

akarok olyan lenni, aki így összeviszza mond mindent, én tudni akarom, hogy mit gondolok.” vagy „Az ihlet az csak egy pillanat, és utána már én gondolkodom rajta.” A kompetenciaterkép is a sajátos kakasos mentalitást tükrözi vissza: az adott kompetenciát az érintettek saját megéléseivel beszélik el, s nem egy objektív leírás megalkotására törekednek.

A szülő-interjúk alanyai valamennyien atipikus fejlődésű gyermekeket nevelnek.¹³ Őket különböző csatornákon ismerte meg az interjúkat készítő Kerényi Mari, aki fontos küldetésnek tartja, hogy a történetük minél több emberhez eljusson, felhívva a közvélemény és a döntéshozók figyelmét az érintettek küzdelmeire. Ma már (természetesen) a *Gyémánt program*ba járó tanulók szüleivel is készítene interjúkat, s a tevékenységben a Gyémánt munkatársai is részt vesznek.

„Nem tudok pedagógiáról írni. Mégis fontosnak tartom, hogy elmondjam a történeteinket, amelyek egy iskolában történtek meg velünk. Azért iskolában, mert ez lett az életterünk.”¹⁴ – írja Kerényi Mari egy évtizede, a Tani-tani online-on.¹⁵ Ez a történetekben elbeszélt pedagógia a Zöld Kakas műhelyének elidegeníthetetlen sajátja: ahogy az iskola húsz évvel ezelőtti alapításáról¹⁶ vagy a *Gyémánt program* indításáról feltett kérdésre, úgy a legtöbb, pedagógiai tartalmú kérdésre is egy-egy történet a válasz. S nem azért, mert a ZK munkatársai *nem tudnak* pedagógiáról írni, hanem mert így tudnak érvényes, lé-

nyegre törő megállapításokat, illetve fontos sejtéseket, intuíciókat megfogalmazni. És ez a megközelítés a konkrét történeteknél is érdekesebb. Hiszen történeteink mindannyiunknak vannak. Csak észre kell venni őket.

Közös nevező konferencia

Párbeszéd Háza,

Budapest, 2017. február 24.

Gloviczki Zoltán, Arató László és Victor András felszólalása a Tartalomfejlesztés: tanterv, tankönyv, tananyag szekcióban¹⁷

Gloviczki Zoltán a tartalomszabályozás elvi alapjairól beszélt. Alaptétele volt, hogy a tantervi szabályozás (vagy bármiféle tartalomszabályozás), különösen a fejlesztett

tanterv nem a pedagógusnak vagy a gyereknek szól, sokkal inkább az oktatási rendszer öndefiníciója, amennyiben a társadalom részéről egy elképzelést fogalmaz meg arról, hogy az tartalmi

szempontból mit gondol saját oktatási rendszerének feladatairól. Ebből következik, hogy a tartalmi szabályozásnak egyértelműen a társadalom és a szakma, az iskola, a tantervfejlesztők, az oktatáspolitikai *párbeszédének* kell lennie.

a történetekben elbeszélt pedagógia a Zöld Kakas műhelyének elidegeníthetetlen sajátja

¹³ A Kerényi Mari által lejegyzett egyik történet lapunk 93. oldalán olvasható.

¹⁴ Az iskola és az élet a Zöld Kakas stábjának tagjain keresztül is összekapcsolódik: az iskola immár húszéves története során felnöttek és munkatársként csatlakoztak a programhoz a ZK alapítók gyermekei, és a tágabb családból is egyre többen találták meg a saját kapcsolódási pontjukat a programhoz.

¹⁵ Letöltés: <http://www.tani-tani.info/091kerenyi> (2017. 05. 05.)

¹⁶ Lásd például itt: http://www.esely.org/kiadvanyok/2000_3/szasz.pdf (2017. 05. 08.)

¹⁷ A Közös nevező koncepcióról és a konferencia fő üzeneteiről *Látószög* rovatunkban, az 5. oldalán közlünk hosszabb összeállítást.

