



Elmúlt három évünk

Interjú Pokorni Zoltánnal

Az idei tanévkezdés

Az idei tanévkezdés eléggé zaklatott volt, jelentős újdonságokkal, merész elhatározásokkal, a nyilvánosság fórumait is erősen foglalkoztatva. Miniszterelnök, miniszter, államtitkár asszony, helyettes államtitkárok beszéltek iskolákban, konferenciákon a változásokról, a nagy ívű elképzelésekről. Az intézményvezetőkől, tankerületivezetőkől pedig ömlik a panasz a meg nem érkezett könyvekről, a ki nem fizetett túlóradíjakról, a visszavont átsorolásokról, eldöntetlen kérdések sokaságáról. Szinte elborítanak bennünket ezek a problémák, és nézőponttól, bizalomtól függően vannak, akik mindezt egy új rendszer érhető és megbocsátható súrlódásainak, alkalmi veszteségének tudják be, és vannak, akik az új rendszer működésképtelensége bizonyítékának tekintik. Az álláspontok nagyon messze vannak egymástól.

Ha ki akarunk szakadni ebből a megosztottságból, tegyük mindkét nézőpont mellé, hogy ma már az oktatásban nem csak hitek, víziók, személyes tapasztalatok, nosztalgikus emlékek alapján lehet tájékozódni és dönteni, mert az elmúlt két évtized nagyon jelentős változást hozott az oktatásról való gondolkodásban és az oktatáspolitikában is. Ez nagyrészt az OECD-nek köszönhető, kisebb részben az EU-nak, ugyanis a két szervezet nagy oktatási adatbázisaiban rengeteg információ gyűlt össze, ezeket értelmes, értelmezhető egységekbe rendezték, ma már jól mérhető nagyon sok minden. Amikor én negyedszázada elkezdtem az oktatásüggyel foglalkozni, még nem lehetett elemezni és értékelni úgy, mint ma, akkor a nagy iskolai kérdésekre még jelentős részben teoretikus, filozófiai válaszaink lehettek, ma pedig már adatokról, tényekről, mérhető eredményekről van szó. Mindettől persze el lehet tekinteni, de ez hosszú távon biztos nem volna szerencsés.

A PISA-mérés eredményei minden alkalommal többkötetes kiadványban jelennek meg, és külön kötet szolgál az oktatáspolitikusoknak a lényegét összefoglalva, ha nem akarnák elolvasni a sok ezer oldalt. A magyar kompetenciamérés pedig intézményenként, önkormányzatonként több száz oldalas vaskos kötetben foglalja össze az adatokat. Sajnos kevés olyan döntéshozó kollégával találkoztam, aki ezeket kézbe vette volna, de ezek az adattárak, adatelemzések léteznek, és támaszkodhatunk, támaszkodhatnánk rájuk. Segítenek, segíthetnének eldönteni számos kérdést, amelyekről mindenképp döntünk, akár tudatában vagyunk ennek, akár nem. Ezeket a kérdéseket az idő sodorja felénk, és válasz adatik rájuk még akkor is, ha ezt nem tudatosítjuk. Megtörténnek velünk a dolgok, akár akarjuk, akár nem. Azt gondolom, jobb szembenézni a várható változásokkal, a nagy dilemmákkal, mint elszünni a sodródást.

Számvetés a preferenciákról

Az első nagy kérdés, hogy Magyarország, a magyar társadalom, a magyar gazdaság mit hajlandó finanszírozni, és milyen szinten. Európában alapvetően közfinanszírozásról beszélünk, ez a jellemző, ez a tradíció. Ugyanakkor a mai európai gazdaságpolitikai trend a gazdaságélénkítés és a növekedés érdekében ismételten csökkentené a redistribúció értékét. Egyfajta negatív verseny van Közép-Európában, a közép-európai országok egymással versenyezve igyekeznek a gazdaság terheit csökkenteni, így remélik idecsalogatni a befektetőket, dinamizálni a gazdaságot, épp úgy, ahogy mi is. Sőt, a társasági nyereségadó alacsony szintje révén hazánk példamutató ebben a tekintetben. Az érem másik oldala, hogy a közpénzt felhasználó ágazatokra ez közép távon (vagy legalábbis rövid távon, ha optimisták vagyunk) kellemetlen következményekkel jár, bár bízhatunk abban, hogy hosszú távon majd egy megújuló, erősebb gazdaság növelni fogja a mozgásterét az oktatásnak, az egészségügynek, a társadalombiztosításnak, több jut közfeladatokra.

