

# MŰHELY

Perjés István

## És ki tojta az iskolát?

– A helyi tanterv kalandozásai a Medvék Birodalmában –

**Amikor Hilbert Kornél megkérdezte Medvét, hogy később majd mi is lesz belőle, az így válaszolt: „Én? Mi leszek? Természetesen költő és hadvezér! (Ha már nem lehetek bodzafa...)”**

**Medve Gáborhoz nem kell okvetlenül új iskola. Talán kell hozzá tanszerláda. Talán kell egy Trieszti Öböl. Néhány életbevágó pontatlanság.**

**Valami. Ami van.**

**Csak hogy az iskola illetlenül elszekrényrendesedett. S most hol keressem az elmedvéscedett iskolákat? Ugyan hol...**

Lássunk talán egy akármilyen „alreált”. Varjúk, Merényik, Bébék és Medvék bandukolnak odabent a fényesre kopott értékeken. Talán így van ez jól. A közép-szürke gógós alreálok és a csillogóra suvickolt műintézetek ugyanott előszobáznak, és legvégül egyformán adagolnak ki alkatokat. Megpróbált alkatokat, melyeket később embereken megneszelve, boldog tapintattal szokás nevelést emlegetni.

Miben állna hát ez a titkos hasonlóság iskola és iskola között? Miért, hogy a Medvéknél minden iskola csak a „határon” marad? Vajon miféle iskolák nőhetnek a Medvék földjén?

Félek, hogy nagyon is ismerősek. Az iskolák ugyanis mindig a határon állnak. S most arról, hogyan jutottam idáig.

### Miről hallgatnak a Medvék?

A kettős legitimáció elméletéről minden bizonnyal igen mélyen. Noha ezzel bíbelődik boldog-boldogtalan. Árnyékában gondtalan eléledgel a pad alatti és a pad feletti világ, imponáló olajozottsággal működnek az osztályajtó-effektus valóságos és kirakat mutatóványai, és a hűvösebb magasságokból ezekre bólint rá nevezett szalonképes tanterviszabályozás-modell (helyi tanterv = társadalmi szükségletek és igények + kliensi<sup>1</sup> szükségletek és igények). Összealapálva az égi és földi vágyakat, akár véget is vethetnénk e zavaró kettősségnek, ha történetünk rendre nem épp itt fordulna rosszra. Mert a kitűnő szándékok nem törnek át a két világ közötti falon, melynek köveiben magát az iskolát tisztelhetjük. Ha netán hajlamosak is volnánk az iskolát egyfajta gyagya Márton-napi lúdnak tekinteni, akit hol egy kis innovációval, hol egy kis fejlesztéssel gondolunk folyton-folyvást tömni (mert még képes és felfordul), nos akkor alaposan melléfogunk. Mondjuk talán azt, hogy *ősbibb* lévén külső és belső használóinál, csak akkor és úgy veszi rá a feleket a

<sup>1</sup> A modell *Báthory Zoltán* szerzeménye. (Tanulók, iskolák – különbségek. Tankönyvkiadó, Bp., 1992.) A szerző időközben kiszerezett a „kliens” szóból. Elhagyulását akceptálva ezentúl a kifejezést – jelentésének teljes meghagyásával – „iskolásokra” cseréltem.

kiegészítésre, ha ez neki is megfelelő. Amennyiben nem ismerjük az iskola természetét, hiába a sok kiokoskodott jobbítás, a falak közönyös-némán nyelik el mindahányat. Ezzel persze nem azt akarnám mondani, hogy minden beavatkozás eleve reménytelen (máskülönben ez igaz), csupán, hogy nem haszontalan elbabrálni a kettős legitímáció iskolaelméletével.

Ennek híjával csak döngicsélés van és zümmögés. Olyan pedig – köztudomásúlag – nincsen, ugyebár.

