékenységgel tíz pontba sűrítve előlegezi, hogy aztán ezeken a pontokon vezesse végig a finn példából tanulni akaró olvasót. E tíz pont akár essenciája is lehetne a majd’ 200 oldalt kitevő részletes elemzésnek, így célszerű mindjárt ezek áttekintésével elkezdni az „útkeresést”:

- „A finn oktatási rendszerben a fiatalok jól tanulnak, és kicsik a teljesítménykülönbségek – mindez ésszerű emberi hozzájárulással és költségekkel valósul meg.
- Ez nem volt mindig így.
- Finnországban a tanítás elismert hivatás, sok tanuló szeretne tanár lenni.
- Ennek köszönhetően feltehetően Finnország büszkélkedhet a legkompetitívabb, legversengőbb tanárképzési rendszerrel.

<sup>1</sup> A tanulmány alcímei a kötet 25., 30., 37., 39., 104. és 172. oldalának szövegrészeiből valók.

<sup>2</sup> Az írásban a könyvre vonatkozó hivatkozásokat csak az oldalszám megadásával jelöljük.

<sup>3</sup> A szerzőről a kötet végén tudhatjuk meg, hogy a Helsinki Egyetem és az Oulu Egyetem docense, jelenleg a finn Oktatási és Kulturális Minisztérium által szervezett CIMO (Nemzetközi Mobilitási és Együttműködési Központ) ügyvezető igazgatója, korábban tanárként és tanácsadóként is dolgozott, az utóbbi évtizedekben a világban zajló oktatási reformokat kutatja.

- Következésképpen a finn tanárok jelentős mértékű autonómiával rendelkeznek hivatásuk gyakorlása során, és egész pályájukon végigkíséri őket a céltudatos szakmai továbbképzés.
- Azok, akik olyan szerencsések, hogy tanárok lehetnek, általában egész életükben tanárok is maradnak.
- 16 éves korukra (amikor elhagyják az iskolát) a tanulók csaknem fele vett részt valamilyen speciális oktatásban, kapott személyi segítséget, egyéni fejlesztést.
- Finnországban a tanárok kevesebbet tanítanak, és a diákok kevesebb időt töltenek tanulással mind az iskolában, mind azon kívül, mint kortársaik más országokban.
- A finn iskolákban nincs sztenderdizált felmérés, tesztfelkészítés és magánoktatás, mint az Egyesült Államokban és a világ más országaiban.
- Mindazok a tényezők, amelyek a finn siker mögött állnak, szembenennek azzal, ami jelenleg az Egyesült Államokban és a világ nagyobb részén zajlik, ahol a verseny, a felméréseken alapuló elszámoltatás, a sztenderdizálás és a privatizáció dominál.” (37. o.)

Az öt fejezetre tagolt kötet szerzői bevezetője további öt olyan irányjelző okot ajánl az olvasó figyelmébe, amelyek mindvégig emlékeztethetnek arra, hogy „... miért szerezhetnek érdekes és releváns ötleteket tőlünk azok a nemzetek, amelyek oktatási rendszerük fejlesztésének módjait keresik”. (30. o.)

Lássuk tehát ezen okokat. Az első: a finn oktatási rendszer az elmúlt harminc esztendőben jutott el a középszerűből egy sikeres oktatási rendszer modelljéhez. A második: ezt a modellt nem a piaci alapon irányított oktatáspolitikai alapján alakították ki, hanem egy olyan okta-

tásfilozófiára építettek, amelynek középpontjában a bizalom, a szakszerűség és a felelősség áll. A harmadik: a finn iskolákat azok a gyakorlatias döntések is segítették a sikerességben, amelyek a pozitív intézményi klímához is köthetők (nem úgy, mint más országokban, ahol az intézményi ethosz zavarai olyan krónikus oktatási problémákban mutatkoznak meg, mint például a középiskolákból kimaradók magas aránya, a tanárok korai lemorzsolódása, kiegészése, a speciális oktatás elégtelen volta). A negyedik: a finn iskolák érzékeny kapcsolatban állnak a közsféra más intézményi rendszereivel (egészségügy, foglalkoztatás, gazdaság, technológia stb.), így a tanítási-tanulási környezetben professzionális tanulási közösségként<sup>4</sup> segíthetik, támogathatják a diákok tanulását, fejlődését. S végül az ötödik: a finn példa reményt adhat azoknak, akik hitüket vesztették a közoktatás megváltoztathatóságában, s egyben arra is emlékeztet, hogy egy kultúrájához hű, ugyanakkor más jó példákból tanulni képes oktatáspolitikai is lehet morális értelemben méltányos, társadalmi-gazdasági értelemben pedig sikeres.

---

### „A KÖNYV FŐ ÜZENETE, HOGY VAN MÁS ÚT AZ OKTATÁSI RENDSZER FEJLESZTÉSÉRE”

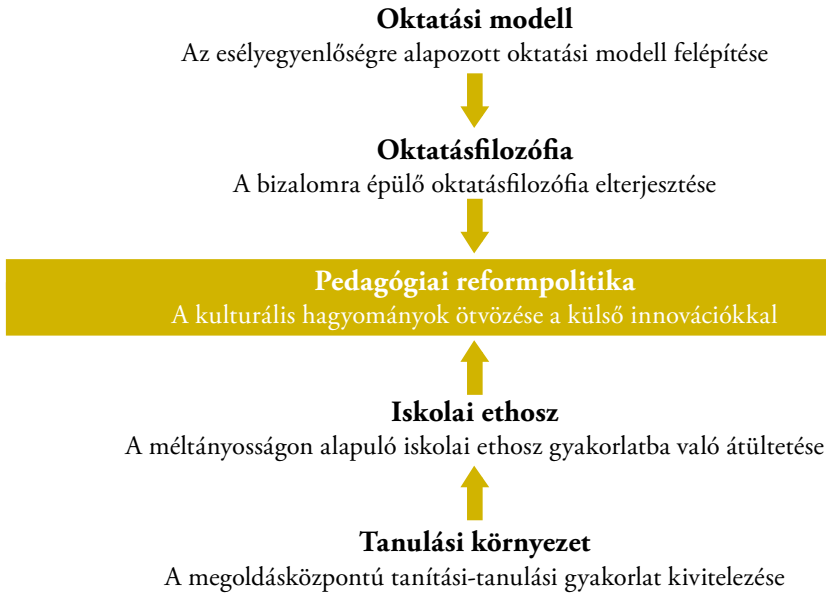
---

A kötet adatokkal és tényekkel bőségesen alátámasztott öt fejezetében tehát öt jó okunk is lehet arra, hogy egy oktatási rendszer sikerét értelmezhesük. Alighanem azonban akkor járunk igazán jó úton, ha nem csupán okokként, hanem egyben a siker feltételeiként is mérlegre tesszük a szerző érveit. Amennyiben úgy tesszük fel a kérdést, hogy milyen peremfeltételei is

<sup>4</sup> „PLC – professional learning communities: olyan oktatók, tanárok közössége, akik rendszeresen, szisztematikusan együttműködnek azért, hogy tanítási technikáikat, gyakorlatukat és a diákok tanulását fejlesszék.”

## 1. ÁBRA

## Az oktatási rendszer fejlesztésének tényezői



lehetnek egy oktatási rendszer méltányos és sikeres fejlesztésének, akkor a szerző által kifejtett első négy feltételt nevezhetjük meg: (1) az esélyegyenlőségre alapozott oktatási modell felépítése; (2) a bizalomra épülő oktatásfilozófia elterjesztése; (3) a méltányosságon alapuló iskolai ethosz gyakorlatba való átültetése; valamint (4) a megoldásközpontú tanítási-tanulási gyakorlat kivitelezése. E négy feltétel együttes okozata adja meg tehát a választ a finn titok mibenlétének kérdésére (1. ábra).

A kötet ezen feltételek érzékeny exponálásával foglalkozó fejezeteit olvasva nem csupán abban a meggyőződésünkben erősödhetünk meg, hogy a negyedik utat járónak sem volt könnyű a dolguk, hanem abban is, hogy a reformok ezer szállal kötődnek a társadalmi élet más szerveződéséhez. Azok sikerei és kockázatai

egyrészt az oktatási rendszer reformjainak sorsára is kihatnak, másrészt viszont az oktatásügy társadalompedagógiai hatásai is átsugároznak a társadalom más rendszereibe. E kölcsönös érzékenység természetéről sok apró, de mégis megfontolásra alkalmas részletet tudhat meg az az olvasó, aki a siker miértjeire és hogyanjaira is kíváncsi. A következőkben arra tesztek kísérletet, hogy e páratlanul színes szövegből néhány olyan értelmezési mintázatot emeljek ki, amelyek a finn oktatási rendszer sikerét jelző négy ponthoz csatlakoznak.

*Az esélyegyenlőségre alapozott oktatási modell felépítése.* A finn oktatás legendává érett komprehenzív iskolájának modelljét (az úgynevezett *peruskoulu*-t) egyféle ösztársadalmi nyomás segítette életre kelteni. A régi oktatási rendszer alapfelvetése az volt, hogy nem képes mindenki

mindent megtanulni, tehát az iskoláztatás sem lehet képes a szociokulturális különbségek kiegyenlítésére. A háború utáni, válságokkal és felemelkedésekkel tarkított társadalmi-gazdasági élet azonban rácsfolt erre a tézisére. „...A szülők a jobb élet, a felemelkedés biztosításának reményében több és teljesebb oktatást követeltek gyermekeik számára.” (49. o.) Az egyre erőteljesebb társadalmi nyomásnak is köszönhetően három egymást váltó bizottság is dolgozott azon, hogyan lehetne az oktatási rendszert egy olyan modell szerint megreformálni, amelyben az esélyegyenlőség elve a gyakorlatban is minél teljesebben érvényesülhet. Sokéves munka eredményeképp, 1985-ben jutottak el addig a pontig, hogy a kilencéves, helyi oktatási hatóságok által irányított iskolákban minden tanuló azonos tanterv alapján tanul, melyben a pályaorientáció keretében a szisztematikus tanácsadás<sup>5</sup> mellett a diákok két hetet töltenek el az általuk kiválasztott munkahelyen. Emellett az egyéni hiányosságokat korán azonosítják, és megfelelően kezelik. Ezen tényezők, illetve az iskolák egymást támogató hálózatának sikerét mutatja, hogy jelenleg a diákok teljesítménye közötti iskolánkénti eltérés kisebb, mint 5%.

*A bizalomra épülő oktatásfilozófia elterjesztése.* A már emlegetett komprehenzív iskolareform oktatásfilozófiája többek között abból a hitből táplálkozik, hogy minden tanuló tud tanulni, ha megkapja a lehetőséget és a megfelelő támogatást. Ahhoz viszont, hogy a pedagógiai hit racionális alakot ölthessen, egy dinamikusabb tudás- és tanuláselmélet elterjesztéséről is gondoskodni kellett. A 80-as évekre datálható korszakban ezért az új iskola-rendszert „... azzal a filozófiai és oktatási alapelvvel indították el, hogy a közoktatás legfontosabb feladata a kritikusan és önál-

lón gondolkodó polgárok képzése. Az akkori iskolafejlesztési törekvések egyik fő témája a dinamikusabb tudáselmélet gyakorlati megvalósítása volt.” (63. o.) A pedagógiai gondolkodás formálását azzal támogatták, hogy számos tanárbarát jegyzetet küldtek ki az iskolákba, így az új kutatások és elméletek nem csupán az oktatáskutatói körökre, hanem a tanári gondolkodásra és gyakorlatokra is jótékony hatást gyakoroltak. Az eredmény nem maradt el: a tudás és tanulás elméletéről szóló viták fókuszai – ha lassan is, de ártrendeződték, s egyre inkább a megértés, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás és a tanulás tanulása felé fordult a kutatói és a pedagógiai érdeklődés iránya. Kétségtelen tény, hogy a pedagógiai szemléletváltásban a kutatásalapú tanárképzésre való áttérés is jelentős szerepet játszott. A „tudós tanár” finn ikonjába éppúgy beleértendő a saját szaktárgy legfrissebb kutatási eredményeinek ismerete, mint annak hatékony tanítása és a tanulás támogatása. „Ez magában foglalja az elemző és nyitott hozzáállást, valamint azt, hogy oktatásfejlesztési következtetéseket tudnak levonni a friss kutatások eredményeiből, illetve saját kritikai és szakmai megfigyeléseikből és tapasztalataikból.” (117. o.)

*A méltányosságon alapuló iskolai ethosz gyakorlatba való átültetése.* Ha arra keressük a választ, hogy honnan is ered a méltányosságon alapuló iskolai ethosz, és hogy ezt a klímát miképpen is lehet az iskola hétköznapi gyakorlatába átültetni, akkor leghelyesebb a finn nép mentalitásából kiindulnunk. Lássuk, hogyan is látja népét a szerző: „Méltányosság, becsület, őszinteség és a társadalmi igazságosság értékei mélyen gyökereznek a finn életstílusban. Az emberek közösségi felelősségtudata erős, nem csupán saját életükért,

<sup>5</sup> A hároméves alsó középfokú iskolában minden tanuló heti kétórányi tanácsadásra jogosult.

