

Egy újabb trójai faló

Kerekasztal-beszélgetés a nem szakrendszerű oktatás bevezetéséről

A nem szakrendszerű oktatás bevezetése az ötödik és hatodik évfolyamokon újabb lépést jelentett azon az úton, amelytől az oktatási kormányzat az iskolai (és tanulói) teljesítmények javulását várja. Erről a sok vitát kiváltó intézkedésről beszélgetett Mayer József, az ÚPSZ főszerkesztője Brassói Sándorral, az OKM közoktatási főosztályának helyettes vezetőjével, Mihály Ottóval, az Iskolafejlesztési Alapítvány vezetőjével és Falus Katalinnal, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos főmunkatársával.

Kérem, avasson be bennünket abba a folyamatba, amelynek során a minisztérium a nem szakrendszerű oktatás bevezetése mellett döntött. Ezt az intézkedést komoly viták kísérték. Melyek voltak azok a tényezők, amelyek nyomán a döntéshozók 2003-ban elszánták magukat erre a lépésre?

BRASSÓI SÁNDOR: A 2003. évi törvénymódosítás különböző szintű indoklásaiból jól látszik, hogy azzal az oktatás- és iskolaszervezettel, amely nálunk tradicionálisan működik – hogy ti. a négyéves alsó tagozatra épül egy négyéves felső tagozat –, szemmel láthatóan sok probléma van, és ez nem új keletű dolog. Az alsó tagozatos nem szakrendszerű, egytanítós gyakorlat átmenet nélkül megy át a felső tagozatos szakrendszerű, a tudományok diszciplináris kereteit leképező és közvetítő, számos tantárgyra épülő, illetve azokra szerveződő oktatásba. Az a kisebb probléma, hogy nincs átvezető szakasz, nagyobb baj, hogy mindez a tanulók szintjén radikális változást jelent. Az alsó tagozaton a tanító megfelelő pedagógiai, pszichológiai feltételek mellett képes a személyre szabott oktatásra úgy, hogy közben figyel a NAT összes műveltségterületére. Van lehetőség a fejlesztőpedagógia számos eszközét alkalmazni és az időszorítástól (45 perces tanítási óra) függetlenül igazodni az egyes képességterületek differenciált fejlesztéséhez. Az ötödik évfolyamtól a szaktanárok elsődleges és talán legfontosabb célja eddig az volt, hogy a diszciplináris keretek között próbálják megvalósítani a fejlesztést, de közben a hagyományos tananyag és az iskolai, tanórai időkeretek, valamint az oktatásszervezés adottságai miatt sokszor távol kerültek azoktól a fejlesztési lehetőségektől, amelyeket a modern humanisztikus pedagógiai kínál, és amelyet mindennapjaink is megkövetelnek. Nem érvényesülhettek azok az elvek, amelyek – sok más mellett – a fejlesztő értékeléstől a differenciálást megvalósító tanulás-szervezési megoldásokon át a tantárgyközi kapcsolatok kiépítéséig vezethetnek. Ráadásul az utóbbi 15 évben megjelent egy újabb feszítő kényszer a középiskolai felvételi követelmények képében. Ez azt jelenti, hogy az

általános iskola felső tagozatába kerülő gyerekek nem a korábban már megismert alsó tagozatos pedagógiai módszertannal találkoznak, hanem egy – szó szerint – erőltetett menettel, amelynek az a célja, hogy a tanulás során eljussanak a NAT-ot jócskán meghaladó követelményrendszer teljesítéséhez a középiskolák nyomására.

