

A MAGYAR OKTATÁSÜGY GORDIUSZI CSOMÓJA TANÁRI SZEMMEL

Grynaeus András

Egy ország/nemzet/társadalom életében az olyan léptékű átalakulás, mint a rendszerváltozás, nagy és sok területet érintő fölbuzdulásaival együtt zűrzavart okoz. Előbb vagy utóbb azonban kiforrja magát és le-tisztul. Az oktatásügyünk viszont kivétel. Itt minden kavarog, és szélsőséges indulatok csapkodnak. Vajon miért?

Hazánkban két dologhoz ért mindenki: a focihoz és az oktatáshoz. Mégis jó lenne, ha a sajtó és a politikai szféra munkatársai távol tartanák magukat az iskolai szakkérdésektől a napi küzdelmeikbe való bevonásától, ami senkinek sem használ, de mindenkinek árt. Talán emlékszünk a középiskolai ingyen jogosítvány vagy az „életmentés-oktatás” bevezetésének ötletére, később a horgászismeretek vagy mezőgazdasági alapismeretek oktatására. Nem lehet tudni, hogy a 9 éves általános iskola ötlete él-e még, vagy mire volt jó az álhír, miszerint a református iskolák tanárai nem kapják meg rendesen a fizetésüket?

Toposzok

A 2015 késő őszén megszólalók (lásd Klinghammer ex-rektor úr elhíresült mondatát a kockás inges, borotvátlan pedagógusokról) olyan toposzokkal hadakoztak, melyek igazságtartalmát senki nem gondolja végig. Ilyen a tanárok „három hónapos nyári szünetének” mítosza. Nem létezik, lehet, hogy sohasem létezett ilyen, hiszen a tanév nem fejeződik be június 15-én. Utána zajlanak az érettségi vizsgák, ami reggeltől estig tartó feszített munkavégzést jelent. Közben az általános iskolai kollégák nyári táborokban foglalkoznak a gyerekekkel. Az évfázáró értekezletet június utolsó péntekén szokták tartani. Az augusztus sem teljes hónap, hisz a 20-a utáni első munkanapon kezdődik a tanév előkészítése: értekezletek, megbeszélések, gólyatábor, pótvizsga...

A munkajogi törvények értelmében a dolgozókat megillető szabadság a munkában eltöltött évek számának megfelelően, illetve az eltartott gyerekek számától függően emelkedik, ez a pedagógusok eseté-

ben csak papíron létezik. A tanár a gyakorlatban nem veheti ki máskor a szabadságát, mint az iskolai szünetben, mert a helyettesítés kényszermegoldás, és senkinek nem jó. Ezért irreális dolog a pedagógus-sztrájk. Egy átsztrájkolt nap anyagi probléma a munkaadó számára (elvből ez jelenti a sztrájk nyomásgyakorló eszközét), ami a munkaadó részéről „kezelhető” az aznapi bér megvonásával, de ugyanakkor kimarad egy tanítási nap, amelyet pótolni kell. Érdemes eltűnődni egy szombati pótmunkanap pedagógiai értékén.

A dolgozókat megillető sztrájkjogot a tanárok esetében régóta felülírják egyéb jogszabályok, miközben a sztrájktörvényben nevesített és a sztrájkhoz való jog gyakorlásában korlátozott foglalkozások tételes felsorolásából hiányoznak a pedagógusok. Jogom van sztrájkolni, de közben elégséges szolgáltatás címén ügyeleti kötelezettségem van a gyerekek fölött. Azaz a pedagógussztrájk úgy zajlik, hogy diák is, tanár is ül a teremben, és nézik egymást, majd két hét múlva szombaton ledolgozzák (tanítják/tanulják) ezeket az órákat.

De miért is kívánnánk meg bárkitől az oktatás világának ismeretét, ha az oktatásirányítás sem figyel rendszeresen a tanári élet sajátos ritmusára?

Munkaidő

A minket körülvevő világ hozzászólt a kötött és mérhető munkaidőhöz. Így furcsán néznek azokra, akik „mindig otthon vannak”, vagy „már kettőkor hazamennek”. Ugyanakkor természetesnek vesszük a közért este 10-ig való nyitva tartását, az ügyeletes orvos készséges rendelkezésünkre állását – hajnalban. A pedagógusok esetében azért ambivalens az átlagember magatartása, mert a munkája egyrészt időben jól mérhető: fél nyolctól mondjuk fél háromig. Viszont az utolsó óra végét jelző csengővel átkerül a „lógós” kategóriába, noha csak a munkavégzésének időhöz és helyhez kötése változott meg. Erre jó példa az osztálykirándulás, amihez a szülők rendszeresen „jó pihenést” kívánnak a többnapos *folyamatos* munkavégzés előtt álló pedagógusnak...

Az életpályamoddellel párhuzamosan bevezetett szigorú munkaidő-nyilvántartásnak egy lényeges és agyonhallgatott hozadéka van: számszerűsíthetően kiderült, hogy a pedagógusok nem 22 vagy 28, esetleg a kötelezően bent töltendő 32 órát dolgozzák le a munkahelyükön, hanem ennél lényegesen többet. Saját 2015/16-os tanévemet nézve 6 héten pontosan annyit dolgoztam, mint az előírás, az összes többi esetben többet, vagy lényegesen többet töltöttem bent az iskolában a munkával. Az egyéni heti csúcsom 49 munkaóra volt.