Az éves költségvetési vitában, ami politikai-társadalmi stratégiák hű tükre, az oktatási ágazatnak erősek a riválisai.

Először is a nyugdíjrendszer, mert az európaiak öregedő társadalmak, a miénk fokozottabban az, vagyis arányaiban egyre többet kell költeni a nyugdíjakra. Ez ráadásul érzékeny politikai kérdés is, a nyugdíjasok átlagosnál nagyobb politikai aktivitása miatt, ezért minden európai ország kitüntetett figyelemmel óvja a nyugdíjak vásárlóértékét és a nyugdíjasok létbiztonságát. Ez nem morális, hanem társadalompolitikai kérdés. A nyugdíjrendszerrel pedig összefügg a másik nagy költségvetési rivális, az egészségügy helyzete: ahogy nő az életkor Európában, úgy nőnek az egészségügyre fordított költségek, hiszen ezek legnagyobb hányadát életünk utolsó 5-6 évében használjuk fel.

A magyar politikai vezetés az elmúlt évtizedekben egyértelműen a nyugdíjrendszer stabilitását tekintette politikai prioritásnak, ehhez képest jutott forrás az egészségügyre, és a két meghatározó terület után jutott forrás az oktatásügyre. Ez egy döntés, amivel számolnunk kell, ahogy a következményekkel is. Az oktatási ágazat képviselőinek nem voltak elég erős érveik az oktatási befektetések jó megtérüléséről. Beszéltek erről sokat,

a jövőről, a stratégiáról, de adósak maradtak a bizonyítékokkal, a részletekkel, a hitelességgel, az adatokkal; kevésnek bizonyult az érzelmi húrok pengetése, hivatkozás a gyerekek csillogó tekintetére és tiszta lelkére, ez a romantikus hang a 21. századi politikában csak alkalmi sikerekre lehet elég.

Ha az oktatáson belül szűkösek a források, akkor döntés születik arról is, hogy mire, mennyi jut. Felsőoktatásra vagy közoktatásra többet, ez most aktuális kérdés, sok érv szól amellett, hogy a közoktatás az elsőség, hiszen mindenki számára kötelező, mindenki számára elérhető, ez volna a méltányos, esélyegyenlőséget biztosító politikának a legjobb megalapozása. A felsőoktatásban pedig, amelyet nem is vesz mindenki igénybe, sokkal jobban megfoghatók az egyéni hasznok is, jobban elkülöníthető, mit finanszírozzunk közpénzből, és mi az, amit magánforrásból; a tandíj egész Európában eleven probléma.

Az európai társadalmak erősen reagálnak a méltányossági és hozzáférési kérdésekre, szemben az ázsiai vagy tengerentúli, amerikai vagy észak-amerikai társadalmakkal. Franciaország, Németország, Olaszország is hangos volt a vitáktól az elmúlt húsz évben, és e vívódás a magyar belpolitikára is rányomta a bélyegét 1994-től a közelmúltig.

Magyarország nagyjából az európai átlagnak megfelelően fordított a nemzeti jövedelméből a felsőoktatásra, Európa elmaradása Japánhoz vagy az Egyesült Államokhoz képest a magánforrások bevonásában van.

Erre a problémára egy szellemes és innovatív válasz született egy évtizeddel ezelőtt, a diákhitel, ennek egyik leghatékonyabb változatát Magyarországon vezették be, mind a mai napig működőképes; úgy tudunk bevonni magánforrásokat, hogy nem zártuk el a szegény családok gyermekei előtt sem a felemelkedést jelentő felsőoktatást. Ez egy jelentős lépés volt.