Azok a gyerekek, akiknek az alapkészségei még nem érték el azt a szintet, amelyre a diszciplináris tudást nagy biztonsággal építeni lehet, ebben a menetben tragikusan és sokszor végérvényesen lemaradnak, kudarcok sorozatával szembesülnek folyamatosan az iskolában, ami súlyos következményekkel jár. Önmagában is katasztrófa, hogy e tanulók alapkészségeinek a további fejlesztése esetlegessé válik, és a biztos alapok hiányában az új tudáselemek nem tudnak mire épülni. De még nagyobb gond, hogy a sorozatos iskolai kudarcok miatt tanulási motivációjuk is meggyengül, ennek pedig az a következménye – amit egyre nagyobb arányban lehet tapasztalni –, hogy ezek a tanulók nem szeretnek iskolába járni. Az osztályon belüli kohézió is csökken, ami elősegíti az agresszivitás, a különféle típusú konfliktusok, feszültségek erősödését, a szaktanár ugyanis leginkább azokat jutalmazza, akik a tanári minta és elvárásrendszer, illetve jutalmazási elvek szerint teljesítenek. A szóban forgó gyerekek azonban nem ilyenek. Tehát a bevezetés kapcsán elsősorban ezeket a tényeket kell hangsúlyozni. Összességében elmondhatjuk, hogy az alsó tagozat négy éve nem minden esetben elegendő a megfelelő alapok kialakítására. Ha szétnézünk Európában, láthatjuk, hogy többnyire öt vagy hat évet szánnak erre a pedagógiai szakaszra.

Mindaz, amit elmondott, úgy is felfogható, hogy egy újabb radikális válaszlépés történt azon az úton, amelyet az oktatási kormányzat a PISA-eredményekre válaszul fogalmaz meg?!

BRASSÓI SÁNDOR: A PISA-hatás számos intézkedést elindított Magyarországon. Ezek között nagyon fontosnak tartom a kompetenciamérések megerősödését, a kompetencia alapú oktatási programok egyre nagyobb számban történő elindítását és a szöveges értékelés bevezetését az alsó tagozaton. Ezek mellett 2003-tól a 4+4-es szerkezetű általános iskola bevezető, kezdő, alapozó, fejlesztő szakaszokra tagolódik a törvény szerint. Ez azt jelenti, hogy ma már nem két pedagógiai szakasz van az általános iskolai képzésben – alsó és felső tagozat –, hanem négy, amelyek jobban illeszkednek a tanulók fejlődéséhez. Ezzel együtt megtörtént a NAT és a kerettantervi rendszer átformálása is. Az már más kérdés, hogyan jelentkeznek ezek a változások az iskolák szintjén. Vannak előjáró és dicséretes fejlesztéseket végrehajtó intézmények, ahol számos jó gyakorlatot látni, és vannak olyanok, amelyek kitartanak sok évtizedes pedagógiai és oktatásszervezési módszereik mellett, miközben a világ széleseben változik körülöttük, a tanulókkal és a szülőkkel együtt. Valószínűsítem, hogy az utóbbi intézmények egyre több konfliktussal találkoznak majd napi munkájuk során a következő években.

A nem szakrendszerű oktatás bevezetését a programhoz illeszkedő kerettanterv támogatja. Miben különbözik ez a kerettanterv a korábban megszokottaktól?

FALUS KATALIN: Ez a kerettanterv valóban eltér a hagyományos értelemben vett kerettantervektől, melyeknek általában az a céljuk, hogy közvetítő szerepet játsszanak a NAT és a helyi tantervek között, segítve ezzel a pedagógusok intézményi szintű tervezőmunkáját. Ott arról van szó, hogy a NAT műveltségterületeiből kell tantárgyakat formálni. A kerettantervek tehát általában ajánlások, és ebben a tekintetben itt is erről van szó. Az eltérés abban van, hogy míg a kerettantervek a hagyományos tantárgyi rendszerhez nyújtanak támogatást, a mi elképzeléseink középpontjában integrált fejlesztési területek állnak, amelyek nem a NAT műveltségterületei, hanem a valóságból vett problémakörök szerint szerveződnek. A nem szakrendszerű oktatásnak ugyanis éppen az a célja, hogy a NAT-ban található kulcskompetenciákat fejlessze, amelyek megegyeznek az EU által ajánlottakkal, és amelyekkel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy boldoguljon a magánéletében, a munkájában, a társadalomban. Ha az életben való boldogulásról van szó, akkor a fejlesztési célokat, de magát a tanítást-tanulást is az élettel kell összekapcsolni. Alapvetően átalakult a tudásról való felfogásunk is. Egyfelől ma már azt gondoljuk, hogy nem az a tudás, hogy minél több információval rendelkezünk, hanem hogy az információk között tudjunk szelektálni, ki tudjuk emelni a lényeges dolgokat, megkülönböztetve a lényegtelenektől, és egyáltalán képesek legyünk az információk rendszerezésére. A tudás az, amit új helyzetben, új környezetben alkalmazni tudunk. Az alkalmazható tudás kulcsfontosságúvá válik. Más értelemben is megváltozott a tudásról alkotott felfogásunk, mert a pszichológia, a filozófia bizonyos területei rávilágítottak arra, hogy a tudás mindig személyes, ami azt jelenti, hogy az új ismereteket mindig a meglévő struktúrákba helyezzük bele. Tehát ha a pedagógus elmond valamit frontálisan, akkor az ott ülő harminckét gyerek harminckétféleképpen interpretálja ugyanazt a dolgot, ez azonban nem eredményezi azt, amit eddig az iskoláról gondoltak általában. Az igazi tudás az, amit az ember saját megértése révén interpretál saját magának, de ez akkor az igazi, ha saját maga jut hozzá. Éppen ezért a tanulás-szervezési megoldások kapcsán a tanulásról való felfogásunknak is meg kell változnia. A tanulás akkor vezet alkalmazható tudáshoz, hogyha az kooperatív módon, egymást tanítva, aktívan, cselekvésekbe ágyazva történik, szemben azokkal a hagyományos megoldásokkal, amikor a tanulók többsége passzív befogadásra kényszerült csupán.