Vizsgálódásunk kiindulásaképp az iskolát állítsuk a középpontba. Az ismert jelenségeket próbáljuk most „hátrárvást előre” szemlélni. Vegyük olybá, hogy ezeket az iskola nem annyira elszenvedi, sokkal inkább maga idézi elő. Az iskolák létállapotairól beszélve különböztessük meg az általános evolúciós fejlődést megjelenítő *szimbolikus iskolát*, és e fejlődési spirál különböző fázisaiban éppen tartózkodó *valóságos iskolákat*. Ez utóbbiak folyamatosan úton vannak a kettős legitímáció egymást váltó két állomása között. Egy adott időpillanatban az egyedi, valóságos iskolák e spirál különböző pontjain tartózkodnak. A társadalmi és iskolás érdekek – mint két ellentétes töltésű pólus – váltakozva követik egymást a fejlődési spirál „nyomvonalán”. A közöttük levő távolság arányosan növekszik a spirál átmérőjével. Maga a spirál egy kritikus határig tágulhat, ezt követően újra szűkülő pályát ír le. Ennek megfelelően a pólusok is egyre közelebb kerülnek egymáshoz. A szűkülő pálya szintén egy kritikus pontig tart, ahonnan a spirál újfent tágulni kezd. Az első kritikus határon a pólusok olyannyira megerősödnek és eltávolodnak egymástól, hogy az érdekegyeztetés ellehetetlenül. A második kritikus ponton viszont olyan közel kerülnek egymáshoz, hogy az iskola intézményének létjogosultságát kérdőjelezi meg. A szimbolikus iskola „vázát” az iskolarendszert alkotó valóságos iskolák „borítják be”, ezért úgy is fogalmazhatnánk, hogy a valóságos iskolarendszer egésze azonos annak szimbolikus párjával.

Ahhoz, hogy fogalmilag is megragadhassuk az iskola létállapotait, meg kell alkotnunk azok ideáit. A szimbolikus iskola ideájául a *Nemzeti alaptantervet*, a valóságos iskola ideájául a *helyi tantervet* választhatjuk. Úgy vélem, hogy az iskolák fejlődésébe a tantervi szabályozással tekinthetünk be. A rendszerfejlesztés ilyen értelemben a változások megismerését és a véletlenszerű események csökkentését jelentheti.

Legyen a valóságos iskola egy túlélésért küzdő szervezet, ami belesimulva a társadalmi együttélés bonyolult szövetébe, egy számára ideális egyensúlyállapot felé törekszik. Két támasza, egyben mozgatója (a külső társadalmi és a belső iskolás) érdekei közötti szorgalmas szaladgálásban telik ideje. Hol az egyik, hol a másik társaságában mutatkozva veszi pártfogás alá az éppen választottat, aki így komoly előnyre tehet szert a másikkal szemben. Ám győzelme végzetes bajba sodorná az iskolát, így az még idejében enged a távolabbi vonzásának. Kettejük konok vetélkedése élteti az iskolát, még akkor is, ha a gyakori társadalmi válságok és az iskolarendszer lánklelkű bajnokai sosem szűnnek meg belemasírozni e kettős kötődésű, finom életbe. A nyomukban elhulló iskolák sajnos azt jelzik nekünk, hogy rajonghatunk ugyan érdekekért, értékekért és az ezekre kapható iskolákért, ám létszámukat szaporítani csak a többiek rovására lehet. És később úgyis minden a visszájára fordul.

## Kire ütött ez a gyerek?

Bizony, jó időbe telik, míg az iskolák szert tesznek az efféle komoly tapasztalatokra. Egy-egy új iskola „arculatán” hiába kutatjuk az ismerős vonásokat, csak egy nagy ibolyaszemű ártatlanság tekint vissza ránk. Szegény, ekkoriban még olyannyira reménykeltő, hogy már-már elcsábít a gondolát: végre egy tiszta, érdeklődés, emberközpontú intézmény. Sütba vághatjuk a funkcionálisan kiszemelgetett realitásokat, mert íme, itt áll az együttélésre teremtett, igazi (eszményi) ember organikus fészke.

Hagyjuk most futni e bájos illúziót.