Aáry-Tamás Lajos délelőtti előadása nyomán föltette a kérdést Gloviczki Zoltán is: milyen az oktatási rendszerünk *célképzete*? Erre két szélsőséges válasz létezik. A humanisztikus pszichológiai és pedagógiai szemlélet szerint az oktatás alapvetően az egyéni képességek kibontakoztatását, az egyéni fejlődést szolgálja, ez esetben tehát a cél az új tudást létrehozni képes autonóm személyiségek fejlesztése, fejlődése. Egy másik szélsőséges célképzet a szocializációban látja az oktatás feladatát. Utóbbi nyilván nem áll ellentétben az előzővel; hisz egy autonóm személyiség része, hogy ő szociális lény. S megfordítva; egy pozitív társadalom úgy szocializál embereket, hogy azok gondolkodó és kreatív, építő lények legyenek.

Azonban minden *tartalmi* szabályozás *inkább a szocializációról* szól. Tehát *ha* kell nekünk tartalmi szabályozás (és erről viták zajlanak a neveléstudományban), akkor ezzel azt mondjuk ki, hogy az utóbbi felé kacsintunk. Ekkor az Aáry-Tamás Lajos által exponált állami felelősségvállalásban, az alkotmányos jogok biztosításában, a szocializációban, a társadalmi diskurzusban gondolkodunk. Ebben a kontextusban a nemzeti alaptanterv azon társadalmi igények kielégítése, hogy 1. *kinyilváníthatjuk*, hogy mit értünk közoktatási tartalom alatt; 2. tényleges ígérvényt kapjunk az oktatási rendszertől, hogy „honnan hová juttatja el” a gondjaira bízott gyerekeket.

A nemzeti alaptanterv tehát egy ígérvény. S értelemszerűen olyat kell ígérnie, amit teljesíteni is tud egy oktatási rendszer. Ezért alapvető, hogy az alaptanterv egy bizonyos *minimumot* rögzítsen. Ebből is fakad, hogy a másik fontos kritériuma az, hogy *konszenzus* eredménye legyen. Hogy mindenki azt mondhassa: „ez tényleg az alap”. Abban a pillanatban, hogy

egy nemzeti alaptanterv nem vonatkozik *mindenkire*, értelmezhetetlen fogalom lesz belőle. Tehát már a NAT szintje nagyfokú önkorlátozást igényel a készítőktől. (Strukturális szempontból nem értelmezhető például az, hogy egy NAT-ban *példálósok* legyenek.) Délelőtt Setényi János azt mondta, az oktatási rendszer gyenge társadalmi beágyazottsága nyújt lehetőséget arra, hogy radikális modellváltásokat kezdeményezhessenek. Ez bizonyos értelemben igaz, csak az, hogy ezek a radikális

minden tartalmi szabályozás inkább a szocializációról szól

modellváltások sosem érnek célba, pontosan annak az eredménye, hogy az oktatási rendszer más értelemben nagyon keményen beágyazódott a társadalmunkba. Egy

hiperkonzervatív struktúra, ami függetlenül attól, hogy ki mit próbál rajta radikálisan megváltoztatni, működik a maga rendje szerint. Ez úgy igaz az egész struktúrára, mint a fizikaóra bármelyik percére. Nagyon-nagyon erős a társadalmi beágyazottsága az oktatás tartalmának és módszereinek is, ami azt jelenti, hogy egy nemzeti alaptanterv csak úgy értelmezhető, ha egyrészt tényleges konszenzuson alapul, másrészt pedig hatékony implementáció kapcsolódik hozzá.

De valójában meg tudunk-e fogalmazni bármilyen közös minimumot? Az európai kultúrkörben ma van egy olyan konszenzus, hogy bizonyos kulcskompetenciákban értelmezzük a feladatot és a célt. Ennek mikéntje azonban az 1990-es évek óta vita tárgya. Kompetenciafejlesztés vagy tartalomfejlesztés? Ez álvita, mert a kompetenciák három komponensből tevődnek össze, s az egyikük kétségtelenül valami tudásfeleség. E nélkül nem értelmezhető a többi; a készségfejlesztés és az attitűdfejlesztés komponense nélkül pedig nem értelmezhető a tudás. Tudjuk,

hogy ennek és annak a túlhangsúlyozása is sikerült az elmúlt évtizedekben. Persze az is kulturálisan meghatározott konszenzus, hogy *miket* tartunk kulcskompetenciáknak. A mienk azért – valószínűleg – egy európai típusú kulcskompetencia-keret, egy kulturális meghatározottság – amelyről egyébként szélsőséges esetben hajlamosak vagyunk úgy hinni, hogy „még nincs is ismeretkomponense”.