Mi a kerettanterv filozófiája?

MIHÁLY OTTÓ: A „filozófiát” a minőségfejlesztési tervekben szereplő „küldetésfilozófia” értelmében használva, a kerettanterv filozófiája tulajdonképpen igen egyszerű: segítse és „kényszerítse” az iskolákat arra, hogy olyan elemekkel gazdagítsák gyakorlatukat, amelyek a ma jellemző, a tantárgyi tananyag és főként a tankönyv által diktált tanítási folyamatot olyan vágányra próbálják terelni, amelyen haladva az elsajátítandó ismeretek

alárendelődnek – nem eltűnnek – azon fejlesztési elvek szerint, amelyeket a NAT is megfogalmazott. A kulcskompetenciák mentén kell az oktatási folyamatot megszervezni. A nem szakrendszerű oktatás kiterjeszti az első négy évfolyamon már meglévő lehetőséget a felső tagozatra, és ezt viszi tovább az idő egy bizonyos százalékában. Remélem, hogy a mostani arányok a későbbiekben nőni fognak, s lesznek olyan iskolák is, ahol ezt a megoldást a hatodik évfolyam végéig a teljes időkeretben alkalmazni fogják. Így az egyes tantárgyak jellege is átalakulna, mert a fejlesztések révén kötődnének azokhoz a kulcskompetenciákhoz, amelyekre egyébként a fejlesztés irányul.

BRASSÓI SÁNDOR: A kerettantervnek az elmondottakon kívül más céljai is voltak. Pont a felső tagozattal kezdődően nagyon erős az a törekvés, hogy sémákban tanítunk, ugyanígy követeljük meg a tanulói válaszokat, és ezek alapján értékelünk is. Ebből az következik, hogy az iskolában, illetve a tanórán a jutalmazás és büntetés (osztályozás, szöveges értékelés) kategóriáit is ehhez kell alakítani. Számos iskolában az ismeretek frontális oktatással közvetítődnek. Kinek is jó a frontális pedagógia? Először is nyilván azoknak, akik a tanáréhoz hasonló előzetes ismeretekkel rendelkeznek, belsőleg motiváltak, hasonló gondolati szinten állnak, és homogén csoportban tanulnak. De ötödik évfolyamon ez általában nem áll fenn. Másodszor azoknak is jó lehet a frontális módszer, akiknek hasonlóan működik a gondolkodásuk, logikájuk, mint a pedagógusnak. De ötödikben a gyerekek többsége nem ilyen. Harmadszor a frontális módszer azoknak kedvez, akik a tanárra figyelve, fegyelmezetten, koncentrálnak végig tudnak ülni egy ilyen tanórát, és aktívak, elkötelezettek maradnak a tanár, a tananyag mellett. De tudjuk, hogy az ötödikes tanulók többsége nem képes erre. Ráadásul egy új és szokatlan közegbe érkeznek az alsó tagozatról. Mindennek arról kellene szólnia, hogy az iskola, a szaktanár az órákon – ahol és ahogy csak lehet – cselekedtesse a tanulókat. Nem véletlen, hogy a modernizációs törekvések középpontjában a „learning by doing” gondolata áll. Ez lehet a nem szakrendszerű oktatás egyik hozadéka.