Mert mit is találunk hült helyén? Az evolúciós fejlődés két mozgatóját. Újdonsült iskolánk nem rest mihamarabb hozzájárni a ráruházott társadalmi feladatok végrehajtásához. Cserébe javítanak életfeltételein, amivel ő az iskolások „haszontalan” szükségleteit táplálja. Ezek viszont szépen kigömbölyödve, egyre több társadalmilag hasznos próbát hajlandók így kiállni.

E nyájasabb viszonynak hamarost véget vet az iskola terjeszkedése. Erősen kívánós természet lévén, mind falánkban nyeli a társadalmi funkciókat. A fokozottabb megterhelés az iskolásokat is nagyobb falatokra bátorítja. Az élettér növekedése az iskolai intézményesülés egyre bonyolultabb szerveződésein és gazdagodó infrastruktúrájában is megtapasztalható. (Jól megy a bolt, na.)

Ami viszont egyfelől terjeszkedés, az másfelől távolodás is. A két pólust egyre messzebbre taszítja egymástól önnön növekvő erőtere. Mind több időt emészt fel egy-egy „funkcionális-organikus tranzakció” lebonyolítása, míg nem az elmeszesedett iskola megfeszített igyekezete ellenére sem képes további „egyeztetésre”. Minekutána több szuszot már nemigen bír kiszorítani az iskolásokból, nem marad más hátra, mint bizonyos funkciók feladása, új iskolák létrehozása, egyes szervezeti egységek önállóodása. Az így összehúzódott és a holtpontra átbukott iskolában újraélednek a tranzakciók, tágulni kezd a fejlődési spirál – de a beköszöntött aranykor fátyola mögött már új válság készülődik.

## Minden fordítva van, kedves Murphy

Kiábrándító vágyódásai teszik az iskolát olyan reménytelenül kiszámíthatóvá. Bármely oldalon álljunk is, az átmeneteknek okvetlenül részesei lehetünk, mivel az iskolák történetében és életében egymást váltják a *végrehajtott* és az *alkotó* korszakok. Mentől erősebb a központosított nyomás, annál biztosabban épül ki az iskola belső védekezési mechanizmusa, s ha ennek belátására engedne a külső szorítás, iskolánk máris lelkesen dugja fejét a hám alá. Ne tévesszen meg bennünket, hogy ez „odaátról” *iskolafejlesztésnek* és *innovációnak* tűnik.

Az iskolafejlesztés egyfajta profi pedagógiai üzemejlesztés, amely az iskola egészét érintő koncepcionális terv alapján folyik. A fejlesztő nem viaskodik látomásokkal, csupán arra hagyatkozik, hogy az iskolai részegységek a nekik kijelölt feladatokat minél zavartalanabban lássák el. Az efféle vállalkozás számúzi ugyan a funkcionális zavarokat, a kedélyes lomposágot, ellenben érzékeny pontja a funkciók kijelölése. Márminthogy mit (kit) is akarjon ő gyártani itten. Túlontúl nem óhajt a célkijelölés ingoványába belesüppedni, mert ha sikerülne is egy társadalmilag elfogadott célra rátenyerelnie, menthetetlenül két rossz közül választhat: vagy minden hezitálás nélkül szervezi át az iskolát vagy számba veszi az iskolások érdekeit is. Az első esetben a cél nem veszíti el aktualitását a megvalósításig, de az

idő sürgette autokrata megoldások kikezdik az iskolások hajlandóságát: romlik a teljesítmény. A másik, lassúdat utat járva az iskolásokra szabott munkamenet veszt annyit lendületéből, hogy beéréséig maga a koncepció válik avítottá. Bárhogy is történjen, a fejlesztés nem éri el azt a célt, amire beindították.

A rendszerben felhalmozódott hibák javításai már az iskolai innováció hatáskörébe tartoznak. Az alapkoncepciót nem érintő belső újításokat kétféle szándék vezérelheti. Válaszul az előzőre vagy egy részfeladat hatékonyabb elvégzését tűzik ki célul (számítva arra, hogy ez maga után vonja majd az iskolások helyzetének javulását), vagy éppen az iskolások érdekeit kívánják felkarolni. (Közvetve nőhet a hatékonyság.)