Nem szeretjük a *szolgáltatás* és a *szolgáltat* szót sem a közoktatással kapcsolatban, pedig az ígérvényfunkciónak van egy olyan üzenete, hogy „valamit kap a kedves fogyasztó”. Egy nemzeti alaptanterv ilyesfajta üzleti konstrukció.

Én úgy gondolom, hogy ezt mindenkinek ki kell mondani. Ez feltételez és igényel egyfajta *számonkérést* – számonkérhetőséget is. Ennek örve alatt hadd csempésszék be egy fogalmat, amiről sajnos nem szoktunk annyit beszélni: ez a *standardok* fogalma. Magyarországon olyan standard, ami (ígérvény-jelleggel) azt mondaná meg, hogy „hová kéne eljutni”, működőképes állapotban egyedül az érettségi rendszer változatában létezett. Mérőeszköz ugyan még a kompetenciamérés, de ennek visszajelző vagy ellenőrző funkciója a társadalmon belül nem erős, bár növekszik a súlya. A standardok, amelyekkel az elmúlt években az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet sokat foglalkozott – és nagyon fontos lenne foglalkozni vele tovább –, olyasféle szintmegállapítások, amelyek, nagyon leegyszerűsítve, azt körvonalazzák, hogy amikor valaki *életkoránál fogva* valahová eljutott az iskolarendszerben, akkor hol kellene tartania a *kompetenciái fejlettségében*. Nyilvánvaló, hogy az érettségi szabályozás ezt önmagában elégtelenül tudja csak biztosítani.

a kerettanterv önmagában fejleszthet is, hiszen interpretációt és eszközt adhat a pedagógus kezébe

A másik, ismertebb szabályozási mód a kerettantervek rendszere. Ennek funkcióját meg kéne találnunk. Mire való? Másfél évtizede beszélünk ezekről a mai struktúrában. A kerettanterv először is lehet *a nemzeti alaptantervnek egy „durvább” verziója*. Tehát lehet egy kultúrdiktatúrának az eszköze, amely pontosan, részletesen megmondja, hogy ezt és ezt kell csinálni matek- és magyarórán. Ez egyeseknek tetszik, másoknak nem. (Az érteme annyiban mindenképpen vitatható, hogy erre a fajta vezérlésre lényegesen egyszerűbb megoldások léteznek.) Az is megkérdőjelezi az ilyen kerettanterv értelmét,

hogya kötelező azt betartani, akkor a nemzeti alaptanterv valójában – burkoltan – egy sokkal részletesebb szabályozó, csak az *rajta* nem látszik, hanem ki kell hozzá nyitni a kerettantervet. Ekkor

egy nemzeti alaptantervnek becézett dokumentum értelmét veszi az ellenőrizhetőség, a számonkérhetőség és az öndefiniálás szempontjából is. A kerettanterv arra tehát semmiképp nem jó, hogy a NAT burkolt továbbbrészletezése legyen.

A kerettanterv azonban lehet a nemzeti alaptanterv valamiféle értelmezése is. Vagy lehet *a nemzeti alaptanterven túli struktúrák eszköze*. Például: mivel a nemzeti alaptantervben a minimumot „lőttük be” – azaz mondhatjuk, hogy a tanulók Gauss-görbéjében „a közepet” céloztuk meg, a lemaradóknak „majd segítünk”, a többiekkel meg majd „valamit kezdünk”, akkor fontos, hogy *a Gauss-görbe közepéhez képest szükséges alternatíváknak is eszköze legyen a kerettanterv*. A kerettanterv önmagában fejleszthet is, hiszen interpretációt és eszközt adhat a pedagógus kezébe.

Amikor megkaptam a felkérést a felszólalásra, a tartalmi szabályozás témakörében

szerepelt – diszkréten – a tankönyv is. De szerintem a tankönyv nem szabályozó eszköz. Az egy munkaeszköz. A tartalmi szabályozás „valósága”. Tehát hogy legyen-e szerepe a tankönyvfejlesztésben az államnak vagy ne, az megkerülhetetlen kérdés. A kerettanterv segíthet. Jó, ha van. De igazából az a fontos, hogy legyen olyan tankönyv, amit a vele dolgozók jónak tartanak, s egyben az öndefinícióhoz illeszkedik – de felelőségünk az is, hogy legyen olyan tankönyv, ami pedig másoknak jó.