És itt jutunk el a mostani helyzet egyik megoldatlan, így konfliktusokat szülő gondjához: a túlórázáshoz. Az életpályamodell bevezetése előtt létezett a túlóra fogalma, így az előírttól lényegesen eltérő mennyiségű munkát az iskolák részben ki tudták fizetni. 2012 után e fogalom megszűnt. Az adott személy lelkiismeretétől, szakmaszeretetétől, elkötelezettségétől függ, hogy a kötelező óraszám felül mennyit dolgozik. Az említett osztálykirándulás vagy a tanulmányi versenyre való kísérés ketyegő munkajogi bomba. Természetesnek veszik az ilyen pedagógiai munkát, holott munkajogi szempontból képtelenséget várunk el a tanároktól. Egy háromnapos (csütörtök–szombat) osztálykirándulás, ami pedagógiai szempontból ideális, és amit a legtöbb középiskolai tanár természetesnek tart, munkajogi szempontból azzal kezdődik, hogy az induláskor megkezdem és ledolgozom a napi 8 órám, majd jön újabb 8 óra, immár túlóraként. Amikor este nagy nehezen lecsendesítem a diákjaim, és ágyba küldöm őket, akkor elkezdődik a harmadik 8 órás munkaszakasz, amit az ügyeletes orvoshoz vagy rendőrhöz hasonlóan készenlétben töltök. Másnap mindez ismétlődik, harmadnap szintén, de akkor ez már hétvégi munkavégzés is. Amikor a gyerekek élményekben gazdagodva a szülők karjaiba vetik maguk a pályaudvaron, akkor a kísérő kollégával nagyjából a hatvanadik, folyamatosan munkával töltött munkaóránkat taposuk. Az a „pedagóguskarrier” része, hogy ezért csak 2x8 órai fizetést kapok. Ennyit folyamatosan máshol nem dolgozhat egy munkavállaló „büntetlenül”, sőt egyes munkakörökben (pl. gépkocsivezető) tilos, és szigorúan betartatott pihenőidők vannak ennél lényegesen rövidebb munkamennyiség esetén is.

Látva, hogy kollégáim többsége hasonló mennyiségű időt tölt bent az iskolában tanítással, versenyfelkészítéssel, korrepetálással és tehetséggondozással (amit követ az otthon végzett iskolai munka, a dolgozatjavítás, a készülés), fogalmazódott meg bennem: megéri ilyen rablógazdálkodást folytatni a komoly munka, idő és anyagi áldozat árán kiképzett munkaerővel? Ennek a terhelésnek már középtávon is érdemi hatása van az érintettek egészségére, magán- és családi életére. Ha csupán a rideg anyagiakat nézzük, akkor is megfontolandó, hogy a pedagógusok felkészítésére fordított tetemes összegek mellett racionális-e gyorsan „lehasználni őket”? A statisztika szerint a tanárok harmada egy-két év után, második harmada pedig egy osztály végigkísérése (azaz a 4–6 év) után elhagyja a pályát. Megéri egyre több pénzt költeni rájuk az egészségügyi kasszából is? Üdvös lenne mérlegelni, hogy valóban szerencsés-e agyonhajszolt embereket állítani viszonyítási pontként a gyerekek/ fiatalok elé? Mert a pedagógus ebbe a szerepbe kerül, és így döntő hatást gyakorol a következő nemzedék értékrendjére.

RENDELKEZŐ NYILATKOZAT A BEFIZETETT ADÓ EGY SZÁZALÉKÁRÓL

A kedvezményezett adószáma:

1 8 0 5 5 0 6 7 - 2 - 4 2

A kedvezményezett neve:

(Ennek kitöltése nem kötelező)

MAGYAR SZEMLE ALAPÍTVÁNY

FONTOS TUDNIVALÓK!