Az iskolai tantárgyi mezőben egy olyan órakeret jelenik meg az ötödik, hatodik évfolyamokon a nem szakrendszerű oktatás bevezetésével, amely egyrészt felbontja a hagyományos tantárgyi kereteket, másrészt lehetővé teszi az új módszertani megoldások alkalmazását. Bevezetése érdekellentéteket szülhet a tantestületekben, ugyanakkor gondolkodásra kell hogy ösztönözze a testületek tagjait. Arról van szó, hogy a világ megváltozott körülöttünk, és nem taníthatunk a hagyományos sémákban és tartalmakban, ráadásul hagyományos módszerekkel sem, mert a gyerekek többsége számára ezek már nem alkalmazhatók változatlan módon, és sok olyan tanuló is van, akinek a figyelme ily módon már nem köthető le. A nem szakrendszerű oktatás pont olyan időkeret, amelyben az életből vett problémák köré szervezve lehet megvalósítani a tanítást. Ez a gyerekekben hosszú távú hatást vált ki, a tevékeny részvétel élményt nyújt, s annak hatása tovább él az emberben. Bármilyen NAT-variációt készíthetünk, ha az egymást követő negyvenöt perces szakórákon továbbra is egymást fogják váltani

a szaktanárok, mert ebben az esetben igen korlátozott változást fogunk elérni a tanórák szintjén. Ebben a folyamatban az intézmények vezetőinek kulcsszerepük van, mert az ő elköteleződésük nélkül ezt nem lehet megvalósítani az iskolákban.

A nem szakrendszerű oktatásnak van-e valamiféle külön forrásigénye?

BRASSÓI SÁNDOR: Mindenféle változtatás energiaigényes. Az, hogy ez forrás-e, az már más kérdés. Ez egy energiaigényes dolog, és a nagysága attól függ, hogy az adott pedagógusközösség milyen mértékű változásokat akar megvalósítani. Ha megpróbálnak alibimegoldásokkal a szaktárgyi rendszeren belül operálni, akkor nincs különösebb energiaigénye a dolognak, s megjósolható, hogy eredménye sem igen lesz. Ott viszont más a helyzet, ahol átgondolták és megértették, miről van szó, és különválasztották a szakóráktól a rendelkezésre álló nem szakrendszerű kereteket, esetleg külön tantervet, tematikát készítettek, az egyes tantárgyi területekből kiemelték azokat a tartalmi elemeket, amelyeket ebben az új keretben kívántak tanítani. Ilyen esetben a testületen belüli kooperáció kulcsfontosságúvá válik. Az egyes szakmai teamek kialakítása, a tanulókkal együtt megvalósított közös értékelés elkötelezettséget és sok energiát igényel. Az állam segédleteket, kerettantervet készített, amelyeket meg lehet találni az OKM honlapján. Néhány tankönyvkiadó már ilyen célú és tartalmú projektgyűjteményeket, tanári segédletet, módszertani könyvet jelentetett meg. A pedagógus-továbbképzés rendszerében is voltak akkreditált képzések már 2003-tól, erre tehát fel lehetett készülni. Azok az iskolák, amelyek az utolsó percben léptek, valóban súlyos helyzetbe kerültek, mert most már nehéz egy ilyen léptékű fejlesztést szakmailag korrekt módon elkészíteni, keretek között tartani.

FALUS KATALIN: Nyilvánvaló, hogy az aktivizáló oktatás, a projektoktatás anyagi igénye nagyobb, mint a hagyományos formáké. Egyrészt ha bármilyen produktumot készítenek, az pénzbe kerül. Másrészt a teammunka miatt nagyobb a „pedagógusigénye” is. Kérdés, milyen technikákkal tudja megoldani az iskola azt, hogy ugyanazon az órán három pedagógus kap szerepet. Harmadrészt olyan egyéb vonzata is van, mint például a korszerű számítógépes eszközpark jelenléte, amely nélkül nehéz megvalósítani a kutatási projekteket.