Arató László szerint konszenzus akkor jön létre, ha markánsan különböző álláspontokat fogalmazunk meg, és így keressük a közös nevezőt. Fontos, hogy tényleg ezt keressük, s ne a másik gyenge pontját – hogy ne *győzni* akarjunk. Gloviczki Zoltán mondanivalójával nagyrészt egyetértek – tette hozzá. – Inkább a NAT és a Kerettanterv jelenlegi oktatáspolitikai értelmezésével helyezkedem szembe.

A közoktatás feladata a tudás átadása és a szocializáció – és az egyéni képességek kibontakoztatása, a személyiségfejlesztés. Knauz Imre nyomán ez: a *nemzetépítés* maga.¹⁸ A NAT szerepe pedig annak megsegítése, hogy *tudjunk közös dolgainkról beszélni*. Igenis dolga az, hogy az állampolgárok kommunikációját, illetve kulturális és nemzettudatát ötvözze és erősítse. A probléma a *nemzet* és a *tudás* fogalmak eltérő értelmezéséből adódik. Az előadó vállaltan elfogult nézőpontja szerint a *monolit nemzetfelfogással* és az ismeretközpontú, *extenzív tudásfelfogással* van a baj. A „szülők tudásának” mitizálása, a kánonteljesség elve, a részletező tananyagleírás – a mélység helyett a szélesség elvének érvényesülése – a

NAT-ban szembeállítja egymással a tudásátadásnak és a kulturális közösség fenntartásának célkitűzését a személyiségfejlesztés célkitűzésével, megbontva azok valóságos egységét.

A nacionalizmusnak tantervemléleti szempontból a monolit nemzettudat a lényege. Ebben a képzetben a nemzet teljesen egységes, nem pedig többféle erő dinamikus összefüggésével működik. Az egységet sem dinamikus párbeszéd biztosítja, hanem rögzítetten „közös” eszmék kötelező elfogadása. Ennek a témalistázó tantervi szabályozás felel meg. Amilyen a jelenlegi. A mítosz mögötte az, hogy

„akkor csekélyebbek az esélykülönbségek, ha mindenhol mindenkinek ugyanazt tanítjuk”. Ennek azonban az ellenkezője igaz. A monolit nemzettudat súlyosan

annak megsegítése, hogy tudjunk közös dolgainkról beszélni

hátraveti közoktatási rendszerünket. Jó, ha tudjuk a *János vitét*, és ha tudjuk, mi az a Gittetegylet, de gondoljuk végig: a jelenlegi irodalomtanterv tartalma tényleg a közös nyelvet biztosítaná? Arató László szerint nem. Fontosak a közös utalások, metaforák, de nem igaz, hogy a jelenleg ösztönzött irodalomtanítás egy ilyenfajta valóságos közösséget összetartó kohéziós erőt és nyelvet teremtené. Ez hamis hivatkozás. Egyrészt: aki kívülről tudja a verseket, az sem érti a nagy részét. „Ég a napmelegtől a kopár szik sarja”. Ettől senki nem lesz képes részt venni a közös diskurzusban. Márpedig a nemzet diskurzusközösség. Kell a közös nyelv, férfiak és nők, felnőttek és gyerekek, öregek és fiatalok, munkaadók és munkavállalók, tanárok és diákok, nem rokkantak és rokkantak, betegek és orvosok között. És ez a diskurzusközösség döntő mértékben nem az ismeretközve-

¹⁸ http://www.tani-tani.info/nemzetepites_es_nemzeti_alaptanterv

títésből vagy a hagyományátadásból jön létre. *A közösség igazi titka az, hogy a másik nézőpontját megértsük. Az igazi titok a nézőpontváltás képessége.* Az iskolának pedig az a – nemzeti jelentőségű – feladata, hogy megtanítsa a rendszeres nézőpontváltásra. Ismét Knausz Imrét idézve: a „jó magyar ember” mindenekelőtt: tolmács. Az irodalomtanítás kontextusa pedig különlegesen alkalmas volna arra, hogy ezt támogassa.