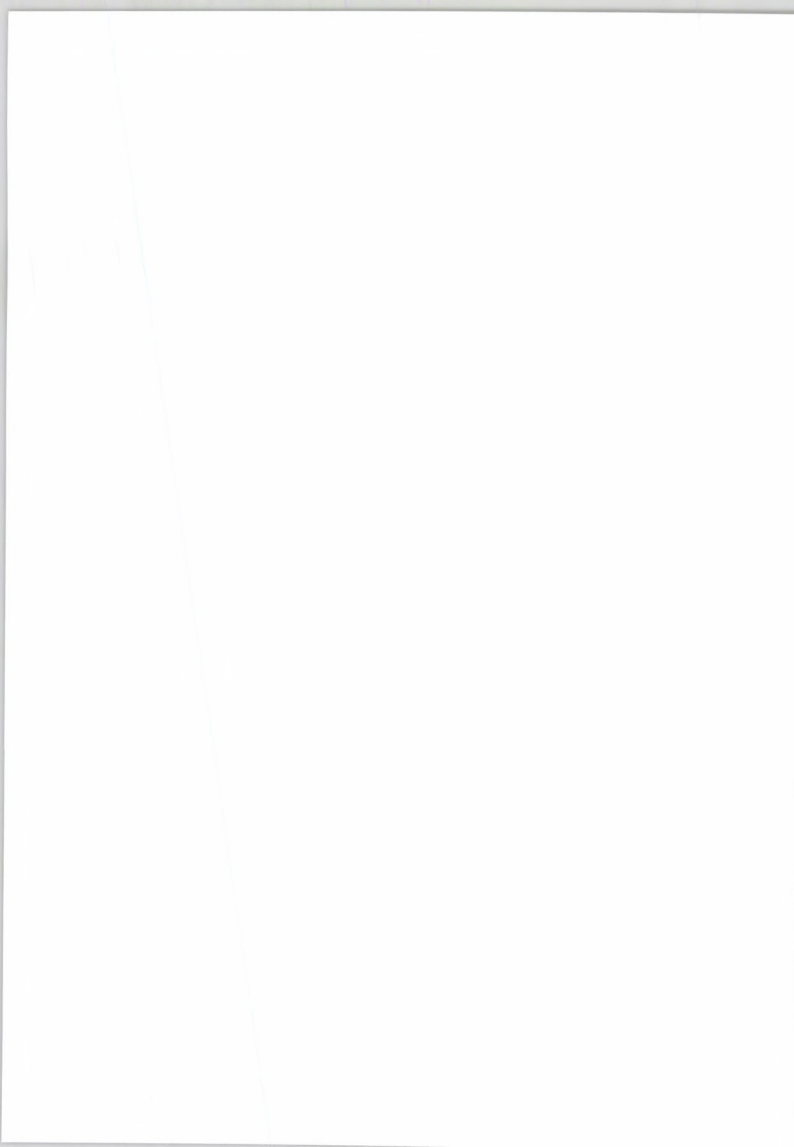
E rendelkező nyilatkozattal Ön a fenti civil szervezet javára rendelkezhet.

A nyilatkozatot tegye egy olyan postai szabvány méretű borítékba, amely e lap méretét csak annyiban haladja meg, hogy abba a nyilatkozat elhelyezhető legyen.

E rendelkező nyilatkozat akkor érvényes, ha a borítékban az Ön nevét, lakcímét és adóazonosító jelét pontosan feltünteti, a boríték ragasztott felületére átnyúlóan saját kezűleg aláírja. A lezárt borítékot:

- csatolhatja adóbevallásához, vagy
- eljuttathatja munkáltatójához, vagy
- közvetlenül postai úton vagy személyesen az adóhivatalhoz

A rendelkező nyilatkozatát elektronikus úton is megteheti, amelyet elektronikus úton továbbíthat a bevallásával együtt az adóhatósághoz.



A tanár munkájának része az órára való készülés is. Alapszabály, hogy egy tanórára egy órát kell készülni. Nyilván, mint minden átlag, ez is a végletek között mozog. Nekem is van olyan órám, amire a közel két évtizedes rutinom birtokában lényegében készületlenül is be tudok menni (más kérdés, hogy nem szeretem ezt, és ha csak lehet, nem is teszem meg). De ha egy új anyagrészre komolyabb szemléltetéssel készülök, akkor az óra 45 perce három-négy órás készülést is igényelhet. A dolgozatjavításról nem is beszélve, ami egy egyszerűbb röpdolgozat esetén is 35-40 perc, fogalmazásolvasás vagy témazáró javítása esetén legalább 4-5 órás munkát jelent egy 30 fős osztályban. Értelmetlen kérdés azon vitatkozni, hogy ezt hol tudom hatékonyan elvégezni: a tanáriban a rám jutó szűk egy négyzetméteren, vagy odahaza az íróasztalom mellett, esetleg a fotelomban ülve.

Pénz, pénz, pénz...

Hamis toposz az is, amit az egyik „illetékes” mondott válaszul a béremelési igényre: a pedagógusok a „társadalomtól vonnák el a pénzt”. Az európai és benne a magyar államfejlődés sajátja, hogy az oktatásügyet és ennek irányítását állami feladatként határozzuk meg évszázadok óta. Gondoljunk a porosz iskolarendszerre, Mária Teréziára, Napóleonra, Bismarckra vagy báró Eötvös József és Trefort Ágoston munkásságára! E tény lényegét nem érinti, csak a nehézségeire figyelmeztet az, hogy egyes korokban az állam visszaélt ezzel a helyzettel, és saját céljaira, hátsó szándékainak megvalósítására is felhasználta ezt a rendszert. Jelenleg ez az adottságunk. A kérdés összetettsége és nagyságrendje miatt az elmúlt 25 évben egyetlen politikai erő sem vetette föl e rendszer lényegének módosítását.