A magyar politikai vezetés azonban alighanem későn vette számba a világon végigsöpörő hitelválság jelentőségét a felsőoktatás vonatkozásában, alighanem csak a diáktüntetések hatására kapott észbe. Hiába volt itt egy működőképes rendszer, számolni kellett volna az új félelmekkel, a növekvő bizonytalansággal, a hitelek hitelvesztésével, a perspektíva-vesztéssel, a társadalom, a közösségek eladósodásának negatív hatásával. Megtorpantak a szülők és a diákok is.

Mégsem nagyon látok más utat, mint ezt, mert Magyarországon teljes mértékben közfinanszírozott felsőoktatás csak akkor képzelhető el, ha az egy nagyon szűk, elitizáló felsőoktatás, ami nem jó, és ellentétes a közös európai programmal is, amely szerint a felnövekvő nemzedék feléne, de legalább 40%-ának valamilyen szintű felsőfokú végzettséget kell kapnia.

Itt volna még egy megjegyzésem: az Antall-kormány idején rossz utat választottunk, a felsőoktatási expanzió a tudományegyetemek kapacitásnövekedésével indult el, nem a főiskolai szférának a bővülésével, nem a rövidebb képzési ciklusú, praktikusabb ismereteket nyújtó képzési formákkal, pedig nem mindenkinek kell egyetemi (mesterszintű) végzettséget szerezni, egy feje tetejére állított piramis kezdett kialakulni a felsőoktatási világban, melynek természetesen komoly minőségi problémák lettek a következményei.

A közoktatásban számos kérdés van előttünk, nehéz egy szóval válaszolni arra, hogy most jó-e a magyar közoktatás vagy rossz, mert ha a tanulói teljesítményeket nézzük, akkor a nagy nemzetközi összehasonlításokban azt látjuk, hogy jó átlagot hoz. A költség-

vetési ráfordításokban is kifejezetten hatékony. A személyes benyomások ellenére javult a gyermekek teljesítménye szövegértésben, matematikai képességekben. Az első olvasási és szövegértési vizsgálatok a hetvenes években döbbenetes eredményeket mutattak, 20-25 ország közül diplomásaink az utolsó helyen álltak a szövegértésben, a szakmunkások szövegértése nem az utolsó volt, hanem hátulról a harmadik. A skandináv országok álltak az élen. Eltelt harminc év, ma már rendszeres időközönként zajlanak a PISA-mérések, most is a skandináv országok vannak az élen, és Magyarország az első harmad végén van, ezek a mi gyerekeink, akiket sokat kárhoztatunk, hogy csak „sms-nyelven” tudnak olvasni. Miért van az a benyomásunk, hogy képzetlenebbek, butábbak a korábbi nemzedékeknél? Az lehet a magyarázat, hogy megváltozott az iskolázottsági szint, megváltoztak az ambíciók, olyan gyermekek is megjelennek az érettségit adó iskolákban, a szakközépiskolákban is, akiknek a szülei erről álmodni sem mertek, hiszen az általános iskolát sem fejezték be, hallatlan szociokulturális különbségek jelentek meg mind az általános, mind a középiskolában. Ez súlyos gondja a magyar közoktatásnak, mellyel mindmáig nem tudott megbirkózni, nem képes a családi kulturális hátrányokat kiegyenlíteni, megőrzi, sok esetben növeli az esélykülönbségeket. Ez egy markáns, szomorú, egyedi jellegzetessége az oktatásunknak.

