

RADÓ PÉTER

A rendszerszintű iskolakritika felmorzsolódása

A RENDSZERSZINTŰ ISKOLAKRITIKA KELETKEZÉSE

A magyar gondolkodástörténet egyik legerősebb és legtermékenyebb hagyománya a baloldali kritikai értelmiségi hagyomány. Ez a hagyomány nem csupán intellektuális és szakmai teljesítményén keresztül gyakorolt nagy hatást. 1979 után a „keményvonalas” kommunista rendszer fokozatos és lassú felbomlása teret nyitott az óvatos, direkt módon nem politikai rendszerkritika számára. Ennek egyik – relatíve vesztélytelen – terepe az oktatás, az „iskolakritika” volt. Az iskolák, illetve az iskolák közvetlen irányításának mikrokozmosza tökéletesen modellálta a megvalósult szocializmus minden betegségét és torz jellegzetességét. Az emberközponitú és esélyegyenlőséget középpontba állító baloldali értékek és a szocializmus iskolarendszerének gyermekellenessége, irracionális működési módja közötti hatalmas szakadék feltárása a pedagógia, szociológia és szociográfia egyik legtermékenyebb központi témája lett. Az „iskolakritika” tehát egy baloldali értelmiségi hagyományból nőtt ki, s mivel az iskolakritika alig rejtett rendszerkritika volt, ez az intellektuális hagyomány készítette elő a későbbi konzervatívok és liberálisok jelentős részének a gondolkodását is.

A baloldali iskolakritika teljesítményét két dolog alapozta meg. Az egyik a nem-

zetközi látókör. A nyolcvanas években az idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkező oktatáskutatók egyre nyitottabb környezetben dolgozhattak. Konferenciákra utazhattak, és intézményeiken keresztül hozzájutottak olyan külföldi folyóiratokhoz és könyvekhez, melyek rálátást biztosítottak a korszak nemzetközi oktatástudományának eredményeire. Ez a nemzetközi tudás nem volt feltétlenül rendszerezett és megemésztett. (Ne felejtjük el, az OECD és az Európai Unió oktatási információ- és

tudásmenedzsmenete még nem létezett.) A nemzetközi összehasonlító kutatásokban való részvétel továbbra is korlátozott volt, de a dán, német és brit „példák” akár felszínes ismerete is nemzetközi referenciákat szolgáltatott. E referenciák sokszor

amolyan helyettesítőként, jövőképpótlékként működtek. A másik fontos fejlemény az empirikus, főleg szociológiai kutatások számának gyarapodása volt, ami hidat teremtett a praxis és az elméleti gondolkodás között.

A nyolcvanas évek sajátos körülményei között bizonyos értelemben divattá vált az oktatással foglalkozni. Az iskola világának kritikája a rendszer egészének pedagógiai víziókon alapuló kritikájává vált, az „alternativitás” politikai jelentésárnyalatot kapott. Az alternatív pedagógiák, az alternatív iskola, az iskolakísérletek és a szerkezetváltó iskolák az értelmiségi önmegvalósítás terepévé váltak. Az egye-

az alternatív pedagógiák, az alternatív iskola, az iskolakísérletek és a szerkezetváltó iskolák az értelmiségi önmegvalósítás terepévé váltak

erőtelenebb politikai kontroll lehetővé tette az alternatívitás kis szigeteinek kialakulását. A szocialista frazeológia máza alatt valódi szakmai viták zajlottak, a rendszerkritika pedig beszívárgott az egyre szélesebb politikai szűrkezónába is. Ez tette lehetővé 1985-ben egy olyan közoktatási törvény elfogadását, ami megerősítette az iskolai autonómiát.

RENDSZERVÁLTÁS UTÁN: A REFLEXIÓ INTÉZMÉNYESÜLÉSE

A rendszerváltáskor a pedagógiai szakma elitje soha nem látott közpolitikai befolyást szerzett. A rendszerváltó pártok lényegében értelmiségi pártok voltak, kevés kivétellel az értelmiségi eliten belüli értékek, társadalmi helyzetek, családi hagyományok és személyes kapcsolathálózatok mentén kialakuló törésvo-
nalakat képezték le. E pártok egyikének sem volt ki-
értelt oktatáspolitikai víziója; a közoktatás rendszere pusztán alkalmazkodott a rendszerváltás nagy intézményi-strukturális átalakításához, anélkül, hogy ennek aktív szereplője és alakítója lett volna. Az oktatáspolitikai alternatívák egy ezzel párhuzamos történetben formálódtak: a nemzeti alaptanterv körüli vitákban. A rendszerváltó pártok oktatáspolitikáját egész egyszerűen az határozta meg, hogy az oktatáskutató elit tagjai mely pártokhoz csapódtak hozzá.