Elhangzott a közelmúltban, hogy a GDP 6 százalékát fordítsuk oktatásra. Párhuzamként előttünk van Klebelsberg Kunó tevékenysége, aki Trianon után elérte – „hála” a Magyarországnak megtiltott, ezért hiányzó katonai kiadásoknak –, hogy a költségvetés 9-10 százalékát fordítsák éveken át az oktatásügyre. Így valósult meg az iskolaépítési program, mentették át a határon kívülre került egyetemeket, jöttek létre a Collegium Hungaricumok. És lett mindennek egy évtized után mérhető eredménye: 10 százalék alatti analfabetizmus (a század eleji 40 százalék, valamint a keleti és déli szomszédra jellemző 50 százalékkal szemben) és számos Nobel-díj. E példa is mutatja, hogy megéri az oktatásba pénzt „ölni”, de ehhez átgondolt cél kell és főleg közmegegyezés, ami garantálja a bevezetett rendszer választási ciklusokon átnyúló működését.

A közelmúltban napvilágot látott egyik OECD-felmérés szerint a magyar tanárok fizetése 48 százaléka a hasonló végzettségű magyar munkavállaló társaikénak. Ez gond. Elérve a pedagógusfizetés csúcsára, sajátos élmény átélni pályakezdő informatikus diákom megjegyzését: „én kezdőként kapok ennyit...”

Az életpályamodellhez kapcsolódó fizetési rendszer logikus és reális alternatíva. Végzetes hiba volt viszont az erőltetett bevezetése után fél évvel legyilkolni a lényegét, a mindenkori minimálbérhez kötöttségét. Az eredeti elképzelés (és törvény) szerint a tanárok besorolásuk, „minősítésük” (pl. gyakornok, pedagógus II.) és a pályán eltöltött évek száma szerint a mindenkori minimálbér meghatározott százalékát kapják. A 2013-as költségvetés életbelépésétől viszont *nem* a minimálbér meghatározott százaléka képezi a fizetés alapját, hanem a helyette bevezetett és évenként a költségvetési törvényben meghatározott ún. *vetítési alap*. Ez az összeg alacsonyabb, mint a minimálbér. 2017-ben 116 000 helyett 101 500 forint. Az iskolaügyi csatározásaink sajátossága, hogy a megszólalók közül senkinek sem tűnt ez fel 2017 elejéig, amikor az egyik pedagógusszervezeti vezető végre felvetette a kérdést.

Tankönyvek

A kormányzat nagy érdeme, hogy hozzányúlt olyan kövületekhez is, mint a tankönyvek, vagy az intézmények fenntartásának az ügye. A legnagyobb hiba, amit elkövettek, az a bírálatok, jobbító szándékú tanácsok, hibákra való felhívások figyelmen kívül hagyása volt. Most mindenki ennek a levét issza.

A tankönyvek kérdésének két eltérő oldala van. A rendszerváltozásig nem volt tankönyvkérdés. Mint a politikában, itt is lehetett választani – egy közül... 1989 után viszont számtalan új tankönyv készült. Bő tíz év alatt ez a forrongás lecsendesült, és kikristályosodott, hogy az iskolák és a kollégák melyik tankönyvet használják, vagy melyek közül választanak. E folyamatba szólt bele a recesszió, amire a könyvkiadók egy része a „tankönyv-business”-be való bekapcsolódással reagált, hiszen ez egy jól tervezhető, fix bevételt jelentő és tetemes nagyságú piac. A kiadók „elszemtelenedtek”, és nemcsak új művekkel jelentkeztek, hanem a hagyományos kiadványaikhoz is hozzányúltak, így ezeket újra meg kellett venni, mert a „rég” már nem volt jól használható. Például a jól bevált és évtizedek alatt kikristályosodott tartalmú történelmi atlaszt kiadója kb. két évente átdolgozta. Belerakott néhány új térképet, átszerkesztette és szétbontotta egyetemes, magyar

és művelődéstörténeti részre. Ez azt eredményezte, hogy amikor az óra sokadik percében azt mondtam: „nyissátok ki az atlaszt a Szent István-kori Magyarország térképénél”, akkor 3-4 különböző oldalszámot kellett volna mondanom annak függvényében, hogy milyen évjáratú atlaszuk van a diákjaimnak. Ugyanis nem mindenki vette meg a legújabb atlaszt, mert „volt otthon”, vagy a kötelező kedvezményes/ingyenes tankönyvellátás miatt az iskolai könyvtárból kapott raktáron lévő (az előző kiadásból származó „elavult”) példányt. Ez a gyakorlat érvényes a tankönyvre is.

A tisztességes verseny határát súrolta, amikor egy másik kiadó is megjelent a piacon gimnáziumi történelematlasszal, ami szerkezetében, tartalmában erősen megegyezett a „hagyományossal”, csak az egyes térképeken mások voltak a színek, hiányzott a fokhálózati beosztás, valamint bővebb időrendi táblázattal készült. Hogyan győzzem meg a diákokat arról, hogy nem segít, ha az érettségire a megszokott, „bejáratott” atlasz helyett a bővebb tartalmút viszik be? Meg is indult a hajsza az ilyen atlaszok történelem írásbeli érettségire való kölcsönkérésére...