A leszakadók

Az egyik ok a magyar településszerkezetben és az ebből fakadó iskolaszervezetben kereshető, nagyon szétaprózott, 3200 önkormányzatra volt bízva az óvodák, iskolák működtetése, ezek nagyon különfélék, pár száz fős településtől a több százezres Debrecenig. Mindez a szabad iskolaválasztás hazai vívmányával ötvöződött. A folyamat mozgatója egy teljesen érthető emberi törekvés, a szülők szeretnének jó iskolát a gyerekeiknek. Azok a szülők, akik meg tudják állapítani, hogy milyen a jó iskola, és akiknek van autójuk, pénzük a buszjegyre, azok legtöbbször egy nagyvárosi iskola mellett döntenek. Egy spontán elkülönülési folyamat zajlott, zajlik, élve a szabad iskolaválasztás lehetőségével. Ehhez jön az iskolák törekvése, hogy a motivált, jól tanítható, jól fejleszhető gyerekeket megszerezék maguknak, a normatív finanszírozás rendjében anyagilag is érdekelték voltak, nem csak szakmai, minőségi szempontok szerint döntöttek. Tehát nemcsak a szülő választott szabadon iskolát, hanem az iskola is válogatott a gyerekek között. Ez a folyamat vezetett el oda, hogy az oktatás fontosságát felismerő középosztálybeli szülők gyerekei összegyűlnek egy-egy iskolában, és így a motivált, tanulni tudó, családjuk által támogatott, kulturálisan stabil háttérrel rendelkező gyerekek tovább erősítik a jó iskolát, a másik oldalról pedig, a kis településeken, agglomerációban magukra maradnak azoknak a családoknak a gyerekei, akik vagy nem ismerik fel a gyerekeik érdekeit, vagy nem képesek a döntéseiket tettekre váltani. Kialakulnak tehát a masszív hátrányokat konzerváló intézmények, ezek a hátrányok halmozódnak aztán az egészségügyi, a közlekedési és egyéb infrastrukturális feltételek hiányosságai révén. Ezt nem tudja orvosolni önmagában az oktatásügy, részben azért, mert nem is látja, nem is tűnik fel neki. Mi itt, a Hegyvidéken több iskolát működtetünk, idejárnak a környékről a solymári, telki, pátyi, budakeszi, budajenői családok

gyermekei. S hiába jutna eszembe, hogy milyen nehézséget okozunk a könnyen tanítható, motivált, könnyen fejleszhető gyerekek befogadásával, se jogom, se lehetőségem nincs azzal foglalkozni, hogy a saját településükön maradó gyerekek hátrányait enyhítsem több pedagógussal, pénzzel, extra programokkal, speciális tantervekkel, fejlesztő pedagógussal. Pedig ezekkel az elkülönült iskolák hátrányai enyhíthetők volnának, hiszen az lenne az ideális, ha a városi és a szegregált iskolák nem lennének nagyon különböző színvonalúak, egy standard magas színvonal kibővíthetné vagy akár meg is szüntethetné az iskola-választás dilemmáját. Nagyon messze vagyunk ettől, már csak azért is, mert a problémák egy része nem oktatásügyi természetű, hanem gazdasági, szociális, a lakáshelyzettől kezdve a munkalehetőségéig. Abban reménykedhettünk eleinte, hogy az európai támogatási rendszerek majd érzékelik, és képesek lesznek kezelni ezt a problémát, de nem képesek. Ágazati jellegűek ezek a támogatások, komplex társadalmi problémák kezelésére alkalmatlanok. Holott ez a probléma csak komplexen kezelhető, főbb területein egyszerre, egyidőben és egymással összekapcsolva. Egy cigány faluban egyszerre kell felzárkóztató nevelés, a szülőknek munkahely, járható út, jobb egészségügyi szolgáltatás, ez azonban négy külön program, négy külön igazgatóságnál. Sajnos, azt tapasztalom, hogy ezeket az országos programokat egyfajta merevség, ridegség jellemzi, nem képesek a helyi problémahalmazt finoman, pontosan feltérképezni és erre differenciált választ adni, feltehetően a fővárosi adminisztratív központokból ez szinte lehetetlen is.

Nincs olyan helyi szereplő, akiben megbízna az uniós pénzek gazdája, és rábízna a probléma kezelését, megoldását, helyi döntésekkel, hogy mennyit kell az oktatásra, drog-alkohol problémára, lakhatásra, közlekedésre költeni, és jól érzik az adminisztrátorok, mert valóban nincs ilyen felelős helyi szereplő, akiben megbízhatnának, aki vállalhatná a felelősséget, aki képes volna jól dönteni. Ahogy keserűen jegyezte meg valaki, a magyar falu legnagyobb gondja, hogy nincs, aki kizsákmányolja.