Az iskola feladata Arató szerint is a kompetenciafejlesztés. A kompetencia pedig ismeret, attitűd és képesség egysége. A kompetencia-központúság ezért egyszerűen csak annyit jelent, hogy *a holt, motiválatlan, személytelen ismeretet nem tartjuk fontosnak.* Mindenki tudja egy ideig, hogy a *Bánk bánt* az Erdélyi Magyar Múzeum pályázatára írta Katona József. És? Kit érdekel? Miért fontos tudás ez? – fogalmazott az előadó. *Fontos tudás az, amivel a diáknak van mit kezdenie.* Ezért is: a kompetenciafejlesztés nem jelent feltétlenül „kevesebb tudás”-t. Sőt, keretében akár jóval több ismeret is tanítható. A magyar oktatásban át kellene állnunk a szélességlvről a mélységlvre. Nem kell minden magyar iskolában megtanítani a *Csongor és Tündét* is, a *Bánk bánt* is, az *Ember tragédiáját* meg a *Szigeti veszedelmet* is. Magyarotánként iszonyatosan fájdalmas ugyan bármelyiket is elhagyni, de kizárt dolog, hogy mindegyiket rendszerbe lehet jární úgy, hogy közben a gyerek gondolkodni tanuljon, extrapolálható ismereteket nyerjen, mély élményei legyenek. Az iskolában nem kánonteljességet kell tanítani (sem irodalmit, sem kémiai), hanem átgondolt, körüljárt részleteket. Közhelyesen: kevesebbet, de alaposabban. A megismerés, az életre vonatkoztatás és önmagunkra vonatkozás módszereit és technikáit kell megismerni. A hazai ok-

tatáspolitikai, legalábbis eddig, ezt nem mozdította elő.

Arató László szerint itt és most minden oktatáspolitikai és tartalomszabályozás alapvető elve kellene, hogy legyen az, hogy *„ki kell hagyni”.* A mélyebb tanítás és a nemzeti műveltség megmentése érdekében. Ez egy halálosan komoly szükséglet. Az elidegenítő „sokat tanítás” rosszat tesz a nemzeti műveltségnek. Hiszen az nem tanítás, csak *leadás* vagy *emlegetés.* Az iskolai előrehaladás kényszere szörnyű. Márpedig a 2012-es NAT pontosan ezt írta elő – és ezzel a mélységlv érvényesülését akadályozta meg. Nem mintha addig már ott tartottunk volna, csak az a felé való haladást tartóztatta fel.

Az internet korában a gyerekek már sokkal kevésbé becsülik meg az információt. „Minek terhelje vele az agyát” – kérdezi. Ott a Google. A matematikai képleteket sem kell megtanulni, a gyerek megtalálja a neten a szoftvert, behelyettesíti az adatokat, és kész. Az emlékezetselekcio sokkal jobban működik, a felejtési sebesség nő. Egy példa: a Radnóti Gimnáziumban egy jó tizenkettedikes osztályból a *Toldi estéje* tanulásakor már senki nem emlékezett a „Repül a nehéz kő...” sorokra vagy az esemény részleteire, amit elmesél. Ennyit ér az egyszer megtanított információ. Mert *nem ez az,* ami megmarad! *A Bánk bánt,* ha komolyan vesszük – ha a szöveg jelentős részét fel tudjuk olvasni értelmező módon (ugyanis nem értik a gyerekek), akkor ember és polgár konfliktusát mélységeiben meg lehet mutatni rajta. Mert ma is releváns: a gyerekek világára a munkahely és család közti kényszerű választás problémájaként, vagy a közéleti szerep vs. család és magánélet problémájaként vonatkozik. Annak nincs semmi értelme, hogy három

nem kánonteljességet kell tanítani (sem irodalmit, sem kémiai), hanem átgondolt, körüljárt részleteket

óra alatt letudjuk. Arató hozzátette: Volt egy ismerősöm, aki egy szakmunkásképző intézetben fél évig Dante *Isteni színjátékát* tanította. Az osztály 2/3-a bölcsész lett.