A tankönyvkérdés másik oldala az egységes tudásanyagra vonatkozik. A gimnáziumi felvételi vizsgák során szembesültünk a tankönyvbőség káros következményeivel. Az egyes anyagrészek tananyagbeli helye képlékennyé vált. Így abszurd módon a felvételi beszélgetés egyik első kérdése az volt: melyik tankönyvből és mit tanultatok utoljára? Az összehasonlíthatóságot, az esélyegyenlőséget föláldozták a tankönyvpiaci kapitalizmus oltárán. Ezt mára úgy oldották meg, hogy a tantervek kétéves szakaszokban rögzítik a minimális követelményeket. Módosítás, anyagátcsoportosítás nem lehetséges.

Az új tankönyvek jelenlegi helyzete sem rózsás. A fenti problémás helyzetet megoldó egységesítés az összes létező gyermekbetegséget magában hordja. A könyvek szakmai kiforrottsága hiányzik. Az egyes évfolyamok tankönyveit nem írták meg a rendszer bevezetése előtt, hanem azt „menet közben” tették meg.

A sokféle kísérlet (pl. rendőrautókkal való kiszállítást) után az ellátás logisztikája is talán megállapodik egy működő modellnél. Tanárként az ember annak örül, ha legalább a diákjaink megkapják időben a könyveket.

Ezek tartalma további izgalmas kérdés. Egyre több tantárgy esetében szembesül minden érintett azzal, hogy az elvárt anyag mennyiségét képtelenség beleerőltetni az adott keretbe. Amíg nincs közmegegyezés a szakmai minimumkövetelmények kérdésében, addig lehetetlent kívánnak tőlük. Ennek a közmegegyezésnek a kialakítása pedig még el sem kezdődött. Ezt a helyzetet a Magyar Bálint-féle oktatásügy úgy oldotta meg, hogy míg csökkentette az óraszámokat, addig az iskolákra

„passzolta le” a döntést, hogy mit hagynak ki az anyagból: Berzsenyit, a másodfokú egyenlet megoldóképletét vagy Afrika földrajzát... A jelenlegi kormányzat ennél elegánsabban járt el: döntöttek, és a döntést keresztülerőszakolták a rendszeren. Például az ős-, ó- és középkor tanítását nagyon megkurtították, így a négy évfolyamos képzés első évében a történelemanyag az ősembertől Mátyás király haláláig terjedő apró szakaszt foglalja magába. Ezért a tankönyvekbe a szerzők minden információt megpróbáltak belepasszírozni, így azok a gyerekek számára emészthetetlené váltak.

Mivel hiányzik a szakmai közmegegyezés, nem volt érdemi vita, és a minimálisan elhangzott ellenvetéseket senki sem vette figyelembe, logikátlanságok is maradtak a rendszerben. Az új történelemtantervek készítésekor megkapott anyagokban szerepelt, hogy az újkori olimpiák történetét a diákok tanulják testnevelésből, és ezen a ponton a két tantárgy érintkezik, építhet egymásra (*nota bene*: erre a szempontra végre figyelt valaki!). Nagyon jó, így az említett időhiány miatt csak röviden fogok róla beszélni az órámon, a többit majd meglátják a testnevelésórán. Igen ám, de a végleges történelemtanterv készítője nem tudta, hogy közben módosult a testnevelés tanterv, az olimpiák története kimaradt belőle. Hasonló a helyzet a filozófiával: a hat évfolyamos történelemtantervben benne vannak az utalások e tantárgy ismeretanyagára, a négy évfolyamosból viszont már hiányoznak, mert a szerzője tudta, hogy ez a tantárgy időközben megszűnt.

Hogy mindez még bonyolultabb legyen, az állami apparátus csökkentése címen azt az intézményt is megszüntették jogutód nélkül, amelyik koordinálta az új tankönyvek elkészítését. Így több mint kérdéses, hogy ezek a művek elkészülnek-e időre, vagy egyáltalán.

Az oktatással szembeni felemás elvárások súlyos hozadéka a tananyag ismételt átfaragása. Az egyik elvárás rendszeresen úgy fogalmazódik meg, hogy „kevesebb lexikális tudást kapjanak a gyerekek”. A másik szerint „naprakész, a világban való eligazodást segítő tudást kapjanak a gyerekek”. Mindkét elv szép és jó, csak gyakran kizárják egymást. Az anyagcsökkentés révén például atomfizikát ma alig tanulnak a középiskolások, noha a mindennapjainkat egyre jobban átszövik az atomi világhoz kapcsolódó felfedezések. Vagy amikor a politikai közbeszéd, egyes törekvések szerint egyenesen népszavazás témája az atomenergia használatának kérdése. Szakmai tudás nélkül bölcs dolog, és politikai hátsó szándéktól mentes döntés népszavazást tartatni így egy ilyen kérdésről? Megfelelő előismeret nélkül be merek feküdni félelem nélkül egy CT-, egy MR-készülékbe vagy egy gammakés alá? Vagy kiszolgáltatjuk a következő generációkat – is – a szakmai sarlatáknak, akik évek óta látványos anyagokat köröztetnek az interneten

például a „molekulákat degeneráló” mikrohullámú sütőkről és a védőoltások veszélyeiről?

