

Nézőpontok

„A tartalmi szabályozás változása a legfontosabb modernizációs elem”

– **Báthory Zoltán** egyetemi tanárral, közoktatási helyettes államtitkárral beszélget **Schüttler Tamás**¹

A Nemzeti alaptantervet, a tartalmi szabályozást érzem a legfontosabb modernizációs elemnek, de nem magát a NAT-ot, hanem a helyi tantervet. Pontosabban fogalmazva: engem a NAT-ban a helyi tanterv lehetősége érdekel. Számomra azért fontos a NAT, hogy ki lehessen olyan pedagógiát alakítani, amely alkalmazkodik a helyi viszonyokhoz, a tanulókhöz, a szülők igényeihez.

– *Az a számunk, amelyben ez a beszélgetés megjelenik, az oktatásügy modernizációjának kérdéseivel foglalkozik. A szám apropóját az adja, hogy ezekben a hetekben, hónapokban zajlik a Nemzeti alaptanterv tervezetének és az oktatásfejlesztési stratégiát felvázoló minisztériumi koncepciónak a vitája. A témával kapcsolatban közölt írásokból és a széles körben folyó vitákból is kiderül, hogy az oktatás modernizációjának fogalma meglehetősen sokféle jelentéstartalommal bír. Mit értesz te az oktatásügyi modernizáció fogalmán?*

– A fogalom számomra is több mindent jelent. Ezek közül azt a jelentésváltozatot emelném ki, amelynek a lényege az oktatásügy illesztése a megváltozott társadalmi, gazdasági körülményekhez. Az elmúlt években jelentős változások mentek ugyanis végbe a magyar társadalomban, kialakultak azok az intézmények, amelyek lehetővé teszik a demokratikus viszonyok fejlődését. Átalakulóban van az emberek gondolkodásmódja, s ezzel együtt a műveltséghez, az iskolázáshoz való viszonyuk. Új igények fogalmazódnak meg az oktatás iránt. Az oktatás modernizációja végtére is ezeknek a társadalmi szükségleteknek a kielégítése.

Az oktatás modernizációja szemponkjából szerencsés körülménynek tartom azt, hogy a magyar neveléstudomány és a gyakorlati pedagógia lényegében eléje ment ennek az igénynek. Mintha már a nyolcvanas évek eleje óta benne lett volna a hazai oktatásfejlesztési törekvésekben az, hogy majd egyszer demokratikus társadalmi változás történik, és akkor készen kell lenni a társadalom megrendeléseinek teljesítésére. Ez persze utólagos magyarázatnak tűnhet, de mégis igaz. Hiszen a nyolcvanas években kikristályosodott innováció gerjesztéssel, az irányítás decentralizációjával, alternatív iskolákkal, a neveléstudomány dezideologizálásával összefüggő irányzat ténylegesen elébe ment a változásoknak, s mint ilyen, alkalmassá vált arra, hogy erre építve alapozódjon meg egy olyan közoktatás, amely kielégíti a társadalom iskolázás iránti új igényeit.

– *Konkrétan melyek ezek az igények?*

¹ A beszélgetés időpontja: 1995. február 28.

– Igény van egyfelől egy hatékonyabb tudást biztosító iskola iránt, de a társadalom ugyanakkor azt várja, hogy az ezt nyújtó iskola, egyszersmind legyen humánusabb, kellemesebb, barátságosabb, gyermekszeretőbb, s természetesen várja el, hogy ez az iskola csökkentse a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket. Lehet, hogy erre sokan azt mondják, hogy amennyiben lehetségesnek tartom ma, itt és most egy ilyen iskola megvalósíthatóságát, akkor naiv álmodozó vagyok. Én nem azt mondom, hogy erre ma vannak esélyek, pusztán azt állítom, hogy a társadalom jelentős részében vannak igények ilyen iskola iránt, s hogy a neveléstudományban, az oktatásfejlesztési szakmában ezeknek az igényeknek a kielégítésére pontosan az előző másfél évtized törekvései, eredményei következtében megvannak a feltételek, a szükséges szakmai elképzelés és tudás. Ezért érdemes gondolkodni az ilyen igényeket kielégítő iskolán, érdemes abban az irányban cselekedni, hogy ez a gyermekszerető, emberi légkörű, humanus légkörű, de ugyanakkor teljesítményorientált és az esélyegyenlőtlenséget csökkentő iskola létrejöjjön.