1994 óta mindenki tudja, hogy a tartalomszabályozást ingamozgás jellemzi. Hol a decentralizáció vagy káosz, hol a centralizáció érvényesül. A 2003-as NAT nem jelölt meg részletes műveltséganyagot, és a kétpólusú (központi + helyi) szabályozás az iskolák 80%-a számára nem szabadságot, hanem terhet jelentett. Ez lehetett a recentralizáció alapja, s ugyanezért vehették át a tankönyvek a reguláló szerepet. 2004-re az első Fidesz-kormány által korábban bevezetett kerettanterv felmenő rendszerben minden évfolyamra érvényessé vált, és ez „spiritualizálta”, lényegtelenítette a NAT-ot. Ráadásul a kerettantervben akkor – azért, hogy „átmenjen” – a készítő az akkor legelterjedtebb tankönyveket követték. Tehát a szabályozás nem generált ellenállást – de abszolút innovációellenes lépés volt.

A mostani, 2012-es NAT-ban ott van a korszerű kompetenciárész, de ott van a közműveltségi anyag hihetetlen ballasztja is. És ahogyan korábban a kerettantervek lényegtelenítették a NAT-ot, úgy most a NAT korszerű részét a műlísták lényegtelenítik. A 2012-es NAT *nem* nemzeti, mert nem vonatkozik a diáknépesség legalább egyharmadára, de ha a szakgimnáziumokat is idevesszük, akkor a 2/3-ára sem – mert *nem olyan nemzeti minimum, ami megtanítható*. Túlszűfolt, túlterhelt, eklektikus. Sokkal szűkebb lista kellene, *magtanterv* kellene, és a differenciálás lehetősége.

A Magyar tanárok Egyesülete mind a szociálliberálisokkal, mind a fideszes kormányokkal mindig szemben állt a köztes szféra jelentőségének tekintetében. A szociálliberális kormányoknak azt mondtuk: nem szabad a tanárokat ennyire magukra

hagyni, és ezért kell véges számú, a kormány által támogatott, ajánlott *mintatanterv*, a fideszes kormányokkal pedig azért álltunk és állunk szemben, mert azt mondjuk, hogy nem kell *egy* kerettanterv – egy kerettanterv-mértékben szabályozó NAT mellett. Ma is az az álláspontunk, hogy *kidolgozott mintatanterveket* kell felajánlani az iskoláknak – annak a 80%-nak, amelyik a helyi program megalkotására nem felkészült.

Victor András volt a szekció harmadik előadója. Engem az iskolából az érdekel – kezdte –, hogy fölkészít-e minket arra, hogy fenntartható, kulturált, ember, állat és növény által is lakható világban élhessünk. S azt állítom, hogy ehhez arányeltolás(ok)ra van szükség – szögezte le. Mindennek alapjaként a tanár, a tanterület és az igazgató központi rendelkezéseket végrehajtó szerepe felől kell *eltolni az arányokat az autonóm, az önálló, a saját, a helyi felé*. Hogy milyen mértékben, azt nagyon nehéz előírni, de legyen ez az alapvetés.

Az iskoláink többsége jelenleg nem a jövőre készít fel. Az állami iskolakoncepció valójában visszafelé menekülés. Egy 100 évvel ezelőtti sikeres iskolakoncepció reminiscenciája. Csakhogy ami „a mi időnkben még működött”, az ma már nem működik. Akik most az oktatási kormányzatot vezetik, nem hajlandók tudomásul venni, hogy a világ megváltozott. Hiába ábrándozunk az 1930-as évek sikeres gimnáziumairól, ma egészen másfajta iskola kell, mert a világ egészen más. Sokkal kevésbé prognosztizálható, mint régen volt. Egy 3-500 évvel ezelőtti pedagógus jogosan gondolta, hogy amit ő tud, az meg fog felelni annak a gyerekeknek, aki most tanul, „mert 20 év múlva a világ nagyrészt olyan lesz, mint amilyen most”. De ma nem tudjuk, milyen világra kell fölkészí-

tenünk a gyereket. Az Akadémián nemrég Palkovics államtitkár új vetített adatokat arról, hogy a ma 10 évesek 50%-a olyan munkahelyen fog dolgozni, aminek ma még neve sincs. De ezt *tudomásul is kellene venni*. Az általános képességfejlesztésre lesz inkább szükség. Rá kellene eszmélünk, hogy köröttünk olyan ökológiai, szociális, gazdasági, kulturális válságok tombolnak, amelyeknek *csak részben ismerjük az okát!* Ez a legfőbb probléma. Nem csak a megoldást nem ismerjük, hanem az okokat sem, vagy csak félig-meddig.