A szakterületemnél maradván: elvárás, hogy tanítsuk meg a történelemórákon, hogy mi történt és történik a Balkánon, illetve a muszlim világban. Viszont „lefaragták” az előzmények megtanítására fordítható időt és anyagot. Hogy értse meg a diák a 21. századot, ha hiányoznak az alapok? Hogyan fér bele a minimálisnál is kisebb időkeretbe az iszlám vallás jellegzetességeinek, az arab dinasztiák történetének, a keresztes háborúk eseményeinek, az oszmán világ születésének, Bizánc bukásának, Hunyadi János sikereinek nem a megtanulása, csupán a megértése? Vagy hogyan tanítsa meg a kémikus kolléga a pH fogalmát a diákoknak a matematikából csak később tanított logaritmus ismerete nélkül? Vagy a fizikus hogyan beszéljen a lejtőre helyezett test mozgásáról a hasonlóan később tanulandó *sinus* és *cosinus* nélkül?

Nem lehet büntetlenül farigcsálni a tananyagból, de az oktatási döntéshozók ezt teszik évtizedek óta. El kellene jutni végre oda, hogy hideg fejjel végiggondoljuk az egyes tárgyak oktatásának célját, módszereit, és ezeket össze kell fésülnünk egymással, de nem úgy, ahogy a legutóbbi kerettanterv készítésénél történt, amikor volt rá két hét, és közben az anyagok is változtak.

Ezen a ponton elértünk az oktatásügy újabb nagy gondjához: a stabilitás hiányához. Egy ekkora rendszer nem képes kezelni a folyamatos változtatásokat. Ennek ellenére az elmúlt negyedszázadban minden kormányzat hozzányúlt, és lényegi változtatásokat végzett rajta. Ám ezek hatását nem lehetett fölmérni, higgadtan értékelni, mert mire az végigmegy a rendszeren – ez 4-6-8 év iskolatípustól függően! –, addigra már újabb kormányzat újabb változtatásainál tartunk. A megoldás az lenne, hogy hagyja békében mindenki az oktatást 10 évig. Lássuk, hogy a változtatások mit eredményeztek, és ezen ismeretek birtokában módosítsuk azt, ami szükséges. Tudom, hogy durva a javaslat, mert itt „élveboncolást” végzünk, és generációk életét teszik esetleg tönkre a rossz döntések. Ezért kellene érdemi és széles körű, közmegegyezést eredményező szakmai vita után bevezetni a döntéseket, felelősséggel és a jövő nemzedék iránti alázattal.

Szolgáltató iskola

A rendszerváltozás után került be a köztudatba ez a fogalom. Hogy a kifejezést „bedobó” politikusok mit értettek ezen, azt nem tudom, csupán a végeredményt élem át a mindennapokban. A szülők a korábbi egyenrangú partneri viszony helyett feljogosítva érzik maguk arra, hogy bele-

szóljanak az iskolák mindennapjaiba, még szakmai kérdésekbe is. Általában akkor, ha az iskola döntése számukra kényelmetlen. Két végletet említve: ha a gyerek tanulmányi előmenetelével komoly gond van, vagy ha a családi sielés időpontja eltér az iskola szünetek időpontjától. A köz-hiedelem szerint ilyenkor az iskolának kell alkalmazkodni.

A másik értelmezése a kifejezésnek a „piacképes tudás” adása. Ami ismét hangzatos, de a valóságtól távol álló toposz. Melyik tudás lesz piacképes akkor (4/6/8/12 – vagy még több év múlva), amikor a mostani emberpalánta elhagyja az oktatási rendszert? Ki tudja megmondani egy nyolcadikos gyereknek, hogy milyen szakmával lehet majd elhelyezkednie 4-5 év múlva, amikor befejezi a szakközépiskolát? Ki meri megtip-pelni egy hat évfolyamos gimnáziumba pályázó gyereknek, hogy milyen egyetemi diploma lesz piacképes, amikor majd végez? A nagy általánosságokon túl (autó-, gáz-, villany- stb. szerelőre biztosan lesz kereslet) senki. Illetve aki mégis megteszi, az sarlatán. Mégis a szülők könyökölnek a tagozatos osztályokért, mert ezek „biztosan” a legjobban piacosítható tudást adják majd.

Az eredmény: az a széles körű általános műveltség, amelynek átadása 150 éve a gimnáziumi oktatás feladata, értéktelenné vált. Már a tizedik évfolyamban küzdeni kell a diákok tantárgyak közötti válogatása ellen, a fakultációk képében felvállalt specializálódás után csupán azok a tanárok tudják fenntartani a normális munkakörülményeket, akik az érettségi rémére tudnak utalni. De mihez kezdjen egy művészettörténet-, egy ének- vagy filozófiatanár?

A gyerekek terhelése

Az oktatásügy legellentmondásosabb gondja a gyerekek terhelése. A kormányzat konzervatív értékrendje révén felvállalta az osztálymértékű gondok forrásainak csökkentését is (pl. egészségtelen étkezés, mozgásszegény életmód), és az egyetlen olyan rendszerre ruházta ezeket a feladatokat, amely a társadalom minden rétegét képes elérni: az oktatásügyre. Ennek az eredménye a kötelező óvodáztatás, az egészséges menza, a mindennapi testnevelés, a környezeti és ökológiai nevelés stb. bevezetése. Ám annyi feladatot testáltak az oktatásügyre, aminek az nem tud megfelelni, másrészt a feladatok részben kioltják egymást. Miközben nő az ellátandó feladatok száma (konkrétan: nő a testnevelésórák száma), addig általános elvárás a gyerekek óraszámának csökkentése is. Klasszikus vagy-vagy helyzet.

A reformötletek a társadalom meg nem értésével találkozottak. Ennek részbeni oka a rossz és elégtelen kommunikáció. Másik oka az

esetlen és szolgalelkű bevezetés kényszere (az egészséges étkeztetés a mindennapokban azt jelenti, hogy tilos megsózni az ételt), harmadrészt a közélet hangadóinak öntörvényűsége. Ezek a zömében jól szituált városi értelmiségiek nem tudnak – még gondolatban sem – kilépni a megszokott világukból, és elképzelni egy vidéki kistelepülés vagy korábban virágzó, mára rozsdáövezetté vált város(rész) hétköznapiját. Ahol valóban segítség, ha a gyerek iskolai étkezésben részesül. Ahol valóban értékközvetítő az egész napos iskola. Ahol az óvodák alapvető szocializációs feladatokat látnak el.

A viták, követelések visszatérő kérdése a tananyagcsökkentés. A felvetés jogos, de a vázolt megoldások nem vezetnek sehová. Senki nem fogja vállalni a felelősséget azért, hogy „kihúzza” Zrínyit vagy Arany Jánost a magyar irodalomból, vagy a rómaiak pannóniai jelenlétét, az Árpád-házat, esetleg a mohácsi csatát a történelemből. Ha ezt megtenné, ideológiai viták közepébe kerülne, és az adott esemény elhallgatásával, új elemekre cserélése miatt azok abszolutizálásával vádolnák meg. Erre az elmúlt évek oktatási eseményei, például a 20. századi irodalom kiegészítése néhány szerzővel (hogy csak végleteket említsek: Wass Alberttel, Nyíró Józseffel és Kertész Imrével) bőséges és kellően elrettentő példát szolgáltatott. (Költői kérdés: kik s miért csinálták ezeket a műballhékat?)

A megoldást valószínűleg máshol kell keresni, és más szemléletű, megközelítésű, logikájú tanterveket kellene alkotni. De ez az, ami kőkemény szakmai és pedagógiai kérdés, így kizárólag a szakembereknek, azaz nem az utca emberének, nem a politikusoknak, nem a gazdasági szakembereknek kell döntenie róluk. A szülőknek sem lehet közvetlen beleszólása a kérdésbe. És e döntésekhez, előkészítő munkához idő kell. Rengeteg. A rendszerváltás óta eltelt évtizedeket már eltékoztunk. Ötletek vannak, de a kidolgozottságtól, az eredményesség felmérésétől még fényévekre vagyunk. Mert lehetne irodalmat tanítani nem irodalomtörténeti alapon is, hanem műfajok szerint haladva. Lehetne történelmet tanítani életmódi elemek alapján vagy a szűk lakókörnyezetből kiindulva a Föld egészéig haladva. Vagy éppenséggel visszafelé haladva az időben, esetleg egy-egy probléma mentén visszanyúlni a gyökerekig.

A „legyen tanszabadság”, „bizzuk rá a tanárra” típusú javaslatok sem jelentenek megoldást: az iskolák közötti átjárhatóságot tenné lehetetlenné, ami a fokozódó társadalmi mobilitás miatt egyre komolyabb gondná vált. Másrészt, ha ezt meglépnénk (ahogy hasonló jellegű intézkedéseivel a Magyar Bálint-féle oktatáskormányzat egyszer már megtette), akkor azonnal beleütközünk a „társadalom ellenállásába”, és a szülők egy jól körülírható rétege azt az iskolát fogja „jónak” nevezni és választani, amelyik megtartja Zrínyit és az Árpádokat vagy

az atomfizikát a tananyagban. Egy másik jól körülírható rétege pedig azt, amelyik lecseréli a *Szigeti veszedelmet* a *Sorstalanságra*, vagy a fizika helyett médiaismeretet oktat. Az értékrendileg el nem kötelezett többség pedig sodródni fog, és a pillanatnyi érzelmei által befolyásolva hoz majd döntéseket gyermeke iskoláztatási kérdéseiben. Ezzel kiszámíthatatlanná téve az olyan nagy rendszerek működését, mint az iskolák finanszírozása, a tankönyvpiac vagy a közösségi közlekedés. Gondoljunk csak arra, hogy mit jelentene, ha a természetes területi központ gimnáziuma helyett a gyerekek zömét a szomszéd település középiskolájába irányítanák át a szülők egyik pillanatról a másikra, „érzelmi” okokból!