A szegregált iskolákat elkülönült, elszigetelt kis önkormányzatok tartják fenn. Az volt tehát a dilemma, hogy: hozzá kell-e, szabad-e hozzájárulni ehhez a struktúrához? Jó-e, ha ennyire kis egységekben szerveződik a magyar közigazgatás? 3200 önkormányzat jött létre a rendszerváltás után, az 1600 egykori tanácsnak ez a duplája. Érthető volt a korábbi kényszerű, kikényszerített összevonásokkal szemben az önállósodási igény, az önálló iskola, de húsz év elteltével érdemes számba venni a hatásokat, következményeket. Már csak amiatt is, mert ilyen szétaprózottság, mint nálunk, ahol a közigazgatással együtt majd' mindenféle ellátásbeli felelősség is szétosztódott, párját ritkítja.

A válasz sokféle lehet, lehet az, ami a mostani kormányzaté, hogy egy szűk kivétellel minden intézményt közvetlen állami irányítás alá rendel, és ezzel egyúttal közvetlen felelősséget vállal azok működéséért. Ez hatalmas átszervezéssel, hatalmas költséggel járó megoldás, ennek mindennapjait éljük ma az intézmények, a tankerületek és az összes érintett. Ez a hatalmas költség csökkenthető lett volna, ha nem pusztán államosítás zajlik, hanem inkább egy ésszerű átszervezés. Ha például a magára hagyott településeket beillesztjük egy nagyobb hálózatba, ha nagyobb igazgatási egységekben szervezzük az oktatást, és ahol jól működnek az önkormányzatok, ott az önkormányzatoknál marad, másutt pedig az állam lesz a fenntartó, mert szükség van a segítségére. Egy differenciáltabb rendszer talán kevesebb költséggel és kevesebb gonddal járt volna.

Nagy kérdés, hogy a most létrejött állami struktúra így marad-e, fenntartható-e, működőképes lesz-e? Kettős hatalom alakult ki, a portás főnöke az önkormányzat, a tanároké a miniszter –, ki javítja a csapatot? Ha az ablakmosáshoz nyitják ki, akkor az önkormányzat, ha a kémiai kísérlethez, akkor a KLIK?

A mindennapi iskolai élet efféle kettéválasztása hallatlan nehézségeket okoz, valamilyen irányba ennek a kettősségnek el kell dőlnie.

A másik kérdés, hogy fenntartható-e az a nagy centralizáció, ami a tankerületeket összefogja, s az intézményvezetőknek semmilyen gazdasági, munkaadói jogkört nem hagyott, tanulmányi jogviszonyokat létesíthet csak, minden egyéb jogkör a tankerületi igazgatóhoz került, de nála is korlátozott jogkör van, majd minden fontosabb döntést a budapesti központ hagy jóvá. Mindezt egy nagyon szétaprózott hálózatban, hiszen a telephelyek száma több mint tízezer, amihez fogható üzemméret nincs, talán nem is volt soha, legfeljebb a néphadsereg volt egykor valami ilyesmi.

A megfelelő üzemméret persze nem jogalkotási probléma, de nem is elhatározás kérdése, hiszen kultúrafüggő, másként működik és másként működtethető egy kórház Isztambulban mint Berlinben, ez az oktatási intézményi méret alighanem túl van a Magyarországon optimálisnak tekinthetőnél.

Fontos kérdés, hogy a nagy intézmény alkalmazottjai miként gondolnak magukra, egy adminisztratív rendszer minden önállóság nélküli végrehajtójaként, vagy autonóm szereplőként, ez nagyban befolyásolja az elkötelezettségük, a munkavégzésük minőségét. Fontos ez a szervezetben belüli döntéshozók tekintetében is, hogy milyen referenciák érvényesek. A hivatalé-e vagy a szakmáé? Nekem polgármesterként négyévente a választók elé kell állnom, őket nem érdeklik a kifogások, csak a tettek: mit végeztél, mit rontottál. A választók eredményorientáltak, konfliktusvállalóak, keresik a gyors és intelligens megoldásokat. Az adminisztratív rendszerekben is van célkitűzés, eredmény, de csak másodsorban, a szereplők mindennapjait a megfelelési igyekezet irányítja, a főnök szempontjai. Őket nem nagyon érdekelheti, ha foglalkoztatja is, hogy a létrejött 198 tankerület sorsa hosszú távon hogy alakul, maradnak-e adminisztratív státuszban, felülről vezérelve, vagy szert tesznek majd autonómiára, választott vezetőkkel. Én azt szeretném, ha ebbe az irányba mennének.