Nyilván ezért a kerettanterv szokatlan módon számos módszertani ajánlást is tartalmaz, azt sugallva, amit magam is gondolok, hogy a módszertani megújulás a nem szakrendszerű oktatás sikerének a kulcsa?!

FALUS KATALIN: A kulcs az, hogy a tartalmakat a NAT kulcskompetenciáinak, illetve a tudás- és képességterületek céljainak rendelte alá. A NAT-kulcskompetenciák fejlesztése alapvetően tanulásszervezési kérdés. Tehát a módszertannak hihetetlen nagy szerepe van, mert a fejlesztést a régi, hagyományos gyakorlattal nem lehet biztosítani.

Ez tehát egy trójai faló, amely bemegy a rendszerbe, és ott alapvető változásokat idéz elő. Milyen hatást fejthet ki hosszú távon a program?

BRASSÓI SÁNDOR: A trójai faló jó hasonlat. Érdeemes ennek kapcsán visszagondolni a tartalmi szabályozás történetére az állami irányítás szintjén, a NAT-vitákra, a fejlesztési feladatokra és így tovább. Az megint más kérdés, hogy az iskolák többsége azokban az években (1998) be sem vezette a NAT-ot. Megmaradt a hagyományos 78-as tantervi rendszernél. Ezt követően jött a kerettantervi szabályozás, amely egyrészt megerősítette a hagyományos tantárgyi rendszert, másrészt az új tartalmi elemeket a modulokba próbálta beépíteni, és szabad fejlesztési időkereteket adott az iskoláknak. Az iskolák közel fele ebben sem kívánt részt venni. Jött az új NAT-2003, amely fejlesztő típusú szabályozó. A logikát folytatva azt látjuk, hogy az állami irányítás egy modern szabályozó rendszert próbált kialakítani, de az iskolák jelentős része ezt távolról szemlélte, és igyekezett mereven megőrizni a tantárgyi rendszereket. Ennek feloldására sok megoldás lehetséges, de az jól látszik, hogy az iskolák többsége, az igazgatók nehéz helyzetbe kerülnek, mert szembe kell menniük az iskolai tantárgyi „lobbikkal”. Ez a helyzet nemcsak az egzisztenciális érdekeket sérti, van mögötte egy merev szemléleti korlát is. A nem szakrendszerű oktatás ötödik-hatodik évfolyamos bevezetésével éppen ezt szeretnénk lebontani. Ma már egyre többen nélkülözhetetlennek tartják az integrált tantárgyi, tudás- és tanulásközpontú szemlélet érvényesülését, azt, hogy a tanuló, a pedagógus és a tantárgyak – diszciplínák – hármasságában helyben kell korszerű, személyre szóló tartalmakat kialakítani, nyilván a NAT adta keretek között. Ez biztosan nem működik merev tantárgyi határokkal, ahol minden tanár csak a saját szakmáját tartja szem előtt, abban akar előrehaladni, és nem történik meg a másik tárgyra, a másik pedagógusra való „odafigyelés”. Bár erre a tantárgyi, tantárgyközi koncentrációk már korábban lehetőséget kínáltak, a különféle típusú időkeretek és az éves ütemezésben történő iskolai „csúszások” azonban mindig annullálják ezeket a törekvéseket. Tehát a tantárgyi határok feloldása szükségszerűnek látszik. Az EU és az OECD is ebbe az irányba mozdul. Ez a helyzet arra kényszeríti az iskolákat, hogy szembesüljenek saját problémáikkal, saját képességükkel, és ezek mentén találják meg a jó megoldásokat a kompetenciafejlesztésre. Erre a nem szakrendszerű oktatás jó lehetőséget kínál. Az kétségtelen, hogy több és jobb minőségű tudást kell másképpen közvetíteni, mint a hagyományos rendszerben, és alapvetően nem tanítani kell a tudásanyagot, hanem a hozzá vezető utat kell meggyőzően magyarázni, a tanulókat az ebben való részvételre motiválni. Ez az alapvető különbség. Hadd éljek jelesül egy ismert pedagógus szavaival: „Didaktikánk első és utolsó céljának annak kell lennie, hogy kifürkésszük és felkutassuk azokat a tanítási módokat, amelyeknél a tanároknak kevesebbet kell tanítaniuk, de a tanulók mindazonáltal többet tanulnak, az iskolában kevesebb lárma, unalom és felesleges fáradtság uralkodik, ehelyett több a szabadság, az élvezet és az igazi előrelépés.” (Comenius 1650)

FALUS KATALIN: A kompetenciafejlesztés korlátai alapvetően a tantárgyak, a negyvenöt perces tanórák és a tanterem. Ezt a három korlátot kell áthágni annak érdekében, hogy sikereket lehessen elérni.