Az első megoldás ugyan szaporább, de a terv egyre aprólékosabb megvalósítása magát a koncepciót betonozza be. A második esetben az iskolások érdekei gyűrnek maguk alá a koncepciót, s mire feláll egy többé-kevésbé ütőképes csapat, már rég lefűjták a játékot.

A dolog úgy állna tehát, hogy a kettős legitimitáció törvénye alól az iskolán túl sem találunk kibúvót. A társadalmi érdekeket erősítő fejlesztés csak funkcionális eljárásokat használhat, ezek viszont szüvassá örölik a belső erőket. Szabad folyást engedve az iskolás érdekeknek viszont olyasféle organikus jellegű belső újítások kezdenek virágozni, melyek alatt felgyorsul a funkciózavarokból eredő szervezeti bomlás.

E tanulságos történetet zárjuk most azzal, hogy mentől konzekvensebben választunk a célokhoz illő eszközöket és eljárásokat, annál bizonyosabbak lehetünk abban, hogy éppenséggel azok ellenkezőit segítjük megvalósulni.

## Miféle átok ül az iskolán?

Mielőtt a kettős érvényességű iskola története egy komoly kísérletjárásra kezdene emlékeztetni, tanácsosnak látszik biztosabb kapaszkodók után nyúlnunk. Vegyük most elő a tanterveket, az iskolák ideáit. Ezen ideákra mulhatatlanul szükségünk van, hogy általuk leírassuk egyrészt az egyedi, valóságos iskolákat, másrészt ezek viszonyát a szimbolikus iskolával. Minden jel szerint nem ez az egyedüli útja egy iskola megnevezésének, de igazi természetéhez bizonyosan csak ideája vezethet el bennünket. Innen nézvést a tantervek arra szolgálnak, hogy az adott iskola bizonyos kellemmel fejeződjék ki általuk. A tanterv a valóságban nem létező szimbolikus iskola és a valóságban nagyon is létező, mégis megragadhatatlan egyedi iskolák pedagógiai elvonatkoztatása. Egyféle társalgási nyelv, amellyel szót értünk az otthoni háziköntösben éppúgy, mint ünneplőben fesztíve, valahol a falakon túl. Ezen felül, persze, használható még számos kihegyezett céllal is: mondjuk az iskolák ellenőrzésére, a rendszer szabályozására, politikai csatajelenetek illusztrálására – s nem utolsósorban szakmai közéletünk komilfó kibélelésére. Az iskoláról ténylegesen szóló tanterv hiánya alattomos átokként telepedik az intézményre. Hogy ilyenkor valójában senki emberfia nem is gyanítja, mi történik a „fekete dobozban”, azt legbiztosabban a mániákus beavatkozások és kampányozások viharai sejtetik. Egy-egy jól szabott, konfekciós központi tanterv ideig-óráig képes elodázni, finomítani az elharapódzó értetlenséget, de egy napon mégis be kell vallani: minden másképp van itt, a Medvék Birodalmában.

A Nemzeti alaptanterv a világ talán leghaszontalanabb irománya. Sereggestül verdesnek fölötte a szakértők, időnként rátelepednek, melengetik, míg legvégül

kikecmereg alóluk egy csapzott szörnyűség, akire talán még a saját édes jó anyja sem ismerne rá.

És ez így van rendjén. Nélküle nincs semmi.

Akkor sikeredik a legvonzóbbra, ha az égvilágon semmire sem emlékeztet, nem nassolgat kedvenc iskolatípusai közül, és nem egyéb, mint a szimbolikus iskola evolúciós üzenete. Emelkedett csattanók helyett kéretik egyenletes unalom előlhömpölyögni belőle, hogy szövegében tökéletesen elvegyülhessenek az egyedi iskolák vonásai.

Törődjünk bele, hiába kotlottunk rajta, bizony nem mi tojtuk az iskolát.