Kémiantanárként nem tudom megmondani, hogy kémiából mit kellene megtanítani a gyerekeknek, mert nem tudom, hogy 20 év múlva ugyanolyan lesz-e a kémia, mint most. Az viszont biztos, hogy készségeket, kompetenciákat, rutinokat érdemes tanítani. Konfliktuskezelést, problémamegoldást, együttműködést, kommunikációt, rendszerszemléletet, digitális kultúrát, toleranciát – és még sorolhatnánk. Ezekre biztos szükségük lesz a diákoknak 5-20 év múlva.

A mostani alaptanterv azt mondja, hogy „egyensúlyra törekszik a műveltség értékghordozó hagyományai, valamint az új fejlesztési célok és tartalmak között”. Ez nagyon szép, de több baj van vele. Először is: mi az, hogy „a műveltség értékghordozó hagyományai”? Gyaníthatjuk, hogy ez a klasszikus, hagyományos kultúra. De mit ért azon, hogy „új fejlesztési célok és tartalmak”? Többek közt a felsős kerettanterv „Fejlesztési területek – nevelési célok” fejezetének egyik alcíme „A tanulás tanítása”. Ez alatt szerepel, hogy a tanuló tud „tájékozódni a könyvtárban (a gyermekirodalomban, egyszerűbb kézikönyvekben) és a világhálón”. De hol van itt a valóságos élet? A valóságos szituációkban való eligazodni tanulás miért nem szerepel itt? Ez az

iskolakoncepció így keresztretjérvény-tudást ad. Kvíz tudást. A tévében is az számít műveltnek, aki kapásból megmondja, hogy III. Ferdinánd milyen cipőt viselt. Az a művelt, aki lenyűgözően tudja a tényeket. Az 50 éves érettségi találkozón a debreceni gimnazisták azzal vizsgáztatják egymást: „El tudod-e még mondani, hogy melyik prepozíciók járnak *accusativus-szal?*” Persze, tudom én is, de ők büszkélkednek ezzel – mondta Victor András –, noha ötven éve semmire sem használják ezt a tudásukat. Vegyük észre, hogy az általunk fölhalmozott kultúra átadási szükségletének elve elavult. Összegezve: *arányeltolódás szükséges a készségek felé.*

ökológiai, szociális,
gazdasági, kulturális
válságok tombolnak

Az érvényességgel is
baj van. Nem az életre
készít fel a mai iskola,
mert a tananyag, amit
ma ott tanítunk, a Z
generációs 7. osztályos

gyerekek számára egyszerűen *nem releváns*. Mindenesetre nem érzik, hogy az volna. Ezen valamennyire segíthetnek a komplex tananyagszervezési formák, hogy legalább valamennyire életközeli legyen, amit csinálunk. Egy svéd vagy norvég kisfilmben láttam – kezdte felidézni az előadó –, hogy hatodik osztály körüli gyerekek azt a feladatot kapják: tervezzék meg saját utazásukat. Két hónap múlva ugyanis elmennek az északi sarkkör környékére egy hétre. Akkor a gyerekek kiscsoportban, nagycsoportban összeülnek, és megtervezik, hogyan történik majd az az egy hetes kirándulás. Elmennek – és úgy lesz, ahogy megtervezték. El lehet képzelni, mi mindent tanulnak ebből a projektből. Csillagászatot, földrajzot, néprajzot, idegen nyelvet, matekot, pénzügyeket, ügyintézkést – nagyon sok mindent. De ott a kutatás alapú tanulás lehetősége is. Például azt a feladatot kapják a gyerekek, hogy nyomozzák ki, ártalmas-e a light kóla. Kapnak rá

időt. Utána jönnek, és kiderül, hogy mi mindent megtanultak a light kóláról. Az összetételéről, a hatásairól, a kereskedelmi eredményeiről. Ez releváns tanulás. Vagyis *szükség van az arányeltolódásra a relevancia, valós problémák felé.*