A rendszerváltás után a kritikai reflexió az oktatásban intézményesült. Kiépültek a nyílt politikacsinálás intézményi, helyi és rendszerszintű mechanizmusai. Az oktatáskutató elit hatalmas befolyását szemlélteti, hogy az intézményesült oktatáspolitikai konzultációs mechanizmusok közül nem

a legfontosabb érdekcsoportok képviselőt biztosító Közoktatás-politikai Tanács vagy a háromoldalú érdekegyeztetés kapta a legerősebb jogosítványokat, hanem a miniszter pedagógiai tanácsadó testülete, az Országos Köznevelési Tanács. E konzultatív testületek mellett a '90-es évek közepén létrejöttek az első elemzéseken alapuló középtávú stratégiák, elindultak a rendszeres tanulói teljesítménymérések, az OKI elindította a *Jelentés a magyar közoktatásról* sorozatot, miközben a Soros Alapítvány *Önfejlesztő iskolák* programja megalapozta a későbbi iskolafejlesztések modelljét. A helyi tantervek elkészítése során – legalábbis jogilag – minden iskola „alternatív” iskolává vált.

A kutatásokon alapuló iskolakritika intézményesülése és az oktatáskutató elit rendkívüli oktatáspolitikai befolyása a szociológia és a pedagógia termékeny együttműködésén (az előbbi dominanciáján) alapult. Ezzel együtt a neveléstudomány képviselői sajátos szerep-

a tantervi és iskolai gyakorlatok rendszeres kutatása („obszerváció”) nem alakult ki, az iskola „fekete doboz” maradt

zavarba kerültek: a pedagógia kinyilvánította az illetékességét a közoktatás olyan, a tanítási-tanulási folyamathoz és az iskolák belső világához csak lazán kapcsolódó területeivel kapcsolatban is, mint például az irányítás vagy a finanszírozás rendszere. Mindeközben a tantervi és iskolai gyakorlatok rendszeres kutatása („obszerváció”) nem alakult ki, az iskola „fekete doboz” maradt. Ez a kiterjesztett pedagógiai szemléletmód határozta meg az oktatáspolitikai tartalmát; az oktatáspolitikát a tantervek fetisizálása, a – főleg továbbképzésen alapuló – pedagógiai fejlesztés és innováció, és általában a fejlesztő célú eszközök alkalmazása jellemezte. Az 1998-as kormányváltás mindebben fordulatot hozott: a politika önállósult, és „leváltotta” a nyolcvanas

évek pedagógiai elitjét, amely a korábban élvezett meghatározó befolyását soha nem nyerte vissza. Az oktatáspolitikai fősodrába olyan eszközök kerültek, melyek már nem a nyolcvanas évek pedagógiai vitái által kijelölt napirenden, hanem az ezredforduló európai oktatáspolitikai napirendjén alapultak, mint például a tanulói teljesítmények teljes körű rendszeres mérése vagy a minőségbiztosítás.

2002 UTÁN: A REFLEXIÓ DIVERZIFIKÁCIÓJA ÉS A FEJLESZTŐ- IPAR URALMA

2002 után folytatódott a korábbi kutatói-értelmiségi iskolakritika intézményesülése és diverzifikációja. A korábbi „iskolakritika” helyébe teljesen az oktatási rendszer autonóm szereplőinek intézményesült önreflexiója lépett. A Comenius program alapján az önértékelésen alapuló minőség-irányítás minden iskola kötelező feladata lett, melyet ugyan kevés iskola vett komolyan, de legalább mindenkivel szemben elvárás lett az intézményi szintű önreflexió. Tovább fejlődött a fenntartói és területi (regionális) tervezés rendszere, és kiterjedtebbé váltak a fejlesztés tudásháttérét biztosítani hivatott kutatások. Ezzel párhuzamosan felerősödött az oktatáspolitikai nemzetközi dimenziójának hatása. Az OECD összehasonlító mérései és elemzései, valamint az Európai Unió önálló területté váló oktatáspolitikája Magyarországon is az oktatásügy legfontosabb referenciájává vált. Mindezek hatására a hazai közoktatás-politikában is uralkodóvá vált a tanulási eredményeken alapuló megközelítés, ami tartalmi értelemben szinte teljesen felülírta a nyolcvanas évek iskolakritikájának központi témáit.