Van egy másik kérdés, hogy elkülönülhet-e az oktatásirányítás az önkormányzatoktól. Az Egyesült Államokban van erre példa, hogy attól függetlenül működnek, de ez unikális dolog, mert hamarabb volt iskolaszék, mint bármi más, megelőzte a közigazgatást is, és úgy hagyták, mint jó konzervatívok. Ha választani lehetett, akkor mindenütt az önkormányzati rendszerbe integrálódott a közoktatás. Nehéz elképzelni, hogy hogyan szerveződik majd a jelenlegi magyar megoldás.

Az elegendő idő

Térjünk vissza a magyar oktatási rendszer szegregáló jellegének a problémájához. Van egy fontos elem, amiről nem esett szó, az oktatásra fordított idő. Kevés időt fordítunk közpénzből az oktatásra, a közfinanszírozott idő aránylag rövid. Bár nem egyszerű ki-

számolni, hogy hány órát kap egy gyerek közpénzből, mert ez évfolyamonként és iskola-típusonként változik, ám ha ezeket súlyozzuk, 580-600 órára jön ki az átlag. Természetesen más az első évfolyamokon, más a felső évfolyamokon és más a középiskolákban is. Ez az óraszám nem példa nélküli, de elég alacsony, Németországban 800, a legkiugróbb egyébként a sokat kritizált Egyesült Államokban, ahol 1140 a közpénzből finanszírozott közismereti órák száma. Ez nem azt jelenti, hogy a magyar diák feleannyit tanul, mint egy amerikai, mert nagyjából ugyanannyit tanul, csak éppen ezt nálunk nem közpénzből fizetik, hanem megvásárolják a szülők a külön nyelvére, külön művészeti képzés, sport-egyesületi tagdíjak révén. Vannak, akik ezt fontosnak tartják, és meg tudják vásárolni, de a gyermekek többsége ezt nem kapja meg. Az a csoda, hogy csak ennyire szegregált a magyar iskola, csak ennyire tart szét, hiszen a képzési idő egy jelentős részét a szülők az adózott jövedelmükből, magánpiacon vásárolják meg, és nem mi adjuk minden gyermeknek közszolgáltatásként.

Hogyan lehet növelni az oktatásra fordított időt? A legtöbb országban hosszabb a tanév, mint nálunk. Németországban az alapiskola 9 évfolyamos. Lengyelország is így válaszolt a PISA-méréseknél mutatkozó rossz eredményeire, átalakította az alapiskolát 9 évfolyamosra. Ezt járható útnak látom számunkra is. Kultúránként, országonként változik a tanév rendje, nálunk ezt a szegény agrárország-jelleg alakította ki, mert a gyermekmunkaerőre is szükség volt, ezért tart a nyári szünet júniustól szeptemberig, hogy a gyerekeket be lehessen fogni a mezőgazdasági munkákba. Ez a kényszer megszűnt, de megmaradt a közel két és fél hónapos nyári szünet, szemben például Németországgal, ahol általában július elején ér véget az iskola, bár tartományonként vannak eltérések, vagy az Egyesült Államokkal, ahol augusztus 4-én kezdődik. A tanév rendje persze erős tradíció, emlékszem, amikor bevezettük az őszi szünetet 2001-ben, és nem szeptember 1-jén, hanem augusztus 28-án indult a tanév, nagy felháborodást keltett. Ilyen ügyekben nagyon óvatosnak kell lenni.

A másik logikus lépés, hogy a nap hosszával operáljunk, hiszen nem ismeretlen az egész napos iskola Magyarországon, számos modell terjed szerte a világon, Angliában, Németországban is nő a súlyuk. Több megoldás közt lehet választani. A magyar kormány azzal, hogy az iskolai benntartózkodást délután négyig kötelezően előírta, talán nem a legjobb úton indult el. Ráadásul ezt egész napos iskolának nevezi, amivel pedig akarva-akaratlan diszkreditál egy progresszív lehetőséget, ami az egész napos iskola fogalmában szunnyad, jobb lett volna, ha annyit mond, amennyit tesz, hogy eddig a napközit kérni kellett, most meg azt kell kérni, hogy ne menjen napközibe a gyerek, de ezt ne nevezzük egész napos iskolának, mert az valami más.