A példa is jelzi, hogy a gyerekek iskolai terhelése igen összetett probléma. További kérdés, hogy az adott tanóra terhelés-e, illetve mennyire az. A testnevelés- (vagy rajz-, ének-) óra pihenést, lazítást, kikapcsolódást, játékot, vagy a többi tantárgytól eltérő módszerű, de ugyanolyan értékű és terhelésű tanulást jelent-e? Az óraszámok csökkentése valóban csökkentené a diákok terhelését? Vagy míg a diákok iskolai terhelése csökken, addig az iskolán kívüli terhelése, magyarul a különóráinak száma nő? Itt is szembekerülünk az esélyegyenlőség kérdésével: nem jobb-e a gyerekeknek a heti öt testnevelésóra az iskolában, mint a család által megfizetni nem tudott vízilabdaedzés? Mennyire összehasonlítható egy jó képességű iskolai testnevelő tanár tudása egy vízilabda-szakedző felkészültségével? Jobb-e az „egész napos iskola” az iskola + különóra/csavargás/otthonlevés összeállításnál?

A kérdésnek van finanszírozási vetülete is: mennyivel jobb, értékesebb, eredményesebb az iskolaudvari vagy fűtetlen tornatermi heti ötödik testnevelésóra, mint egy vízilabdaedzés? Ha változtatni akarunk, akkor van-e esély arra, hogy biztosítjuk az iskolai oktatás keretében a vízilabdaedzést? Vagy a gyerekek szervezett szabadidő-eltöltését predesztinálja a lakhelyük? Aki hozzányúl ehhez a problémahalmazhoz, az beletenyerel a feketegazdaságtól a fehérig terjedő gazdasági szegmensbe is. Gondoljuk csak végig, hogy akár csak egy kisebb településen is hányan és mi módon próbálnak megélni a diákok iskolán kívüli idejéből a korrepetáló egyetemistától a sportklubig. Összekapcsolható-e, összefésülhető-e ez a „rendszer” az iskola-rendszerrel? Csak tollvonás kérdése, és mindent megold az „egész napos iskola” varázsigéje, vagy van válaszuk a felvetődő egyéb kérdésekre is?

Nem megkerülhető elem a gyerekek/ fiatalok életmódjában bekövetkezett változás sem. Mindennapjaik meghatározzák terhelhetőségüket, és így az iskolák által felkínált, biztosított nevelési/oktatási

alkalmak hatékonyságát, sőt értelmét. Szembe kellene néznünk az egyre korábbra csúszó alkalmi vagy rendszeres alkohol-, kávé- és energiatartalékok fogyasztásukkal. A dohányzás és kábítószerhasználat mellett a rutinszerű éjszakázásaikkal, az elektronikai eszközök által szinte egész nap mesterségesen magasán tartott ingerküszöbükkel.

Intézményrendszer és döntéshozás

2015-2016 fordulóján a Klik körül csapkodtak a hullámok. Részben jogosan, mert a döntéshozók a nagyarányú társadalmi támogatottságukra alapozva hozzányúltak az elavult és bebetonozódott rendszerhez. Az elgondolásaik jók vagy érdemi alternatívát jelentők voltak. Viszont a megvalósítás és főleg az új rendszer működtetése csapnivalóra sikeredett. Amikor sok fenntartónak az iskolák, tornatermek fűtésére nem volt pénze, akkor az egységes és működő állami rendszer jó megoldás lehet. Csakhogy az új rendszer ki nem fizetett számlái, a kicserélésre váró kiegészítő villanykörték, az átgondolatlanul „racionalizált” (értsd: bezárt) intézmények nem alapozták meg a bizalmat. Az is az indulatok elszabadulásához vezetett, hogy a megszólalók egy része ismét a jól menő nagyvárosi iskola szemüvegén keresztül látatja az oktatásügy egészét. Kérdés, hogy a változtatás előtt megfogalmazott racionális célt el lehet-e érni más, jobb és működő módon, vagy a megoldás a súlyos nehézségekkel döcögő régi rendszer visszahozása?

Az oktatással kapcsolatos döntéshozatal évtizedek óta megoldatlan gondja a hatékony kommunikáció egyik alappillére: az érdekeltek előzetes bevonása és az elképzelések véleményeztetése, megvitatása. Ez gyakran elmarad, illetve azokban az esetekben, amikor törvény írja elő, általában formálissá válik. Például azzal, hogy igen rövid idő marad a véleményezésre, sőt sokszor az időpont sem alkalmas (mert tanítási szünetre esik). A törvénycsomagok („salátatörvények”) részét alkotják a jogszabályok, és a döntéshozók menetrendje rögzített, amit „nem lehet felborítani” hosszas vitázással.

Visszajelzést nem vagy csak automatikusan generált egyenlevél útján adnak az illetékesek, így érdemi szakmai vita kialakítása helyett egyirányú kommunikáció folyik. Ez leginkább akkor fájó, amikor nyilvánvaló képtelenségre figyelmeztetnek a jó szándékú hozzászólók. És itt tapintható az oktatásügyünk újabb alapgondja: a bizalomhiány. A döntéshozó intézményrendszer gyakran ellenséget és kerékkötőt lát a hozzászólásokban, ezért igyekszik minimalizálni ezeket. Ez a félelem, ha nem is megalapozott, de érthető. Ugyanis a szakszervezetek nem érdek-képviselőként tevékenykednek, hanem a legtöbb esetben politikai