Az ezredforduló utáni évtized másik fontos fejleménye, hogy a közoktatásról szóló reflexió szakmailag is tovább diverzifikálódott. A pedagógiai és a szociológiai megközelítés mellett egyre nagyobb szerepet játszottak az oktatásgazdaságtannal, a közpolitikai elemzéssel, a programértékeléssel és a tanulói teljesítményméréssel foglalkozó szakértők. Mivel azonban az OKI (később OFI) oktatáspolitikát informáló tudásmenedzsment-tevékenysége 2006-tól folyamatosan gyengült, a különböző szakmai körök közötti kommunikáció erőtlen maradt.

A 2002–2010 közötti időszak legfontosabb jellegzetessége az oktatáspolitikát helyettesítő fejlesztőipar felduzzadása volt. A korábban ismeretlen mértékben a közoktatásba áramló fejlesztési források felhasználása teljesen beszippantotta a neveléstudományi szakmát, a kutatásokon alapuló autonóm reflexió helyébe a fejlesztési programokban való részvétel, jobb esetben a fejlesztések közvetlen tudásháttérének kielégítése lépett. Ebben az időszakban még voltak nagy empirikus kutatások, de pedagógiai-iskolai kutatások alig, az OFI obszerváció-kísérletei nem váltak kísérlet, szakmailag fejlődőképes és stabil rendszerré, az iskola továbbra is „fekete doboz” maradt. Mivel a nagy fejlesztési programok menedzselése nem csupán szakmai-pedagógiai tudást, de legalább ennyire fejlesztési technikai tudást is igényelt, a fejlesztőipar uralma egyúttal generációváltást is jelentett. A fejlesztő rendszer peremén megmaradtak ugyan az „alternatív pedagógiai kísérletek” kis szigetei, az oktatáspolitikára és a fejlesztő rendszer fősodrára azonban ezek nem gyakoroltak hatást. A hagyományos kritikai gondolkodás befolyását jelentős mértékben korlátozta az egyre inkább ipari méreteket öltő korrupció és – ettől nem teljesen függetlenül – a növekvő direkt politikai kontroll is.

2010 UTÁN: A REFLEXIÓ MEGFOJTÁSA

Az iskolák működéséről szóló, tényeken alapuló reflexió a rendszerváltást követő két évtizedben tehát egyre inkább intézményesült, és az oktatáskutató elit intellektuális elfoglaltságából a rendszer minden szereplőjére kiterjesztett, a működés-működtetés, tervezés és fejlesztés alapjául szolgáló szervezett tevékenységgé vált. Ezt a rendszert a 2010 utáni időszak totális politikai kontrollja és a nemzetközi fősodor elleni államkonzervatív lázadás teljesen felszámolta. Az államosítás, a bürokratikus adminisztratív irányítási modell bevezetése, a piaci szereplők teljes kiszorítása és minden autonóm működési mód felszámolása egyben a kritikai reflexió intézményeinek és mechanizmusainak felszámolásával járt. Megszűntek a nyílt és intézményesült oktatáspolitikai konzultáció fórumai, az irányítás minden szintjén megszűnt minden közép- és hosszútávú tervezés, a döntések előkészítésének folyamata tökéletesen átláthatatlanná változott. A kutató-fejlesztő intézmények – korábban kezdődött – lepusztítása teljessé vált, a még mindig jelentős kutatást-fejlesztést szolgáló uniós források csupán lebutított, senki által fel nem használt dokumentumtömeget teremtettek. 2013 januárja óta csak a KLIK engedélyével lehet kutatni az iskolákban, ami lényegében végképp felszámolta az oktatáskutatást. És ami a legfontosabb: az iskolai szakmai és intézményi autonómia felszámolása megszüntette az intézményi önértékelésen alapuló problémamegoldó fejlesztés kötelezettségét. Az önreflexió helyébe egy túlméretezett külső adminisztratív ellenőrzési rendszer lépett. Végül, az oktatáspolitikai-alkotás nemzetközi referenciái is tökéletesen súlytalanná váltak, a Bizottság által a magyar kormányra kényszerített tervezési

kötelezettségek az oktatáspolitikai stratégiai tervezés paródiái voltak csupán.