Az volna a megoldás, hogy azokat a szolgáltatásokat, amelyeket a szülők egy része megvásárol a saját pénzéből, az angolt, a sportot, a művészeti oktatást, egyre több intézményben adjuk ingyen, ehhez persze angoltanár, edző, zene-, tánc- és művészeti tanár kell, meg sportpálya, hegedű, zongora, rajzállvány, festék. Ebben a megoldásban a kiterjedt második iskolahálózat ellenérdekelt, mert saját létét félti. Partnerré kell őket tenni, meg kell velük állapodni. Azt, amit eddig külön pénzért szolgáltattak, a tankerületi igazgató venné meg tőlük. Hosszú távon pedig be kellene csalogatni őket az általános iskola falai közé. Nem értek egyet azzal a nézettel, hogy a magyar művészeti iskolai hálózat egy

hallatlan értékes unikum, nem az, a tartalma értékes, de elkülönültsége, s hogy nem közszolgáltatásként működik, az válságelem. Szükséges volna integrálására a mindenkinek állampolgári jogon járó alapfokú képzésbe. (Nem szabad összekeverni ezt a keveseket érintő elit képzéssel, hiszen a művészeti iskolákban nem művészeket képzünk, hanem közönséget, a művészetre nyitott közönséget.)

Ez az integráció lehetőséget adna arra, hogy a délelőtti iskola nagyon feszes, rohanó tempóját lelassítsuk, módot adjunk az ismételésre, a csoportmunkára, széthúzzuk a napot, közösségi teret, időt adva a nevelésnek, ha már olyan sokat beszélünk a nevelésről. Ezek az idők, terek fájóan hiányoznak az iskolából, jelenleg a tantárgyi követelmények diktálnak. Mindennek a lehetőségét magába hordja a valódi egész napos iskola.

A pedagógiai kultúra

Az iskoláink egyenlőtlenségének harmadik oka a magyar pedagógiai kultúra ellentmondásos állapota. Érdeemes óvatosan ítélni, mert egyfelől hallatlan innovatív és színes iskolai történeteket tudunk felmutatni, de ezek szigetszerűen, elkülönülten zajlanak, nem tudnak hálózatba szerveződni, nincs erejük hozzá, így kevés lehetőségük van átadni a tudásukat, tapasztalataikat a többieknek. De ott van a másik véglet is, vagy talán nem is véglet, egyik barátom fogalmazott keserűen, amikor a lánya iskolájában az osztályfőnökkel beszélgetett, s ezt a mondatot kellett elviselnie, hogy „kedves apuka, mi leadjuk az anyagot, ha a maga lánya képtelen megtanulni, az a maga felelőssége”. Ez a hozzáállás erősen jellemzi pedagógiai kultúránkat, sok oka van, hogy makacsul tartja a pozícióját, minden jó szándék, pedagógus továbbképzések, konferenciák, pedagógiai lapok ellenére.

Az egyik forrása ennek a tanári szemléletnek az, hogy a magyar tartalmi szabályozás lassan száz éve tévúton jár, és az optimumot tűzi ki célként újra és újra, nem pedig a valóban mindenkitől elvárható minimumot fogalmazza meg. Klebelsberg Kuno panaszkodik erre a Pesti Napló hasábjain: a józanul tervezett tanmenetnek nem néhány kiváló diák teljesítményét kellene alapul vennie, hanem a zöm képességeit. A helyzet 1932 óta tovább romlott, a Nemzeti alaptanterv egyre vastagabb, egyre számonkérőbb, egyre több időt fed le, és ma már nehéz elképzelni, hogy akadna egyáltalán bárki, aki a tantervben előírtakat képes volna komoly egészségügyi ártalom elszenvedése nélkül megtanulni. A tanterv azonban csak burjánzik, holott minden oktatáspolitikus úgy gondolja, csökkenteni kellene. Én is úgy gondoltam, nekem sem sikerült. Hallottam az államtitkár asszonyt is, amint baltát emlegetett, amivel le kellene faragni a tantervekről a fölösleget, de mindhiába. Feltehetően nagyon mély okai vannak, hogy miért duzzad minden átalakítás után a tanterv. Egyszerű az oktatási vezetésre fogni, hogy szeret ellenőrizni, és minél részletesebb az előírás, neki annál jobb, annál könnyebben számon tudja kérni. Valószínűleg a kontroll iránti olthatatlan vágyának is volt szerepe a tantervek burjánzásában. De ez inkább a célkitűzéseket magyarázza, nem a tartalmakat. Inkább a műveltségesszéményünkben lehet a magyarázat, az egyiket nevezzük mediterrán katolikus műveltségesszéménynek, ami nagyon erős a magyar iskolákban is, és ennek értékrendje szerint a tudás elemei olyanok,