BRASSÓI SÁNDOR: Ebben az a különös, hogy a pszichológusszakma már évtizedek óta ennek szükségességét hangoztatja, és az is különös, hogy az iskolarendszer éppen ezt próbálja hátrítani.

Az egy tanév, egy tanár, egy tankönyv, egy tanterem rendszerhez a szülők is hozzászórtak, nemcsak az iskolarendszer...

FALUS KATALIN: A szülőket is meg kellene nyerni, de az új dolgokat nem könnyű olyan szülőkkel megértetni, akiknek nem voltak ilyen jellegű iskolai tapasztalatai.

Ezért is kérdés, hogy ebben a programban hogyan történik majd a tanulók értékelése. A szülők nyilván itt is akarják majd tudni, hogyan teljesített a gyerek.

FALUS KATALIN: Ez nem lesz könnyű, mert kompetenciát értékelni sokkal nehezebb, mint hagyományos lexikális tudást. A kompetenciaértékelés több területe még nincs kidolgozva. Például a szociális és állampolgári kompetenciák értékelése még gyermekcipőben jár Európa-szerte. Mi a kerettantervben szöveges értékelésre tettünk lépcsős javaslatot, két szinten adtunk nívószintet: jó és kevésbé jó. Olyat nem gondoltunk, hogy elégtelen vagy nem megfelelő, mert a kompetenciafejlesztésben ez nem lehetséges. Nem lehet hagyományos skálában gondolkodni, mert itt számos attitűdöt is értékelni kell. Ennek az értékelésnek a kidolgozása sok-sok éves feladat lesz.

Mi fog történni a következő években annak érdekében, hogy ez a szisztéma sikeresen beépülhessen az iskolarendszerbe, az iskolaszervezetbe?

BRASSÓI SÁNDOR: Érdeemes felidézni, hogy még azt is vita kísérte, készüljön-e kerettanterv ehhez a programhoz. Ideális esetben erre nem lett volna szükség. A szóban forgó fejlesztéseket a helyi tantervben kellene realizálni a legalkalmasabb óraszervezéssel és a legfelkészültebb pedagógusokkal. A helyzet azonban nem ideális. Így a kerettanterv egy olyan korlátként jelenik meg, amely támogató eszközként hat, már csak azért is, mert kétféle opciót ad a maga provokatív módján. Mint erről már beszéltünk, nem tantárgyakba, hanem tudás- és képességterületekbe rendezve jelennek meg a célok, messze túlmutatva a hagyományos kerettantervek szándékain. Inkább azt mondanám, hogy programtantervről van szó, amelyben a szerzők az értékelésre, a mintamodulokra és a tevékenységekre is javaslatot tesznek. Sőt azt mondanám, hogy ez a dokumentum módszertani kiadvánnyként is funkcionál. Végül ez volt az a szempont, amely eldöntötte, hogy készüljön kerettanterv, hogy lássák az iskolák, így is lehet csinálni, ez nem

fikció, íróasztalnál kitalált elmeszülemény. Készült projektgyűjtemény is, amely azt tartalmazza, milyen tevékenységet lehet az egyes modulokhoz rendelni. Az iskolákról összeállított szakmai térkép nagyon tanulságos volt, jól látszott, kik és milyen módon valósítják meg a program bevezetését. Látszódnak a továbblépési pontok, és az iskolák gyakorlatai kijelölik majd a fejlesztés irányait. Kiderült, hogy számos helyen már remekül működnek ezek a dolgok, nem kérdés a szöveges értékelés, mint ahogy az sem, hogy a bevezetés kapcsán bele kellett nyúlni a tantárgyi szerkezetbe. A jó gyakorlatokat gyűjtjük és közzétesszük.

De mit tehet az az iskola, amelynek a gyakorlatában még nem vagy csak csekély mértékben jelentek meg az új tanulószervezési, módszertani megoldások?

FALUS KATALIN: Szerintem az a megoldás, ha az egész tantestület számára szerveznek képzést, mert az semmit sem ér, ha néhány tanár elmegy a továbbképzésre. Az iskola-vezetőket is szükséges bevonni, nélkülük ugyanis nem lehet megoldani ezt a feladatot. Sok egyéb mellett azért sem, mert az iskola egész ethosát kell megváltoztatni. Egy ilyen megoldás megteremtené a továbblépéshez szükséges alapot, a pedagógusok együtt élhetnének át egy csomó olyan dolgot, amelyekről kiderülne számukra, hogy érdemes foglalkozni velük. Ha csak egy-egy tanár dolgozik így, visszaállnának a frontális óravezetésre és a szakrendszerű oktatásra, és akkor soha nem lesz eredménye ennek a fejlesztésnek. Azt még érdemes hozzátenni, hogy növelné a sikert, ha a kétszintű érettségit felváltaná a valóban kompetencia alapú érettségi.

MIHÁLY OTTÓ: Itt nagyon fontos az, amit egy ma nem túlságosan népszerű politikus mondott néhány évtizeddel ezelőtt, hogy „tanulni, tanulni, tanulni!”. Én is ezt mondanám a tanároknak, mert a tanítás-, tanulószervezés hatékony eljárásait is tanulni kell. Jelenleg a tanárképzés gyakorlata kevés lehetőséget kínál erre, ezért ezt a tudást, az új kompetenciákat a továbbképzéseken kell megszerezni, viszont ennek érdekében a továbbképzés jelenlegi rendszerét is át kell gondolni. Nem az a megoldás, hogy egy-egy tanár részt vesz a továbbképzéseken, mert ahogy az történni szokott, a továbbképzett, átképzett pedagógust „feldolgozza” az adott tantestület, ráadásul igen hamar. Vigyük helybe az iskola által felvállalni kívánt fejlesztéshez a támogatást annak érdekében, hogy ott a helyszínen mindenkire kiterjedően próbáljuk megváltoztatni azt a belső logikát, amely alapján dolgoznak. Ez sokszor azt jelenti, hogy felejtsek el a comeniusi „szent háromságot”, a tantárgy, tanóra, tantárgyrendszer együttesét. Annak érdekében kell ettől elszakadniuk, hogy a tradicionális tantárgyi tartalomtól, az időtervezéstől bizonyos mértékig függetleníteni tudják magukat. Nyilván ehhez egyfajta bátorságot kell adni a pedagógusnak, elhítenni vele, hogy ez nem csökkenti a hatékonyságot, mert nem azt jelenti, hogy ettől kezdve a gyerekek kevesebbet fognak tudni. Azt a feszültséget kell oldani, amely a sokszor már csak feltételezett szabályozók révén ott él mindenkiben. A változtatások kapcsán mindenki hivatkozik valamifajta kötöttségre, amelyről

hamar kiderül, hogy már nem létezik. Vagy ha van is, azt maguknak csinálták, amikor kidolgozták a helyi tanterveiket. A legnehezebb az attitűdök formálása, hosszú időt vesz igénybe. A másik feladat sem könnyebb: a szakmai kultúra megváltoztatása, az új típusú tanulószervezési eljárások begyakorlása. Ha begyakorlják, látni fogják, hogy ez nem félelmetes dolog. Erre időt kell szánni, és olyanokkal kell együtt csinálni, akik ezt már természetes módon végzik. A pedagógus is megérzi a bizonytalanságot vagy az izzadságszagot, de ha látja, hogyan lehet könnyen, hatékonyan megoldani, akkor a szakmai elfogadtatásnak sem lesz akkora ellenszele. Tudom, hogy ez huszonöt-harminc éves folyamat egy iskolarendszerben, de éppen azért kell ezeket a „trójai falókat” becsempészni a pedagógiai kultúránkba, hogy oldódjon a rendszer merevsége.

Ez a fajta gyakorlat képes lesz fordulatot elérni abban, hogy az alulteljesítő, többnyire hátrányos helyzetű tanulók kudarcokkal teli iskolai pályafutása megváltozzon?