A gyorsan és brutális hatékonysággal kiépült államkonzervatív rendszerben tehát gyakorlatilag megszűnt az oktatáskutatás és elhalt az oktatásról szóló nyilvános reflexió. Ebben az is közrejátszott, hogy a pedagógiai-oktatáskutató szakma egy része uniós forrásokból finanszírozott programokban együttműködött a kormányzattal, és közreműködött az új központosított irányítási, szakmai ellenőrzési, minősítési, tartalmi szabályozási és tankönyvkiadási rendszer létrehozásában és működtetésében. (A nevüket persze kevesen adták hozzá.) Mások – néhány tiszteletet parancsoló kivételtől eltekintve – meglapultak. Ez lehetővé tette, hogy az államosított rendszerrel szembeni gyenge szakmai ellenállást és bármilyen kritikai elemzést pártpolitikai kötődésű ellenzéki ségként tüntessen fel a kormányzat. Meglepő módon a kutatói-szakértői szakma kritikai megszólalásai még akkor sem erősödtek fel, amikor pedagógusok tízezrei tüntettek az utcán. Azon kevesek közül, akik 2010 óta folyamatosan gyakorolják az autonóm kritikai reflexió jogát, a legtöbben a hetvenes-nyolcvanas évek megvalósult szocializmusának nagy harcait vívják újra, és a negyed századdal ezelőtti rendszerváltás éveinek kérdéseit emésztik.

LESZ-E ÚJRA RENDSZERSZINTŰ ISKOLAKRITIKA?

Az államkonzervatív rendszer sok tekintetben helyreállította az államszocializmus körülményeit. Ennek ellenére a nyolcvanas évekre jellemző baloldali iskolakritika nem éled majd újra, mégpedig számos különböző okból nem. Például azért, mert bár az (új)baloldali diskurzust egy fiatal nemze-

dék újraéleszti, azt a szinte hegemon pozíciót, amit a nyolcvanas években élvezett, nem tudja helyreállítani. A baloldali kritikai gondolkodás csupán egyike lesz a számos politikai szubkultúrának. Egy másik ok az, hogy a rendszerkritika jórészt már közpolitikai és nem pedagógiai diskurzusba ágyazva zajlik. A Hálózat a Tanszabadságért által 2012-ben elfogadott oktatáspolitikai alapelvek például nem pusztán az iskolai autonómia helyreállítását, hanem az autonómia és elszámoltathatóság kettősségét állítják a középpontba.

A pedagógiai „alternativitás” világának is vége. Oktatókutatók között a konstruktivista neveléstudományi paradigma gyakorlatilag uralkodóvá vált, ma már szinte senki nem meri bevallani, ha nem konstruktivista. Ennek azonban sem az oktatáspolitikára, sem pedig az iskolai pedagógiai praxisra nincs komoly hatása. Az intézményi autonómia miatt az „alternativitás” már a kilencvenes években

értelmét veszítette, és az államkonzervatív oktatási rendszer lebontása után megint nem lesz értelme. Végül pedig a pedagógia uralkodó témái ma már a régi „perifériák”: digitális kompetencia, globalizáció, gender, romák, inklúzió, illetve a bevándorlók oktatása. Ez alapvetően már nem a nyolcvanas évek napirendje.

A baloldali „iskolakritika” tehát halott, s nem is kell törekedni az újraélesztésére. Amire törekedni kellene, az sokkal inkább az egész rendszer, annak minden szereplője önreflexiók képességének helyreállítása és erősítése. A neveléstudománynak nem új hősökre és vátészeke van szüksége, hanem olyan intézményekre, amelyek képesek kielégíteni a pedagógusok, fejlesztők, szakmai szolgáltatók, oktatásirányítók és oktatáspolitikai szereplők tudásigényét. A neveléstudománynak vissza kellene találnia az iskolák és a tantermek világához.



Jelenet a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából