



FENYŐ D. GYÖRGY

Tanügyigazgatás vagy osztályterem

Közoktatási helyzetkép, 2014. január

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Az előző kormányzati ciklus vége felé, 2009 végén megkísértem összefoglalni, milyennek látom a magyar közoktatás helyzetét.¹ Akkor konkrét iskolai történeteket meséltem el, és hozzájuk fűztem azokat a kommentárokat, amelyekből megkísértem kikerekíteni a magyar iskolaügy helyzetét. Most hiába próbálkoztam ezzel, nem sikerült. Mi lehet ennek az oka? Talán kevés történetet hallottam? Úgy vélem, az oktatáspolitikai előző közel négy évében rejlik a válasz: a politika és az oktatáspolitikai ugyanis olyan erős és átható átalakításba kezdett, hogy nem lehet konkrét iskolai-osztálytermi történeteket elbeszélni anélkül, hogy az ember ne az iskolaügy szemléletbeli és strukturális átalakításába ütközne azonnal.²

I. AZ ÁLLAMI SZEREPVÁLLALÁS

A jelenlegi oktatáspolitikai legfontosabb döntése az volt, hogy az ifjúság nevelésének felelősségét a család, a szülők helyett az állam kezébe tette. A rendszerváltásig a helyzet némiképp hasonló volt: a gyereket neveli a család is, az iskola is, de a család akkor nevel – úgymond – jól, ha nem mond ellent az állami ideológiai elvárásoknak. Mennyit cikkeztek a hatvanas-hetvenes években például a „kettős nevelésről”, ami az akkori szóhasználatban azt jelentette, hogy a család más értékek mentén neveli a gyerekeket, mint azt az iskola elvárná, és ezért a gyerekekben feszültség alakul ki. Tipikus példaként akkortájt általában az hangzott el, hogy a nagyszülők titokban

templomba járatják az unokákat, akik délelőtt az úttörőnyakkendőt viselik, és ez a két ideológia ütközik a gyerekekben. A probléma megoldását abban látták, hogy a családok „nevelőmunkáját” „fejlesztteni” kell, hogy segíteni kell a szülőket abban, hogy helyesen neveljék gyermekeiket.

A rendszerváltás ezzel a szemlélettel radikálisan szakított, mégpedig úgy, hogy a szemléletváltással minden akkori jelentősebb ideológiai irányzat és politikai párt egyetértett. A gyerekek nevelésének alapvető színtere a család, a gyerek neveléséért a szülők felelősek – ez volt a rendszerváltás utáni első húsz év oktatáspolitikai alapelve. A szülők dönthetnek arról, állami, egyházi vagy magániskolába viszik-e a gyerekeiket, ők választhatják ki, hogy három tanító nénit megnézve melyikőjük a

¹ (Az iskola humanizálása. Történetek és következtetések. I-II. *Beszélő*, 2010. április. 47–60. old. és május-június 12–24. old.)

² Nagyon köszönöm *Trencsényi Borbála* tanulmányom végleges formába öntéséhez nyújtott segítségét.

legrokonszenvesebb, ők dönthetnek arról, napközis legyen-e a gyerek, netán iskolatthonos, vagy menjen haza rögtön az órák után. Az állam tehát kivonult a családok életéből, és ezeket a döntéseket rájuk bízta. Ennek jegyében az állam feladatát úgy definiálták, hogy a felelős döntések meghozatalához szükséges feltételeket kell megteremtenie: versenysemlegesen, egyforma lehetőséget biztosítani a különféle irányzatoknak, hogy a maguk iskoláit létrehozzák. Ennek megfelelően létrejöttek

a különféle pedagógiai koncepciók iskolái (Montessori, Waldorf, Rogers stb.), a különböző egyházak iskolái (katolikus, református, evan-

gélikus, zsidó, krisnás stb.), a különböző igényekre válaszoló intézmények (tehetségpontok, tanodák, kétnyelvű iskolák stb.). Ennek jegyében kellett minden iskolának megalkotnia a maga pedagógiai programját, mert azt mondta az oktatáspolitikai, hogy a szülők ezek ismeretében dönthetnek felelősen arról, melyik iskolába íratják be gyermeküket. Ennek jegyében az állam feladata az lett, hogy mindeközben biztosítsa, hogy legyen minden településen olyan állami iskola, amely ideológiamentes maradt. Az erkölcsi és ideológiai nevelés, a vallásgyakorlás kérdésében a szülők joga, feladata és felelőssége volt a döntés.

Azt láttuk, hogy milyen problémákkal működött a rendszer: láttuk, hogy a választás szabadságát szinte csak a nagyvárosokban lehetett maradéktalanul érvényesíteni, hogy ezzel elsősorban az iskolázottabb emberek jutottak előnyhöz, akik könnyebben szerezték meg az információkat, és volt elég ismeretük és átlátásuk dönteni; s hogy az iskolák számára gyakran milyen nehéz feladat volt érdem-

ben megfogalmazni a maguk pedagógiai hitvallását és konkrét nevelési programját. A 2010-ben kormányra került pártok jól érzékelték, hogy a rendszer nem működik elég jól, de ebből azt a következtetést vonták le, hogy meg kell szüntetni a szülők és a család prioritását a nevelésben, és az államnak kell felelősséget vállalni minden diák neveléséért. Bevezették az egész napos iskolát, vagyis azt a helyzetet állították elő, hogy a gyerekek alapesetben az iskolában kell lenniük délután is. Persze a szülő

kerheti, hogy elvigye a gyereket, de mégiscsak ő a kérvényező, és az állami intézmény, az iskola a felelős. Bevezették a kötelező vallás- vagy

erkölcsoktatást, vagyis a gyerekek ideológiai nevelésének fő színtereként az iskolát jelölték meg. Az alternatív pedagógiai elképzelések mentén szervezett alapítványi és magániskolák működését jelentősen megnehezítették. Nem szüntették meg a pedagógiai program intézményét, de az iskolákat egy kézbe vették, az állami intézményfenntartó kezébe, ami jelentősen csökkentette a helyi programok jelentőségét. A nemzeti alaptantervet olyan feszesre tervezték, majd a kerettantervvel szinte óráról órára lebontották, hogy ezzel radikálisan lecsökkent – a pedagógiai program mellékleteként létező – helyi tantervek jelentősége. Rögzítették a gyerekek iskolakezésének kötelező időpontját, megszüntetve azt a játékteret, ami eddig azt biztosította, hogy az eltérő ritmusban fejlődő gyerekek eltérő időpontokban kezdjék el az iskolát. Vagyis a szülő mostantól fogva nem dönthet arról, mikor akarja iskolába adni a gyermekét. Első paradoxonként azt a helyzetet fogalmazhatjuk meg, hogy miközben a politika meghirdette a család védelmét, támogatását, közben a család

miközben a politika meghirdette a család védelmét, támogatását, közben a családok kezéből igyekeznek az állam kivenni a gyerekeknevelés feladatát

dok kezéből igyekszik az állam kivenni a gyerekevelés feladatát. Az iskolarendszer-ről szóló új törvény neve nem véletlenül változott meg: a „közoktatási törvényt” a „köznevelési törvény” váltotta fel. Az iskola elsődleges feladatának tehát a gyerekek nevelését tartja ez az oktatáspolitikai, ezzel lényegesen csökkentve a család felelősségét és döntési szabadságát. Az egész napos iskola indoklásában el is hangozott, hogy azért van erre szükség, mert a családok egy része nem tudja biztosítani a gyerekek fejlődését. De azt is állítja ez az oktatáspolitikai, hogy azt nem a családok tudják eldönteni, hogy ők maguk alkalmasak-e rá, megvannak-e a forrásaik, lehetőségeik, idejük stb., hanem az állam. Tudjuk, tapasztaltuk: a jogok gyakorlásához fel kell nőni. De azt is tudjuk, hogy a jogok gyakorlásának lehetősége nélkül nem lehet felnőni a felelős állampolgári létehez. Vagyis az a politika, amely kiveszi a családok kezéből a gyerekeket érintő legfontosabb döntéseket, nem az állampolgári felelősségre épít.

II. AZ ISKOLA FELADATA

A szocializmus éveiben nem merült fel az a kérdés, hogy kié lenne az iskola. Evidens volt: állami iskolák vannak, és bár létrehozhattak különböző fórumokat, ahol a szülők, a gyerekek és a pedagógusok hallathatták a hangjukat, a döntéseket mégsem ők hozták meg, legfeljebb a rendszer kiegészítő elemei voltak. A tanár feladata a tanterv végrehajtása – így fogalmazott a „tantervi utasítás”. Amikor megjelentek a választási lehetőségek (irodalomból például többször is három vagy négy regény közül lehetett kiválasztani az osztályokban tanított egyet vagy kettőt), azt mint a szabadság megjelenését üdvözölte mindenki. Az állami tanterv tartalmakat,

haladási sorrendet és körülbelüli időkereteket is megjelölt, és ennek ismeretében és végrehajtására kellett a tanároknak elkészíteniük a tanmenetüket. A tanári-szakmai szabadság abban állt, hogy a tanár élhetett a megjelölt választás jogával, valamint módszertani értelemben szabad kezet kapott, a tanterv nem írt elő a tananyaghoz feldolgozási eljárásokat. Vagyis a laza tervutasításos rendszernek megfelelő volt az iskolai oktatás-nevelés helyzete is: állami az iskola, tehát az állami tervet kell – a nyolcvanas években már többször hangsúlyozták: a helyi jellegzetességeket is figyelembe véve – mindenhol teljesíteni.

A rendszerváltáskor merült fel elméleti és gyakorlati értelemben is az iskolák társadalmiasításának programja. Az iskolák fenntartói az önkormányzatok lettek, amivel kimondták, hogy az iskola a helyi társadalomé, a választott képviselőtestület a tulajdonosi érdekeket képviselő legmagasabb szerv. Emellett iskolafenntartó lehetett egyház, felsőoktatási intézmény, magánszemély, alapítvány is, és minden esetben – az önkormányzatokhoz hasonlóan – az lett az iskola tulajdonosa, aki fenntartotta.

A társadalmi ellenőrzést is biztosítani kívánták, létrehozták az iskolaszékeket, ahol a fenntartó, a tantestület, a szülők, a diákok, valamint más, az iskola ügyében érintett intézmények képviseltethették magukat (például kisebbségi önkormányzatok, kollégiumok, gazdasági kamara). Ezekben a felek jogilag egyenrangúak voltak, és az iskolaszékek arra szerveződtek, hogy társadalmi kontrollt gyakoroljanak az intézmény felett. A szülői szervezetek, a diákönkormányzatok és a tantestületek szintén megkaptak bizonyos jogokat, amivel a fenntartóknak számolniuk kellett.

Ismét azt kell mondani: láttuk, hogy ez a rendszer is súlyos problémákkal működött. Az iskolák gyakran szembekerültek a fenntartóval, legyen az önkormányzat,

egyház vagy alapítvány. Sokszor alakult ki erős hatalmi vagy értékrendbeli harc a felek között. A települések sokszor szabadulni akartak iskoláiktól, mert drága volt a fenntartás, a megyék pedig túlságosan messze voltak a helyi döntésektől. A kisebb önkormányzatok önállóan nem tudták biztosítani az azonos szintű ellátást, a helyi lehetőségek nagyon behatárolták, mit tudnak adni a gyerekeknek. A kis önkormányzatok és kis iskolák közötti önkéntes együttműködés, a kistérségi elképzelés nagyon dőcögve működött. A 2010-ben kormányra került pártok ebben az esetben

is jól érzékelték, hogy a rendszer nem működik elég jól, de ebből azt a következtetést vonták le, hogy államosítani kell az iskolarendszert. Miközben elvileg megmaradt a sokszektorú iskola-

rendszer – továbbra is léteznek egyházi, egyetemi és alapítványi kézben lévő iskolák –, az iskolák döntő hányada, minden korábbi önkormányzati iskola egyetlen fenntartó alá került, a Klebelsberg Központoz. Szinte azonnal kiderült, hogy egyetlen központból praktikusán nem lehet sok ezer iskolát működtetni, és létrehozták a tankerületi rendszert, amely arra szerveződött, hogy a központi akaratot továbbítsa a helyi szintekre, az intézményekhez. Ezzel a helyi társadalom hangja, akarata és kontrollja tűnik el az iskolák mögül, és visszatérünk a „tervutasításos” rendszerhez. A nemzeti alaptantervet a kerettantervek évfolyamokra és óraszámokra is lebontották, vagyis a terv teljesítése pontosan követhető lesz. A felállított szakfelügyeleti rendszer pedig alighanem alkalmas lesz arra, hogy a végrehajtást ellenőrizze.

Az iskolával szemben nagyon különböző elvárások élnek a társadalomban, gyakran nem is artikuláltan megfogal-

mazott elvárások. Vannak, akiknek az egyetemhez vezető utat jelenti, vannak, akiknek a szakmaszerzés lehetőségét; vannak, akik a nemzetközi munkaerőpiacra akarnak kikerülni, és vannak, akik a tartós munkanélküliségből a hazai munkaerőpiacra bekerülni. Vannak, akik sokat várnak az iskolától, és vannak, akik semmit sem. Hogyan tud mindezeknek az igényeknek, és még ezernyi másnak a központosított iskolarendszer megfelelni? A magyar társadalom erősen differenciált, ezt nevezhetjük értéknek is, gyengeség-

Vannak, akik sokat várnak az iskolától, és vannak, akik semmit sem. Hogyan tud mindezeknek az igényeknek, és még ezernyi másnak a központosított iskolarendszer megfelelni?

nek is, gondolatmenetünk szempontjából mindegy. Az azonban bizonyos, hogy egészen más típusú iskolát igényelnek a különböző szubkulturák.

A rendszert mostanra úgy építették ki, hogy az iskolarendszer legszélsőségesebb végétét először levágták: a

tankötelezettségi korhatár leszállításával elérték, hogy azoknak a 16-18 éveseknek, akik addig jóformán semmit nem tanultak az iskolában, mostantól kezdve nem is kell iskolába járniuk. Ez először komoly megkönnyebbülést okozott, főként a szakiskolákban hősiesen dolgozó, küszködő, de nagyon kevés sikerélményhez és sok frusztrációhoz jutó tanárok körében. Ezután azonban a többi diákra – a szakiskolai Híd-programban résztvevőktől eltekintve – lényegében egyetlen tudás-esszményt terjesztettek ki azzal, hogy a Nemzeti alaptanterv nem a készségeket és attitűdöket állította középpontba, hanem konkrét tudástartalmakat is előírt, majd a kerettantervek ezeket a tudástartalmakat nagyon részletesen meghatározták.

A jelszó az esélyegyenlőség, az esélyteremtés, amelyre valóban az iskola látszik a legalkalmasabb intézménynek. Míg azonban az iskola elvileg alkalmas lenne

erre, eszköztárától megfosztották azáltal, hogy ugyanazt a tudásanyagot kell átadnia mindenkinek – mégpedig nagy mennyiségű tudásanyagot. Három pedagógiai alapelvvel, evidens pedagógiai tapasztalattal is ütközik mindez.

Az egyik: minden tanár tudja, hogy eredményesen csak akkor tud elmagyarázni valamit, ha oda tér vissza, ahol a diákok tartanak. Ha nem tudnak osztani, akkor nem lehet megtanítani a törteket – vagyis vissza kell menni az osztásig. Ha az összeadás és a kivonás sem megy, akkor azt kell megtanítani ahhoz, hogy a szorzást és az osztást értsék, és csak azok után lehet eljutni a törtekhez. Az alapok nélkül megtanított tudásanyag nem ér semmit: nem érhető, nem marad meg, és nem válik szerves, használható tudássá. Ha egy tanárnak nagyon sokat kell megtanítania, sok az „elvégzendő tananyag”, akkor azt csak úgy tudja – formálisan – teljesíteni, ha nem törődik azzal, hogy diákjai mit értenek meg és mit nem, mit gyakoroltak be és mit nem.

A második tapasztalat arról szól, hogy a tanítási módszer nem független a megtanítandó tartalomtól. A tanári szabadságot ugyanis az oktatási kormányzat a módszerek szabadságában látja, tananyagtól függetlenül. Néhány példán keresztül szeretném érzékeltetni a tudástartalom és a módszer összefüggését. Az, hogy egy gyerek milyen módszerrel tanul meg írni és olvasni (hangoztató-elemző vagy globális módszerrel, c-kötéssel vagy dőlt betűvel, vagy más módszerekkel), nem független attól, hogy hogyan fog írni és olvasni. Ebben az esetben például a módszer meghatározza egy gyerek egész írásképét, az olvasáshoz való viszonyát, az írási-olvasási sebességet, és így tovább. Nem jobb vagy rosszabb az egyik módszer, mint a másik, de egyik esetben sem független tőle a tanítás eredménye. Vagy, ha fizikából sok kísérlet elvégzését írja

elő a tananyag, akkor azt más módszerrel kell tanítani, mint ha nagyon sok példát kell megoldani. Ha irodalomtörténeti folyamatokat kell megtanítani, az más módszertant igényel, mint ha szövegelemzésre kell nevelni a gyerekeket.

A harmadik pedagógiai alapelv és napi tapasztalat, hogy csak az válik egy tanuló tudása részévé, saját tudásává, használható tudáselemmé, amivel elég sokat foglalkozott, amire elegendő időt szántak, és amit maga is kipróbált, begyakorolt. Márpedig ehhez idő kell: ha a tananyag túlméretezett, és nincs meg a tanárnak – vagy tanári közösségnek, iskolának, munkaközösségnek stb. – az a joga és lehetősége, hogy a diákjai ismeretében beleszóljon a tananyag tartalmába és terjedelmébe, akkor egyetlen lehetősége lesz: ő maga „ledarál” mindent, amit „el kell végeznie”, de nem törődik azzal, hogy tanítványai követték-e az úton. „Ismétlés a tudás anyja.” „Gyakorlat teszi a mestert” – mondogatjuk, márpedig az ismétléshez és a gyakorláshoz sok időre van szükség.

Második állításként azt fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolák visszahelyezése állami tulajdonba a társadalmi kontrolltól fosztja meg az iskolákat, és azzal, hogy állami akaratot hajtanak végre, lecsökken saját szakmaiságuk jelentősége. Harmadik állításunk ismét egy paradoxon: azt látjuk, hogy az esélyegyenlőség jelszavával és szándékával lehetetlenné teszik azt a differenciált oktatást, amely segíthetne az esélyegyenlőség megteremtésében.

III. A PEDAGÓGUS LEHETŐSÉGEI

Hogyan lesznek a tanárok a leghatékonyabbak a munkájuk során? Mitől hajtva, ösztönözve fogja a magyar pedagógustársadalom (több százezer ember!) felemelni

a leggyengébbeket, segíteni a kiválóakat, figyelmet fordítani az észrevétlenekre, felfedezni a tehetséget az átlagosakban? A hatvanas-hetvenes években a tanterv és nevelési terv végrehajtójának tekintették a tanárokat. Döntési lehetőségük kevés volt: adott volt a tanterv, hozzá a tankönyv, és legfeljebb akkor érezhette magát szabadnak a tanár, ha diákjaival egyedül maradt a tanteremben. A rendszerváltással a tanárok nagy felelősséget, és persze ezernyi feladatot is kaptak. Meg kellett írni a pedagógiai programot és a helyi tantervet, választani kellett tankönyvek közül, megismerni a tankönyvek és módszertani kiadványok nagy, egyre gazdagodó és nagyon különböző színvonalú kínálatát. Dönteni, választani, nyilvánosságra hozni – mindez nem kevés frusztrációt is jelentett. Továbbképzésekre járni, eldönteni, milyen továbbképzésre megy valaki, ismerkedni a szakmai nyilvánossággal, oktatási portálokat nézni, civil szervezetek munkáját nyomon követni, pályázatokat írni – mindez nem kevés feladat. De jellegzetesen értelmiségi munkát és hozzáállást igényelt. A jelenlegi oktatáspolitiká viszont egészen pontosan megmondja a tanároknak, mit kell tenniük, nem kell igazán gondolkodniuk iskolájuk helyi tantervén, a követelmények tantervesítésén, a helyi tanterv és tanmenet összehangolásán a szóba jöhető tankönyvekkel. Azt láttuk, hogy az oktatásért felelős államtitkárt az első évben pedagógusok ezrei fogadták kitörő lelkesedéssel: úgy érezték, végre a rendet, a biztonságot fogja nekik nyújtani, megszünteti azt a káoszt, ami időnként valóban jellemezte a magyar közoktatást. A rend ígéretéért cserében nagyon sok egyéb szempontból megkötötte a tanárokat. Megemelkedett az óraszám,

mégpedig 22-26 órára, ami a gyakorlatban nagyon gyakran minimum 26 órát jelent. Ennyi órában hatékony, innovatív, a diákok igényeire is figyelő, velük differenciáltan foglalkozó munkát nem lehet végezni. Már a heti 18 óránál is, amennyit a nyolcvanas években teljesíteniük kellett a tanároknak, nagyon komoly jelenség volt a kiégés – huszonhat óránál ez majdnem elkerülhetetlen. Ráadásul a 26 óra mellett kimutatást kell vezetniük munkaidejük többi részéről. Ez viszont kontraproduktív, megalázó, és homlokgyenest ellentmond a felelős értelmiségi jellegű munkavégzésnek. Az óraszámok mellé kialakítottak egy egységes életpályamodellt, ami válasz kíván lenni arra a problémára, amit minden tanár átélt már: hogy a fizetés emelkedésén vagy néhány vezetői poszt betöltésén kívül semmiféle előrelépési lehetőség nincs a pályán. Ezt az életpályamodellt viszont úgy vezették be, hogy a régebben a pályán lévő tanárok számára inkább megalázó, mint felszabadító: mindenki a tanár

a portfólió feltöltése újabb feladat, teher, mégpedig olyan, amire szintén nincs felkészülve a tanártársadalom

dító: mindenki a tanár I. kategóriába került, és sokan csak évek, esetleg egy évtized múlva kerülhetnek majd át abba a kategóriába, amely pályafutásuk, végzettségeik,

munkájuk alapján megilleti őket. Mindehhez egy olyan portfóliót kell feltölteni, készíteni, amit legalábbis túlzónak és aránytalannak tekinthetünk. A reflektív pedagógiát ma már tanítják az egyetemeken, de a pályán 5, 10, 20 vagy 30 éve dolgozók még csak nem is hallottak róla. A portfólió feltöltése újabb feladat, teher, mégpedig olyan, amire szintén nincs felkészülve a tanártársadalom. Akármilyen kiváló például egy testnevelő tanár, mikor kellett utoljára hosszabban fogalmaznia vagy reflektálást írnia? A fiatal tanárok rezidensként ingyen dolgoznak, hogy

bekerülhessenek egy olyan szakmába, amely nagy fizetéssel a későbbiekben sem kecsegtet. Az életpályamodellel kapcsolán nagyarányú óralátogatásokra lehet számítani, vagyis az ellenőrzésnek újabb terepe és alkalma nyílik.

A pedagóguskamara létrehozása elvileg a tanárok hatékonyabb érdekérvényesítését szolgálja. Valóban elképzelhető, hogy egy százhatvanezres tagságot felmutató szervezetnek nagyobb legyen a súlya, mint egy néhány száz

vagy néhány ezer tanárt képviselő civil szervezeté, vagy nagyobb érdekérvényesítő erővel rendelkezzen, mint az egymással is versengő szakszervezetek. De a Magyar Pedagógus Kar állami akaratból és állami szervezatként jön létre, vagyis nem független, az oktatási kormányzatot kontrolláló szervezet lesz, hanem a kötelező tagság révén az államnak a tanárokat kézben tartó szervezete. A pedagóguskamara feladata lesz az etikai kódex és a pedagógus eskü kimunkálása, amelyek kötelező érvényűek lesznek majd. Emellett létrehozása eljelentékteleníti az oktatásban dolgozó civil szervezeteket, amelyek összességükben leképezték a nagyon differenciált tanártársadalmat. Az oktatási kormányzat helyesen érzékelt, hogy létezik egy űr: a többi humán szakmához hasonlóan jó lenne egy tanári etikai kódex, jó lenne megerősíteni a pedagógusszakma érdekvédelmét és szakmaiságát. Érdemes gondolkodni a pályáiv és a pedagógusi feladatok egymáshoz rendeléséről, hatékony eszköz lehet egy életpályamodellel kimunkálása, és korszerű törekvés a reflektív pedagógiát elterjesztetni. Mindez azonban az állami erőfölény jegyében, szakmai egyeztetés és társadalmi vita nélkül történt. A pedagógusokat ez az oktatáspolitikai ismét az oktatásvégrehajtó

szerepébe kényszerítette, megfosztotta az értelmiségi pályához szükséges levegőtől és felelősségtől.

A nyolcvanas évek végéig egy háttérintézmény, az akkori Országos Pedagógiai Intézet munkatársai állították elő az okta-

a pedagógusokat ez az oktatáspolitikai ismét a kényszerítette, megfosztotta az értelmiségi pályához szükséges levegőtől és felelősségtől

tási dokumentumokat, tanterveket, érettségi tételeket, országos versenyfeladatokat. Egy tantárgyhoz egy tankönyv tartozott. A rendszerváltás ebben is újat hozott. Az 1990 óta eltelt húsz évben olyan mennyiségű

pedagógiai szakmai anyag készült, annyi pedagógiai energia szabadult fel, hogy azt talán nem is látjuk át teljesen. Érdemes lenne alaposan számba venni, hányféle tankönyvsorozat indult vagy készült is el, hányféle civil szervezet szerveződött országosan és helyi szinten, hányféle pályázatot és versenyt hirdettek országosan vagy városi-megyei szinten a különböző iskolák, hányféle továbbképzés indult, miféle konferenciákat szervezett az elmúlt évtizedekben a szakma. Érdemes lenne megnézni, hány pedagógiai tanszéket alapítottak, és milyen eredményeket tudnak ezek felmutatni. Nem vagyok „hurráoptimista”, és nem akarom a múltat megszápítani: valószínűleg sok selejtes termék, gyenge gyorstalpaló, pénzrabló továbbképzés, üres szöveg és felesleges kutatás is van közöttük. De biztonsággal tudom azt is, hogy közben remek kezdeményezések is születtek, például a SuliNova keretében történt egy olyan pedagógiai innováció, amire méltán büszke lehetne mindenki. Az új tankönyvrendelet értelmében azonban osztályonként és iskolatípusonként legfeljebb két tankönyv lehet majd, és ezeket egy (esetleg néhány) tankönyvkiadó fogja megjelentetni. Ezzel lényegében kidobjuk mindazt a szellemi terméket,

eredményt, innovációt és kísérletet, amit a szakma húsz év alatt kitermelt. Mivel az egy tankönyvkiadó mellett szintén egy tankönyvterjesztő van, biztosak lehetünk benne, hogy a kiadók zöme megszűnik majd, vagy felfüggeszti működését. Ahol szellemi műhelyek alakultak ki, azok megszűnnek, és minden eddigi fejlesztés feleslegessé válik. A korábbi innovációk helyére azok a fejlesztések kerülnek, amelyeket az oktatási kormányzat háttérintézményeiben végeznek. Ha lehet igazán pazarló módon bánni szellemi termékekkel és szellemi energiákkal, úgy vélem, jelenleg ez történik: kidobunk mindent, amit eddig a szakma letett az asztalra, és újra kezdjük. A korábbi – bár meg-megbicsakló, de mégis – szerves innováció helyét az íróasztalnál elképzelt fejlesztések foglalják el, új, kutyafuttában készült vagy készülő tantervek és tankönyvek kerülnek be az oktatásba. A horizontális tapasztalatcsere tere lecsökkent, a jó gyakorlatok és referenciaiskolák éppen kiépülni kezdett rendszere megszűnt, és ezzel lecsökkent annak az esélye, hogy maguk a gyakorlatban dolgozó tanárok is a pedagógiai innováció részesei legyenek.

IV. OKTATÁSPOLITIKÁK

Minden változásnak vannak vesztesei és veszteségei. Tudjuk, nem lehet egy teljesen új rendszert – akármilyen remek rendszert is – bevezetni anélkül, hogy ne termelődnének veszteségek. Lehet, hogy csak arról van szó, hogy most felnagyítom a veszteségeket, és ahelyett, hogy egy új rendszer gyermekbetegségeit látnám, máris kárhoztatom az egész rendszert? Nézzük meg először a bevezetés módját, másodsor a rendszer egészének logikáját.

Miközben a politika és az oktatáspolitikai rendet ígért, a bevezetés módja, kö-

rülményei és végiggondoltsága ugyanolyan volt, mint az előző évtizedekben a legtöbb változtatás bevezetése: előkészítetlen, kaotikus, átgondolatlan. Sőt, mivel még gyorsabban és még nagyobb rendszereket, még mélyebben alakítottak át, az eddigi-eknél is előkészítetlenebb, kaotikusabb és átgondolatlanabb. A Klebelsberg intézményfenntartó először országosan, majd tankerületi szinten szerveződött meg, és a különböző tankerületek egészen eltérő módon működnek. A döntések körül szinte máig tart a bizonytalanság, az oktatási intézmények és az ingatlanok, épületek szétválasztása meglehetősen szervezetlenül folyt. A tankönyvpiacon az állami terjesztés bevezetésével akkora káosz alakult ki, mint évtizedek óta soha. A heti öt testnevelésóra rokonszenves törekvéséhez a feltételeket semmilyen értelemben nem sikerült megteremteni, nincs se elég tornaterem, se elég tornatanár, emellett a gyerekek heti óraszámja az egekbe szökött. A hatévesek kötelező beiskolázását csak úgy sikerült megoldani, hogy az amúgy is magas osztálylétszámokat egyik napról a másikra megemelték, tovább növelve a tanárok túlterhelését, az osztályok zsúfoltságát. (Tudjuk és tapasztaljuk, hogy a gyereket mindenekelőtt a tömeg fászsztja, a nagy osztálylétszám; ez az iskolai stressz legfőbb faktora.) A kötelező óvodáztatáshoz még a minisztérium szerint is hiányzott több ezer hely, ezért az óvodai csoportok létszámát is megemelték. Az így kialakított kapacitás is csak „országos szinten elegendő”, magyarul vagy nagyon messzire kell cipelni a kisgyerekeket, vagy nincs elég hely. A tanári életpályamodell bevezetése csúszott, majd miután elvileg bevezették, újabb hónapokig késett a portfóliókról való tájékoztatás, valamint a webes felület megnyitása. A szakfelügyelők verbuválása és kiképzése még csak most folyik. A korábbi tanodarendszert nem támogaták, viszont létrehoztak helyette egy új

korrepetáló hálózatot, néhány hét alatt ke-restek tanárokat, és minden felkészítés és felkészülés nélkül rájuk bízta a területük-höz tartozó hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatásának nehéz feladatát.

Már az előző politikai ciklus oktatás-politikáját értékelő írásomban a legfonto-sabb bajnak a bizalomhiányt, és részben ennek következményeképpen az idővel való reménytelen versenyfutást láttam: „Minden eddigi átalakításnak úgy kezdett neki az éppen hatalmon lévő politikai erő, hogy úgy érezte: rövid ideje van arra, hogy elképzeléseit megvalósítsa. A négy éves ciklusba pedig, vélték, bele kell férnie az átható reformoknak is, az eredmények beérésének is. Továbbá a saját négy éves ciklusukra úgy tekintettek, mint ami nem folytatása a korábban történeteknek, továbbá aminek nem lesz folytatása akkor, ha jól be nem biztosítják törvények és intézmé-nyek egész sorával. Az a bizalmatlanság, ami a politikai élet egészét jellemezte, jellemezte az oktatásügyet is.

Ezért volt minden reform és minden oktatáspolitikai irányváltás gyors, kap-kodó, azonnali. Nem előzte meg hosszas gondolkodás, kipróbálás, megtorpanás, újratervezés, szakmai vita, társadalmi vita. Holott négy év az iskola életében nagyon rövid: mire egy kisiskolás leérettségizik, eltelik három négyéves ciklus. Vagyis nem szabad kapkodni, nem szabad túl gyorsan, azonnal, erőből megvalósítani semmiféle reformot, átalakítást. Mert a gyors és végiggondolatlan vagy végigcsi-nálatlan reformok azt eredményezik, hogy az iskolarendszer ugyanolyan marad, mint korábban volt.”

Ahhoz képest, ami a most mögöttünk hagyott közel négy évben történt, va-lószínűleg aranykornak látjuk majd az előző évtizedeket. Mert bár sok mindent egymás ellenében akartak keresztülvinni az uralmon lévő pártok, mégis, a rendszer

alapvető kontinuitása megmaradt. Azok a legfőbb értékek, amelyek a rendszerváltás táján megfogalmazódtak, minden eddigi kormányzat és oktatáspolitikai szemében értékek voltak. Az például, hogy a gyere-kek nevelése és oktatása ügyében elsősor-ban a család dönt, és nem az állam. Hogy az államnak szolgáltató szerepe van, és minél hatékonyabban kell modernizálni az iskolát. Hogy az önkormányzatiság érték, hogy a döntések ott születessenek meg, ahol a legjobban látják a valós problémákat. Hogy a pedagógusokat mint felelős értel-miségieket kell bevonni az oktatásügy helyi döntéseibe. Hogy az oktatás nagy piac, amely működjön minél szabályozottabban, de amely nem függetleníthető az ország egész gazdaságától. Hogy a szegények, hátrányos helyzetűek integrálása az iskola egyik legfőbb feladata, ezért minél több bent kell tartani a diákokat az oktatásügy rendszerében, és az integrációt differenciált foglalkozással, különleges odafigyeléssel kell megvalósítani. Kimutatható, hogy ezekre az elvekre építve miképp volt kontinuuus a kilencvenes évek első felétől az oktatáspolitikai egészen 2010-ig. Akkor viszont az eltörlés és újragezds filozófiája kezdődött.

V. ÖSSZEGZÉS

Hogyan viszonyul mindehhez a tanári társadalom? Nemrég egy tanári fórumon vettem részt vidéken. Az oktatáspolitikai ígéreteit nemhogy nem eufóriával, hanem nagy szkepszissel hallgatták az ott ülő tanárok. Nem voltak sokan, csönd volt a teremben, félhomály és rosszkedv. A keserűség, a hitetlenség, a kiábrán-dultság áradt a tanárok felől. Nem volt forradalmi a hangulat, nem volt ellenálló sem, csak passzív és beletörődő. Azt mondták, ki szavakkal, ki csak a viselkedésével,

hogy tudják, nincs más lehetőségük, mint elfogadni az új kereteket, de mindazt, ami történik velük, nem szeretik.

Számomra a hatvanas-hetvenes évekből ismerős az a mentalitás, ami ismét megjelent. Elfogadjuk a kereteket, de hinni nem hiszünk abban a rendszerben, amelynek részesei vagyunk. „Becsukom a tanterem ajtaját, és ott azt csinállok, amit akarok.” – ennek a gondolatnak egy diktatúrából kifelé tartva pozitív tartalmai voltak. Azt jelentette: ha megadom a császárnak azt, ami a császáré, akkor a magam kis körében békén hagyom, s tehetem, mondhatom, amit a meggyőződésem diktál. A történelemtanításban például azt jelentette, hogy lehetett '56-ról beszélni.

„A tankönyvet tegyétek félre” – hangzott a tanári utasítás, és ennek is pozitív jelentése volt. Visszaemlékezéseket olvasva is ezt tartják a mai nemzedékek a jó történelemtanár, magyartanár legfőbb értékének, mert azt jelentette, hogy az osztályterem falai között megteremtette a maga és tanítványai számára a szellemi szabadságot. Egy diktatúrában ez valóban érték, még ehhez is kellett bátorság és cinkosság. Egy demokráciától azonban nem ezt várnánk. Hanem olyan viszonyokat, amelyek között a jó tanár bátran kinyitja a tanterem ajtaját, hadd lássa, hallja mindenki, hogy ő mit és hogyan tanít. A kis civil sunnyogások valaha fölszabadító, ma azonban fájdalmas mentalitását éreztem a tanárok hallgatásában és keserűségében.