A helyi tanterv<sup>2</sup> ezzel szemben kevésbé távolságtartó. Érezni rajta a semmi mással össze nem téveszthető iskolánk ódon zamatát. Az egyezségek, a vereségek és győzelmeik ellilant pillanatait. A helyi tanterv iskolai életünk írásba foglalt stratégiája és taktikája. A társadalom előtt fejet hajtó funkcionális stratégia és az iskolások együttélésének taktikai gyűjteménye.

Helyi tanterv	Döntéstartalmak
Helyi taktika	Tanulói programok
	Tanári programok
	Tantárgyi programok
Helyi stratégia	Pedagógiai koncepció
	Iskolai értékelés
	Tankönyv, alapeszközök
	Tantárgyi rendszerek

## Hajó, narancsszín vitorlákkal

Az iskola hajójának hollétét helyi tantervből szőtt vitorlája tudatja a vízen járókkal és a szárazföldiekkel. És hogy mit üzennek a „narancsszín vitorlák”? Mindenekelőtt azt, hogy hol tart éppen a funkcionális és organikus partok közötti úton. A központi-végrehajtó iskola országos típusú helyi tanterve, az átmenet iskolaállapotának regionális helyi tanterve avagy az autonóm-alkotó iskola tanterve idejekorán figyelmeztet a fedélzeten uralkodó állapotokra.

A Medvék az utolsó hajóra várnak.

Hogy miért húzódnak az első kettőtől? Mert azok tantervei nem ott készülnek, ahol használják őket, és ez számos elkerülendő félreértés forrása lehet. S mert hogy kiszámíthatatlanságuk folytán csak másodlagosan használhatók, az ilyen tantervű iskolákat mindig is jellemzi valamiféle megnevezhetetlen, ideges nyugtalanság, ami észrevétlen lapul meg az iskolai önismeret repedéseiben. E tanterveket és használóikat kölcsönösen rabul ejti az egymás irányában táplált bizalmatlanság. Mindkettő sötét ármányokat gyanít a másikban, s így a biztos győzelem reményében ölt magára vad harci díszeket. Innentől már csak a követelmények diktálhatnak ütemet:

<sup>2</sup> A helyi tanterv szerelmeseinek ajánlom kötetbe gyűjtött további hízogó szavainkat. (Polonkai Mária-Perjés István: A helyi tanterv készítésének alapjai I-II. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen, 1993.)

Mérőeszközök	Taneszközök (tárgyi hordozók)	Megismerési stratégiák (alanyi hordozók)	Követelmények
--------------	----------------------------------	---	---------------

Ha iskolát és ideáját ezen egyetlen szál köti egymáshoz, kénytelenek olyan követelményrendszert kiagyalni, amely mérhető. Minél szigorúbb a tárgyi és alanyi hordozók közötti átmenet vizsgálata, annál mélyebbre merülnek alá a gályarabeffektusban. Az egynemű minősítéseket egyre nagyobb csapatokban követik a fájdalmasan gyengének és haszontalannak mutakozó gyerekek. A totális szabályozás számára ők „idegen testeknek” minősülnek, holott csupán arról van szó, hogy az iskola megismerő tevékenységrendszerében hiábavalóan bolyonganak, mert nem találnak rá azokra az üzenetekre, amelyeket vendégül láthatnának személyes megismerési stratégiáikban. Teljesítményük csökken, száműzetésük nem várat sokáig magára.

Ha ellenben a két hordozó bizalmasabb viszonyt építhet egymással, aligha kétséges, hogy a mérőeszközök számára mindinkább megközelíthetelenebbekké válnak. A taneszközök és a megismerési stratégiák sokszínűsége a teljesítménymérés szempontjából olyasféle izgató káosz, amiben rendet kell teremteni. Amikor iskola és ideája kölcsönösen arra az elhatározásra jut, hogy átengedi a terepet a mérés technika kérlelhetetlen objektívításának, azzal a felek végképp elszakadnak egymástól. A funkcionálisan terjeszkedő mérés technika – nem tehet másképp – könyörtelen alapossggal oldja ki a tanterv és az iskola kötőanyagát: az önmagáért való létezés organikuságát. A rendteremtés így csúszik a káoszba, ami az iskolát és tantervét átlendíti a fejlődés újabb állomására, a Medvéknek kedvesebb vidékek felé.