MIHÁLY OTTÓ: Ebben nem lehet fordulatot elérni. A helyzet megváltoztatása borzasztóan hosszú folyamat, mert nem csak az iskoláról szól a történet. Olyan társadalmilag determinált problémákról van szó, amelyekben az iskola nem tud fordulatot elérni. Ha viszont az előbbieken megfogalmazott tanítás-, tanulószervezési eljárások irányába mozdul a rendszer, ki fog derülni, hogy nem is biztos, hogy annyira alulteljesítenek ezek a gyerekek, mint ahogy azt a jelenlegi rendszerben érzékeljük. Egy olyan rendszerben, ahol az „aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére” jellegű tanítás-tanulás zajlik, az ilyen gyerek számára tulajdonképpen esély sincs a tanulásra. Ha az adott pillanatban és az adott módon nem valósul meg a tanulás, akkor többé nincs rá lehetősége, hogy bekapcsolódjon a tanulási folyamatba. Szinte szó szerint „kiesik” a tanítás-, tanulószervezés rendszeréből. Ha egy rendszerben az lesz fontos, hogy valamire használni lehessen a tanultakat, sokkal több esély adódik arra, hogy a rendszerben megjelenjenek azok az elemek, amelyekben a gyerek mint tanuló van jelen. Nem mint diák, akit beraktak oda, hanem mint olyan, aki ott tanul valamit. Ezek az elemek segítenek abban, hogy tanulóképesebbé váljon, és ez a dolog lényege. Ezeknek a gyerekeknek az egyik problémájuk az, hogy nem „akarnak” tanulni. De ezen nem tudatos nem akarást kell érteni, hanem azt, hogy éppen az elmondottak miatt semmi érdemi motivációjuk nincs arra, hogy tanuljanak. Ezt a régi módszerek nem tudják megoldani. Az új lehetőségben az van, hogy a tanulóval csinálnak valamit, és akkor ő is csinálni fog valamit. Otthonosabban fogja érezni magát az egészben, és különösen az új tanulószervezési eljárások alkalmazásával esélyt adunk ahhoz, hogy valóban tudjon tanulni a rendszerben. Ez azt is jelentené, hogy ezeket a tanulókat nem a rendszeren kívül kezelnénk, ahogy ez jelenleg történik. Ma az a látszat, hogy a rendszer nagyon jó lenne, ha ők nem lennének. Holott a valóság: egy elképesztően elavult tanítási-tanulási rendszert működtetünk, amely a pedagógusi és tanulói teljesítményeket is hihetetlen mértékben korlátozza.

FALUS KATALIN: Valóban, a projektmódszerrel dolgozó pedagógusok közül sokan beszámolnak arról, hogy ebben a formában számos korábban nem vagy alig teljesítő tanuló komoly eredményeket képes produkálni.

BRASSÓI SÁNDOR: Érdeemes még azt is hozzátenni, hogy a középfokú iskolák felvételi eljárásainak szabályai megváltoztak. Idén már csak kétféle kompetenciaterületen lehet központi írásbeli felvételit íratni. Ezek a szövegértésre és a matematikai eszköztudás vizsgálatára, tehát nem a tantárgyakra épülnek. Ehhez az Oktatási Hivatal készít kompetencia alapú mérőeszközt. Így nincs már felső tagozaton olyan szorítás, amelyet korábban éreztek a pedagógusok, mondván, ezt tanítjuk, mert ezt várják el tőlünk a gimnáziumok, igaz, ez messze több, mint a NAT. Az OH mérőeszközei a NAT-ra épülve tantárgytól, tankönyvtől, tantervtől függetlenül adnak instrukciót a felkészítésre. A rohanási kényszer tehát csökkenni fog a felső tagozaton. A másik fontos dolog az új értékelési eljárások elterjedése, ami egy más típusú tanári gondolkodás alapját képezheti. Ehhez olyan továbbképzéseket kell szervezni, amelyek középpontjában a pedagógus-szerep megváltozásának tudatosítása áll. Nem lehet nem odafigyelni arra, hogy a mai diákok már nem fogadják el az iskolát és a pedagógust „mindentudónak”. Szerepváltás van, a tanári tekintélyért minden egyes pedagógusnak meg kell küzdenie.