de a többiekért is küzdenek, kiállnak.” (36. o.) Így könnyű – mondhatnánk – olyan iskolát álmodni, ahol a méltányosság légköre a maga természetességében veszi körül a diákokat, a tanárt, és magát az iskolát is. A sokszínűség tolerálása, az autonómia és persze a – mindig megerősítésre váró – bizalom építése nélkül aligha lehetne az iskolákat „kisméretű demokráciáknak” (52. o.) álmodni. A demokrácia nagy leckéjében bizonyára a „jól jegyezd meg” keretes részében kapna helyet az a banális tétel is, hogy demokráciához (kicsihez és nagyobbhoz) bizony demokratákra is szükségünk van. A demokraták (kicsik és nagyok, diákok és tanárok) viszont értik is egymást, így nem csupán számoknak hisznek, de a szöveges értékelésben sem értik félre a jobbító szándékot.<sup>6</sup> A demokrata nem fél. Viszont egy iskolában mindig lehet alkalmunk a kockázatkerülésre, az unalom és a vizsgafélelem átélésére, így jó okunk lehet ezek mérséklésére is. Finnországban – emlékezett *Sahlberg* – „...a legtöbb alsó középfokú iskolai tanár azért tanít, hogy segítse a diákokat tanulni, nem azért, hogy jól teljesítsenek a felméréseken.”<sup>7</sup>

*A megoldásközpontú tanítási-tanulási gyakorlat kivitelezése.* A már emlegetett professzionális tanulási közösségek kialakítása során arra ösztönözték az iskolákat, hogy „... optimális tanulási környezetet teremtsenek, és olyan tanítási tartalmat hozzanak létre, amely a leginkább segíti a diákokat abban, hogy az iskolázás általános célját elérjék.” (69. o.) S mivel igen korán (a 90-es években) konszenzusra jutottak abban, hogy a sztenderdek és értékelések mellett (és helyett) inkább a tanítás minőségére kell koncentrálniuk, a professzionizmus tartalmát is erősen átszínezte

a hatékony tanulás-szervezés eljárásainak gyakorlatba való átültetése. A finnek nem voltak restek arra, hogy a világban fellelhető jó gyakorlatokat „importálják”, így a kooperatív tanulás, a példázatos tudományoktatás modern gyakorlata, az oktatáspszichológia eredményeinek gyakorlati érvényesítése, a tanárképzés szerkezetének gyökeres átalakítása, vagy éppen az oktatási változások kezelésének újkeletű megoldásai sikeresen meggyökeresedhettek a finn iskolák gyakorlatias világában.

A hatás itt sem maradt el, így „... olyan új értékek erősödtek fel, mint az innovációs törekvések és a növekvő bizalom az iskolák iránt, hogy képesek a diákok tanulási minőségének emelésére. A tudás és a tanulás mélyebb megértése megerősítette az iskolák erkölcsi alapját. (...) Ez azt jelzi, hogy az iskolák valóban fejlődtek a tanítás és tanulás terén.” (65. o.) Ha pedig azt kérdezzük, hogy mindez hogyan függ össze a társadalom és a gazdaság „elvárásaival”, úgy elég, ha a másik jól ismert finn ikon, a Nokia példázatával élünk. „A nokiasok és más hasonló nézőpontú emberek logikája egyszerű volt. Annak érdekében, hogy a mobilkommunikációs iparban az innováció élén járjanak, ragaszkodtak hozzá, hogy az emberek legyenek a középpontban. (...) A kudarcotól való félelem nem ad teret a kreativitásnak. Ennyire egyszerű volt.” (156. o.)

*Sahlberg* gondolatmenetében az ellenpéldákra is ráirányítja a figyelmünket. *Michael Fullan* kanadai oktatási szakértőt idézve arra emlékeztet, hogy a globális oktatási reformmozgalom (GERM) irányelvei gyakran homlokegyenest ellenkező irányba hajtják a rendszerszintű reformpolitikákat. E kudarcokkal tarkított irányba nemegyszer olyan „rossz hajtóerők” terelik

<sup>6</sup> „A tanárok minden 6-7 hetes szakasz végén értékelik a diákok teljesítményét, így a tanulók iskolaévenként és tantárgyanként öt-hat szöveges visszajelzést kapnak.” (55. o.)

<sup>7</sup> Nem meglepő tehát, hogy „... a finn diákok kevesebb feszültséget élnék át a matematikatanulás során, mint kortársaik más országokban.” (56. o.)

a szakpolitikákat, mint „...az elszámoltatás (szemben a szakmaisággal), az egyes tanárok munkájának színvonala (szemben az együttműködéssel, a kollegialitással), a technológia (szemben a pedagógiával) és a töredezett stratégiák (szemben a rendszeres gondolkodással).” (138. o.)

A szerző természetesen elismeri, hogy a finn út sajátossága abban is rejlik, hogy a nyugati oktatási rendszerek bizonyítottan magas teljesítményben együtt érvényesülő tanulási eredmények és a méltányos oktatás mintája (a radikális centrizmus fémjelzte harmadik út) inspirálta a már emlegetett negyedik (finn) út kijelölését. A finn példa egyik tanulsága talán éppen ebből az elágazásból következhet, nevezetesen abból, hogy a harmadik utat járó oktatáspolitikák számára egyrészt milyen alternatívák kínálóznak a további folytatáshoz, másrészt pedig, milyen feltételek szükségesek egyáltalán egy sikeres reformpolitika kidolgozásához és végrehajtásához. Ha hihetünk a szerző egyik legerősebb üzenetének, akkor az oktatási rendszer modelljének időigényes átalakítása előtt a bizalomra építő oktatásfilozófia mentális és szellemi környezetét kell kialakítani, s ennek normáit a kollektív emlékezet reprezentációiban lehorgonyozni. *Sahlberg* persze ezt sokkal praktikusabban fogalmazza meg, amikor a „finn álmom” iránti vonzalom buktatóiról így ír: „Ez azt is jelzi mindazon nemzeteknek, amelyek oktatásukat akarják átalakítani, hogy jobb, ha van saját álmuk, mint ha másoktól kölcsönöznek egyet.” (32. o.) Bizonyára így van, ám hogy egy álmom egy másik nemzet kollektív emlékezetéből is előhívható legyen, nem haszontalan arra is figyelniük, honnan és hová vezethet egy saját álmom (bizalmon alapuló oktatásfilozófia) megfogalmazása.

### „JOB, HA VAN SAJÁT ÁLMUK, MINT HA MÁSOKTÓL KÖLCSÖNÖZNEK EGYET”

A bizalom rendkívüli erejét és kockázatát *Márai Sándor: Eszter hagyatéka* című regényében, a tőle megszokott lemondó derűvel idézi meg. „A távirattal, mely Lajos érkezéséről adott hírt, Eszter rögvest

a bizalomra építő oktatásfilozófia mentális és szellemi környezetét kell kialakítani

a kertbe sietett, hogy a rég várt vendég fogadásának körülményeit Nunuvall, a sokat látott öreg rokonnal latolgassa tovább. Nunu a hírt rezzenéstelen arccal fogadva előbb azt kérdezte, mikor jön? Holnap.

Jó – folytatta –, majd elcsukom az ezüstöt. Eszter, aki majd’ 30 éve várt erre az utolsó látogatásra, nem szállt vitába az örök kétkedővel. Miért is tette volna, hiszen Lajos már elmúlt ötven, ezüstkanalakkal már bajosan lehetne segíteni rajta. De ha mégis – gondolta –, hát csak vigye. És Lajos vitte is – kanalastul, mindenestül, amit még elvihetett hátrahagyott életéből.”

Nem hinném, hogy a közsféra iskoláiban sokáig elboldogulnánk, ha sutba dobnánk a józan észet, és a végzetet is elfogadó bizalmas derűvel várakoznánk a mindig kétséges végkifejletre. Jóllehet a tanítás a tanár felelőssége, a tanulás pedig a tanuló felelőssége marad, az iskolai élet örök katekizmus, a kérdés-felelet megállíthatatlan ingája arra figyelmeztet, hogy a bizalom (mindig) vékony jegén járunk, amikor e felelőség beteljesülése felett elmulasztjuk az örködést. Nem az a kérdés tehát, hogy szükséges-e az ellenőrzés és az értékelés (annak bármilyen formája), hanem az, hogy e finom ingamozgását a tanítás és a tanulás teljesülésének miképpen tartjuk egyensúlyban. Minden eltúzott kilengés megbosszulja magát, s hiába minden érvelés a tanításorientáltság versus

tanuláscentrikusság, a folyamatorientáltság versus eredménycentrikusság vagy éppen a társadalmi bizalom versus társadalmi elszámoltathatóság valamelyike mellett. Amennyiben valamelyikük felülkerekedik, úgy előbb vagy utóbb, de eldördül a „csehovi puska”.