Az iskola további útját egy saját gyártmányú ideával jelöli ki. Az *iskolai típusú helyi tanterv* stratégiája funkcionálisan elrendezett döntések sorozatából épül fel. Az iskolán túliak számára is fogyasztható szöveg egyben a falakon belüli egyezségek „kódifikációja”. De az igazi játék még csak ezután következik. Hármasszereposztásban: tanárok, tanulók és tananyagok kötnek időszakos szövetségeket, kényszerűen ügyelve, nehogy a hármójuk közötti erőegyensúly felboruljon. A szövetségek választásokat, döntéseket kívánnak, és *tanári, tanulói, tantárgyi programokban* lépnek színre. Közös vonásuk, hogy működhetnek *optimális vagy kooperatív* szabályok szerint is.

A tanár maga dönti el, hogy saját tanítási gyakorlatához (optimális) vagy a tanulók, illetve a tantárgy sajátosságaihoz (kooperatív) igazodjék-e inkább.

A tanuló is maga kényszerül határozni arról, hogy saját tanulási szokásainak hódol, vagy a tanár, a tantárgy „tanítására” hangolódik rá.

A tantárgyi programok, ha rejtetten is, de magukon viselik létrehozójuk kézjegyét: készülhetnek a tanároknak, a tanulóknak vagy alkalmasint ahhoz a nagyobb gondolatrendszerhez is igazodhatnak, amelyből kiválasztattak.

A lehetséges szövetségek bemutatásától eltékvintve, annyit bizonyosan mondhatunk, hogy az optimális választások gyarapodásával az iskola kibillen vágyott egyensúlyából, s ezzel kezdetét veszi egy korábbról már ismerős fejlődési szakasz. E folyamatot különös módon az egyensúly megteremtésének közös célja indítja el. A résztvevők igrkekeznek ugyanis megfelelni egymás programjának, s ezzel egyenlő számú elfogadási pontot gyűjtenek. A *körkörös* választásokat megbontó *kölcsönös* választások révén egyes résztvevők esélyesebbek lesznek *optimális* helyzetbe kerülve a maguk javára fordítani a pedagógiai folyamatokat. Vegyünk például egy „sikeres” pedagógust!

Elfogadási pontok	Tanári program	Tanulói program	Tantárgyi program	Elfogadási típus
	●	●	●	körkörös
	●●	●		kölcsönös
	●●●			optimális

Az egyensúly felborulásának híre megy az iskolán túlra is, s ami idebent tantárgyi, tanári vagy tanulói taktikai győzelemnek tűnt föl, azt „odakint” már az iskola *oktatási, nevelési* vagy *gyermekközpontú* sajátosságaként könyvelik el.

Így kapnak megkülönböztető neveket az iskolák, s kalandoznak tovább a szimbolikus iskola végtelenbe vesző vizein...

Hol vannak hát akkor az elmedvésedett iskolák?

Nincsenek messzire, ha elmegyünk értük a határokig.

Mindig csak a határig. És sohasem tovább.

„Medve azt mondta: Kártyavár. Amit ő csinál, és az is, amit én csinállok: kártyavár. Kell rakni, rakni, egyre följebb. Van egy határ. Egy adott magasságnál feljebb aztán nem lehet, leomlik.

Nem tudod előre megmondani, hogy hol, milyen magasságban van ez a határ. Baj. Ha tudnád, megállhatnál az építkezéseddel idejében épp, mielőtt összedől az egész. Ámde nem állhatsz meg vele. Akár jól csinálod, rosszul, raknod kell tovább a kártyavárat. Sajnos, biztos, hogy össze fog dőlni – (veled együtt) de amíg össze nem dől (s amíg ott vagy), mást, szebbet vagy jobbat, úgysem tudsz csinálni.”

(Ottlik Géza)