mint a fölénk boruló égbolt csillagai, mind ismerni kell, hogy tájékozódni tudjunk a világban, tudni kell, hogy a Mengyelejev-táblázatnak melyek a még fel nem fedezett, de feltelezhető elemei. Illik tudni, hogy ki volt Dante, hány éves volt, amikor a sötétlő erdőbe jutott. Ez a déli, mediterrán, katolikus, barokk műveltségismény. Létezik egy másik, egy protestáns, északi-polgári műveltségismény, mely szerint azt kell tudniuk a diákoknak, aminek hasznát veszik az életük során. Ez a szál is jelen van a magyar oktatásban, sőt, az elmúlt évtizedek ezt a vonását felerősítették: bármilyen társadalmi probléma mutatkozott, arra az oktatás volt a válasz. A devizahitelesek megfontolatlanul vettek fel hiteleket? Tanítsuk meg a diákokat a felelős pénzhasználatra, gazdálkodási ismeretekre! Belekerült tehát a tantervbe. Túl fiatal korban kezdenek szexuális életet élni a gyermekeink? Készítsük fel őket ennek az örömteli meg a veszélyes oldalára, ne csak egy szűk biológiai felvilágosítással, hanem sokrétűbben! Ez is helyeselhető. Napi gondunk a közlekedés, egyre több gyereket ér baleset? Legyen kötelező a KRESZ, ez is ott van a tantervben, minden ott van, egyszerre akarunk megfelelni mind a két műveltségisménynek, úgy látszik nemcsak földrajzilag vagyunk a két világ határán, hanem szellemileg is, mind a kettőt a magunkénak érezzük, és mind a kettőt a miénk.

Amikor azt halljuk, hogy a NAT a nemzeti kultúra egységének a záloga, megtévesztjük magunkat, nem záloga, hiszen minél testesebb, annál inkább válogatásra, szemezgetésre kényszerít, eléggé esetleges, hogy a diák mit tanul meg belőle és mit nem, talán a harmada vagy éppen a negyede lehetne a záloga. A jelenlegi tanterv egy örült időprésbe, egy lehetetlen tempóra szorítja a pedagógusokat, amit csak a legjobb tanárok a legjobb diákokkal bírnak végig, olyan mennyiségű házi feladatokat jelent ez a rohanás, ami csak támogató, rendezett családi háttér mellett végezhető el. Oda jutottunk, ahonnan el akartunk rugaszkodni.

Hozzá mert nyúlni az állam az iskolafenntartás problémájához, de alighanem túl messzire ment, és így olyan problémák is keletkeztek, amelyek eddig nem voltak. A napi munkával küszködünk ismét, nem az alapkérdésekkel.

Az egész napos iskola törvénybe emelése jelentős szimbolikus gesztus a társadalmi integráció érdekében, de ennél sajnós nem több, mert se pénz, se szakértelem, se tartalom nincs hozzárendelve, a paragrafusokból nem fog születni semmi, ha nincs hozzárendelve munka, idő, pénz, akkor a visszájára sülhet el. A NAT túlzásai azt jelentik, hogy a magyar közoktatás azon az úton maradt, amin hosszú évtizedek óta sodródik, így nem lesz képes a mindennapi gyakorlatot érdemben átalakítani. Valami ilyesmit láttam az elmúlt három évben. Attól félek, a pedagógus-életpályamodell sem vezethet ki minket ebből a nehéz helyzetből.

(Az interjút készítette és szerkesztette: Takács Géza)