Ha bármelyik előbb említett paradigma addig erősödik, hogy végül eluralkodhat a társadalmi vagy akár egyetlen iskolai életvilágban, felbomlik az az emberi gesztusokban is átéltető, finom vonatkoztatási rendszer, mely a személyes tapasztalatokból, emlékekből, a különböző oktatásfilozófiákból és a belőlük eredeztethető gyakorlatokból szövődik össze. Az önigazoló rendszerek egyik kellemetlen tulajdonsága éppen az, hogy e vonatkoztatási rendszerek által biztosított finom egyensúlyról nem akarván tudomást venni, akár a működésképtelenség határáig is kitaranak egy igazolható elvárás mellett, míg végül nincs már az az ellensúly, ami megfékezhetné az elszabadult hatalom hajóágyúit.<sup>8</sup> Az olyan nagy szolgáltató rendszerekben, mint amilyen az oktatási rendszer, mindig csábító egyetlen vezéreszme mentén racionalizálni, bízva abban, hogy a jól azonosítható, transzparens elvekből levezetett működési szabályok betartását jól azonosítható, transzparens ellenőrzési mechanizmusokkal lehet és kell irányítani. Mint ahogy abban is lehet bízni, hogy az irányítók (vezetők) döntéseit végrehajtó intézmények és emberek között érték- és érdekezozonosság van, s így a szolgáltatás minősége is biztosítható. De abban már kevésbé bízhatunk, hogy az ágazat szervezeti homályosságára ez a megoldás fényt derítene; hogy az előre nem látható, komplex vagy még inkább turbulens szervezeti környezetben meghozott döntések

felügelhetők-e; arról nem is beszélve, hogy a sztenderdekre alapozott kontrollok e szükségyszerű felügyeletre érzékenyen reagálnak-e majd. Az efféle kétségeket – lássuk be – nem könnyű kiseprűzni a rendszerek fölött örködők döntéseit árnyaló motívumok közül, s talán ezzel is magyarázható, hogy a tiszta képletek kedvelői a Quinn által közismertté vált kultúramodellek közül a kifelé összpontosító és szoros kontrollra alapozott, célorientált rendszerek és szervezetek kiépítésén fáradoznak.

Egy anómiával terhelt társadalmi klímában valóban embert próbáló feladatnak tűnik eldönteni, hogy a bizalmatlanság és bizonytalanság légkörében a centralizáció vagy éppen a decentralizáció útjára volna-e helyes terelni az oktatási rendszer folyamatait. Mint ahogy az sem csupán ízlés kérdése, hogy a szolgáltatásban közvetlenül részt vevő iskolák szervezeti életében – már ha valóban a tanárok számítanak<sup>9</sup> – az intézményi célok vagy a személyes felelősséggel átélte szakmai szabadság mellett tesszük-e le a voksunkat.

---

### „FINNORSZÁGBAN PÉLDÁUL HIÁNYZIK A SZIGORÚ TANFELÜGYELET...”

---

*Fukuyama* az államigazgatás fehér foltjairól szólva (*Fukuyama*, 2005) arra hívja fel a figyelmünket, hogy a szervezetek homályosságának egyik oka az, hogy a végrehajtók ösztönzése nem feltétlenül esik egybe a vezetők érdekeivel és szándékaival. Föltebb érdekes okfejtése szerint a közzféra szervezeteinek „termelékenységé” – lévén ezek többnyire szolgáltatásokat nyújtanak –

<sup>8</sup> A társadalmi közérzet természetéről szólva *Hunyady György* a hatalmi túlsúly kockázatát így jellemzi: „A hatalom vezete, hogy (...) nemcsak viselt dolgai átláthatatlan folyamányaiért teszik felelőssé, hanem magára vonja az általa nem kezelt problémák és belviszályok, sőt sorsszerű véletlenek és természeti csapások érzelmi következményeit is.” (*Hunyady*, 2010. 21-22. o.)

<sup>9</sup> Utalás a témához kapcsolódó kötetre: OECD (2007).

eleve nehezen mérhető, így ha pontatlanok az eredménymérések, akkor a transzparenncia és a számonkérés formális eljárásaitól sem várhatunk túl sokat. E nem meglepő tételt egy frappáns értelmezési keretbe helyezve a szerző arra is rámutat, hogy a közsféra működését két szempontból ítélni lehet meg. Egyrészt a tranzakcionális intenzitás mértékével (a szervezetek által meghozott és szükséges döntések számával), másrészt pedig a specifikáció mértékével (az adott szolgáltatás kimeneti mérésének képességével). Az így felállított koordináta-rendszerben négy kvadránszt különít el, attól függően, hogy magas vagy alacsony egy szervezet tranzakcionális, illetve specifikációs szintje. Példája szerint egy hadjáratot irányító tábornok jellemzően magasan specifikált (jól mérhető, hiszen ha elbukik, mindenki tudni fogja). Ezzel szemben például a pályaválasztási tanácsadásnak nagyon alacsony a specifikációja (a diákok vagy megfogadják a tanácsokat, vagy nem, vagy csak később, de se így, se úgy nem tudhatjuk biztosan, hogy mi történt volna ellenkező esetben). A szerző a közoktatás és a felsőoktatás rendszereiről szólva arra is emlékeztet, hogy esetükben kiváltképp nehéz a vezetők és a végrehajtók érdekeit intézményesen összeegyeztetni, hiszen „...ezek kimeneteit, outputjait nehéz mérni, a tanárok személyes számonkérése pedig tulajdonképpen lehetetlen. (...) Még az olyan tehetős, adatokban dúskáló országokban is, mint az Egyesült Államok, óriási erőfeszítésbe kerül a számonkérés sztereotípiáinak mechanizmusainak kifejlesztése. Az ilyen irányú igények kielégítésére most több állam is hajlandóságot mutat, jóllehet a tanárok, az iskolavezetők és a helyi közösségek hevesen tiltakoznak, tartva az esetleges alacsony eredmény következményeitől.” (82–83. o.) Mindez persze nem zárja ki,

hogy az államépítők egyre szofisztikáltabb mérési és ellenőrzési rendszereket dolgozzanak ki, különösen akkor, ha nem áll távol tőlük a neoklasszikus közgazdaságtanból jól ismert feltételezés az emberi magatartás természetéről. A tétel szerint az ellenőrzési rendszereire azért van szükség, mert a munkavállaló a munkavégzés minimalizálásában érdekelt, így bár ha vannak is, akik jóval többet dolgoznak az elvártnál, jobb félni, mint megijedni alapon a munkakerülés feltételezéséből célszerű kiindulni. A jó és hatékony tanári munkát igénylő oktatási rendszer külső (állami) kontrollja tehát nem valamiféle égi csapás, „csupán” (roppant költséges és egyben kétséges hatékonyságú) eszköz egy szolgáltatási szektor minőségi működésének ellenőrzésére.

---

### „A VILÁG RIVALDAFÉNYÉBEN LENNI NEM KÖNNYŰ FELADAT”

---

Az efféle megoldásokból adódó kettős fénytörés viszont nemegyszer nemhogy tisztítaná, inkább még homályosabbá teszi a képet. Az egyik törés abból a jól ismert szociálpszichológiai jelenségből ered, hogy a folyamatos (netán egyre fokozódó) külső kontroll (ellenőrzés és számonkérés) nyomása alatt élők önreprezentációja is egyre színpadiasabbá válik, s főként a mért és értékelt mutatókhoz illeszkedik (ha nem éppen az elől rejtőzködik). Ez a helyzet ritkán kedvez a kreativitásnak, a kockázatvállalásnak, a belső kontrollú magatartás felelősségvállalásának. Ha van is szabadság, az inkább negatív,<sup>10</sup> hiszen nem valamiért, hanem valami ellen lépünk fel. Tetejében pedig bőven akadhat terep a tiltakozásra is, hiszen – iskolákról lévén szó – adódhat olyan helyzet, hogy egy szinte mindenre ki-

<sup>10</sup> *Isaiah Berlin* filozófus szerint a szabadságnak két oldala van: a negatív szabadság („szabadság valamitől”, azaz „freedom from”) és a pozitív szabadság („szabadság valamire”, azaz „freedom to”).

terjedő tantervi dokumentáció, a szervezeti élet legapróbb részleteit is dokumentálni akaró bürokratikus működés, vagy alkalmasint az egyre differenciáltabb mérési-értékelési eszközök visszacsatolásai még a próbákban igencsak jeleskedő vezetőkben, tanároknak és diákoknak is egyrészt kollektív dacot válthatnak ki, másrészt pedig egyre fájóbb következményekkel járhat a valódi emberi jelenlét hiánya.<sup>11</sup>

A másik törést abból a szervezetelméleti jelenségből eredeztethetjük, amely a külső kontroll mechanizmusainak szokásos bonyolódásából fakad. A célorientált irányítás, szabályozás és ellenőrzés tábora óhatatlanul is arra törekszik, hogy mind a bemeneti, mind a folyamat-, mind a kimeneti szabályozás (számára) átlátható, kezelhető és megoldható legyen. Ám, ha nem sikerül megálljt parancsolni az előírásokban, szabályokban és mérési eszközökben a folyamatos gyarapodás, a burjánzás bürokratikus lendületének, a végrehajtás keserű kenyerére fanyalodott szervezetekben dolgozó, tanuló emberek életében menthetetlenül beköszönt az örömtelenség hűvös évszaka. S bár a külső, sztenderdizált kontrollok előbb a komfortérzetet növelték, a szabadság fokozatos elvesztése az örömforrások megcsappanásában, majd az ebből fakadó veszteségek tudatosulásában is megnyilvánul.<sup>12</sup> Ami ezután jön, az jobbára a többé-kevésbé sajnálkozó beletrődés motiválatlan állapota,<sup>13</sup> melyből kikecmeregve a pragmatikusok már „...nem azt remélik, hogy a jövő egy tervez-

fog igazodni, egy immanens teleológiát fog beteljesíteni, hanem hogy meglepő lesz, és jókedvre derít”. (Rorty, 1998. 12. o.)

E fénytörések önmagukban még nem indokolnák, hogy ha némiképp sajátos (és nem minden vonatkozásában valós) képet is adnak egy oktatási rendszer igazi természetéről, az oktatásirányítás felelőseinek fel-tétlenül el kellene vetniük azt a megközelítést, hogy az oktatás egy triviális rendszer, ennél fogva jól definiálható paraméterek

a végrehajtás keserű kenyerére fanyalodott szervezetekben dolgozó, tanuló emberek életében menthetetlenül beköszönt az örömtelenség hűvös évszaka

mentén, stabilan irányítható. Amennyiben viszont mégis, *Fukuyama* nézőpontját osztva, az oktatás rendszerét olyan nem-triviális szolgáltatásként fogjuk fel, amely autonómiára, önszerveződésre épül, alrendszerei folyama-

tosan változnak, természete szerint pedig dinamikus, komplex és befejezetlen, úgy egy másik lehetséges út ködképevel is számolnunk kell.

### „LEHET-E BÁRMIT IS TANULNI A FINNEKTŐL?”

A *Daron Acemoglu* és *James A. Robinson* szerzőpáros méltán nagy sikerű könyvében arra keresi a választ, hogy miért bukhatnak el a nemzetek. A több mint egy évtizednyi kutatás egyik legfontosabb üzenete az, hogy a társadalmi-gazdasági siker vagy bukás elsősorban az intézményi, hatalmi struktúráktól függ. Úgy vélik, hogy „az intézmények napi szinten befolyásolják

<sup>11</sup> *Serge Moscovici* (2002. 127. o.) társadalom-lélektanában így ír erről: „Ha valaki azt akarja, hogy szeressék, hogy a társadalmi összehasonlítás etalonjává tegyék meg, hogy azok közé tartozzon, akiktől társadalmi jóváhagyás származhat, akkor a látható emberek sorához kell csatlakozzon a válogatás felett örökődők szemében.”

<sup>12</sup> E veszteség bonyolult hálózatát *Amartya Sen* (2003. 28. o.) így összegzi: „A szabadság gyakorlását értékek közvetítik, az értékeket pedig a nyilvános viták és a társadalmi kapcsolatok befolyásolják, azokat viszont az befolyásolja, hogy milyen szabadon vehetünk részt a vitákban és a társadalmi kapcsolatokban.”

<sup>13</sup> Ezt a jelenséget járja körül *Scitovsky Tibor*: *Az örömtelen gazdaság* című könyve.

az ösztönzők rendszerét és az emberek viselkedését, így viszik előre az országot a siker vagy a kudarc útján. Egyéni tehetségre valamennyi társadalmi szinten szükség van,

de nélkülözhetetlen egy olyan intézményi keretrendszer, amely képes pozitív erővé formálni a tehetséget”. (Acemoglu és Robinson, 2013. 48. o.)

---

## IRODALOM

---

Sahlberg, Pasi (2013): *A finn példa. Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Acemoglu, D. és Robinson, J. A. (2013): *Miért buknak el a nemzetek? A hatalom, a jólét és a szegénység eredete.* HVG Kiadó, Budapest.

Berlin, I. (1990): *Négy esszé a szabadságról.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Feyerabend, P. (1999): *Három dialógus a tudásról.* Osiris Kiadó, Budapest.

Foerster, H. v. (1993): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Fukuyama, F. (2005): *Államépítés. Kormányzás és világtrend a 21. században.* Századvég Kiadó, Budapest.

Fukuyama, F. (2007): *Bizalom.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Hunyady György (2010): *A társadalmi közérzet hullámverése.* Napvilág Kiadó, Budapest.

Moscovici, S. (2002): *Társadalom-lélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.

OECD (2007): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása.* Az Oktatási és Kulturális Minisztérium által kiadott fordítás (eredeti cím: *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Rorty, R. (1998): *Megismerés helyett remény.* Jelenkor Kiadó, Pécs.

Scitovsky Tibor (1990): *Az örömtelen gazdaság.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Sen, A. (2003): *A fejlődés mint szabadság.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

---