Továbbá: az iskolarendszerünk nem a sokféleségben való eligazodásra készít fel. Pedig a világ bonyolultabb lett, komplexebb lett, nyüzsgőbb és kuszább lett, mint volt. Nem véletlen, hogy sok ember bedobja a törölközőt. Valószínű, hogy a peremre szorultak száma azért emelkedik olyan mértékben, mert egyre több olyan ember van, aki ezzel a bonyolulttá vált világgal egyszerűen nem boldogul. Nem készítették föl erre. A sokféleség mint tanulási kontextus ezért alapvető. A biodiverzitás az ökológiai stabilitás záloga. Az energetikai diverzitás (ti. hogy nemcsak atomerőművet építünk, hanem szél- és naperőművet is) a gazdasági stabilitás záloga. El kell gondolkodnunk azon, hogy a kulturális diverzitás is valamiféle stabilitás záloga-e. (Nem kell rábólintani kapásból, érdemes rajta elgondolkozni.) A tantervi vonatkozás az, hogy a NAT meghatározza az alapműveltség kötelező tartalmát. De mi az, hogy alapműveltség? Ez nagyon labilis fogalom – rettentő gyorsan amortizálódik. Mátyás király korában az alapműveltség 50 évig ugyanaz volt. Ma 5-10 év múlva nem ugyanaz lesz. Én annak idején nagyjából abból érettségiztem, ami ma *nem* számít alapműveltségnek. A helyi tantervekben a 16 kötelező tantárgy minimális óraszámát kitölti az órakeret 90%-át. Hol enged ez teret a szakmai önállóságnak? A 10% tanóránként öt perc. Akkor minden történelemórán öt percben tanítson a tanár a helyi specialitásokról? Ez nem megy. Tehát: *arányeltolódásra van szükség – az egyformától a sokféle felé, az általánostól a helyi-kulturális felé.*

Abban az iskolában, ahova ma a diákok járnak, nagyon kevés a szépség és az öröm. Kötelezőség és kínlódás van. „Ki kell bírni az iskolát.” Hiányzik a komplexitás szépsége. Azt mondja a NAT: „megnőtt az igény [...] egyes hagyományos tantárgyak összevonására és/vagy tantárgyközi megjelenítésére”. Én ennek nagy híve vagyok. De a NAT-ban ez az egyetlen mondat szól erről. Semmi több. A gyakorlat is ilyen, például csak különleges alkalmakkor tanulnak az iskolákban *témahét* keretében. Pedig milyen kézenfekvő: egy iskola mondjuk 3-5 napon keresztül azzal foglalkozik, hogy „fa”. A gyerekek javaslatára. Fű, fa, virág, fafajták, fafűvósok, fafejű, favicc, intarzia, fafaragás, asztalosság, szent fák a vallásokban, fakopáncs... Ez nem a tudomány munkája. Az más, és az is kell. Ez vi-

szont a világ sokféleségére való rácsodálkozás. „De klassz!”. A mai iskolákban a gyerekeknek gyakorlatilag nem támad ilyen érzésük. „Fontos pedagógiai

szempont, hogy [...] a tantárgyközi tantervi szemlélet a tanulók érdeklődését és tapasztalatait is figyelembe veszi.” – mondja a NAT. De ez egy árulkodó elszólás arról, hogy a fizika, a történelem, az idegen nyelv stb. *nem veszi figyelembe* azokat. És tényleg így van. *Arányeltolódásra van szükség a tantárgyi keretek felől a komplex formák felé.*

Tisztában vagyok azzal, hogy rengeteg jó iskola van – tette hozzá Victor András. Rengeteg pedagógus van, aki fantasztikus eredményeket ér el az iskolában. Jól ismerjük azt a mondást, hogy „egy jó tanár, ha becsukja maga mögött az ajtót, akkor ő szabad”. Csodák születnek egyes iskolákban, és nagyon sok ígéretes példa van a jó tanításra. De nem mindegy, hogy mindezt a tanár bátorító közegben, lehetőségei szerint teheti – vagy pedig szél ellen kénytelen.

fű, fa, virág, fafajták,
fafűvósok, fafejű, favicc