– *Létezik a világban ma olyan iskola, iskolarendszer, amely ezt a két, a mi felgőgásunk szerint eléggé nehezen egyesíthető törekvést képes egyszerre megvalósítani?*

– A skandináv oktatási rendszerben jól érzékelhető ezeknek az értékeknek a követése. Be kell vallanom: az én ideálom ennek a régióknak – Svédországnak, Finnországnak – az iskolája, a maga oldott, humanus légkörével, teljesítményképességével, az esélyegyenlőtlenséget eredményesen csökkentő funkciójával.

– *Melyek azok a társadalmi rétegek, amelyeknek ma különösen erőteljes érdekeik fűződnek az oktatásügy, az iskola modernizációjához?*

– Az értelmiség mellett a középosztály felé közelítő társadalmi rétegek hagyományosan érdekelték abban, hogy a gyermekeiknek jó iskolája, jó óvónője, tanítója, elit középiskolája legyen, mert hisz ezeken keresztről tudják elérni, hogy a gyermekeik bejussanak az egyetemre, főiskolára. Ezeknek a rétegeknek a lehetőségei a demokratikus átalakulással kitágulóban vannak. Az ő törekvéseiknek, nyomásuknak is szerepe van abban, hogy egy sor jó színvonalú, az elit felé közeledő iskola jött létre.

Ezzel szemben van a magyar társadalomnak egy olyan másik része, amely érdekes módon abban ugyan nem érdekelt, hogy jó iskolája legyen, de abban mintha már érdekelt lenne, hogy a gyereke iskolába járjon. Ez némiképpen paradoxon, de azt lehet érzékelni, mintha minden család be akarná tuszkolni a gyerekeit az iskolába. Nyilvánvalóan az ifjúsági munkanélküliség még az olyan családokat is érdekeltté teszi ebben, akik a műveltséghez fűződő viszonyuk, attitűdjük révén nem nagyon érdekelték a jó iskolában. Arra kellene rádöbenteni ezt a réteget, hogy az iskola nem csak és nem elsősorban olyan hely, ahova a gyerekek bejárhat, s amely megvédi őt attól, hogy kriminalizációs hatásokat, züllésnek legyen kitéve, hanem olyan hely is, ahol tanulni, fejlődni lehet. Arra kellene tehát rádöbenteni ezt a – számát tekintve jelentős – réteget, hogy iskola és iskola között minőségi különbségek vannak, s hogy a gyermeke jövője szempontjából nagyon is érdekelt abban, hogy a jelenleginél jobb, modernebb iskola legyen.

Az oktatáspolitikát, az oktatásfejlesztést én elsősorban nem az iskolázásban erőteljesen érdekelt társadalmi rétegekre alapoznám, hiszen ezek az érdekeiket érvényesíteni tudó rétegek nem nagyon igényelnek oktatáspolitikát, e nélkül is megteremtik a maguk igényei szerinti iskolájukat. Ehhez a törekvéshez az oktatáspolitikának a szabadsá jogokat kell biztosítania. Az igazi feladat azon csoportoknál,

régeknél jelentkeznek, akik egy spontánnak tűnő mechanizmus révén, úgymond, beteszik, benyomják a gyerekeiket az iskolába. Ugyanis velük kell felismertetni azt, hogy többet is várhatnak az iskolától, mint ahogy az első pillantásra tűnik a számukra. Azt látjuk, mintha a társadalom periferiáján élő családok, így többek között a cigány családok is egyre inkább abban lennének érdekelték, hogy a gyerekeik bent legyenek az iskolában. Talán nemsokára az iránt is lehet majd érdekeltséget kelteni bennük, hogy ez az iskola egyszersmind jó iskola legyen. Számomra úgy tűnik, hogy az érdekeltség kezd megjelenni ezeknél a rétegeknél is. Az oktatáspolitikának ezekre a középosztály alatti – már nem marginalizált, de az iskola minősége iránt még nem kellően érzékeny – csoportokra kell a legjobban koncentrálnia. Erre a szociológiai összefüggésre nem figyelnek manapság. Az iskola és az iskolázás iránt még nem kellő érdeklődést mutató csoportok és az iskola között kölcsönviszony van, mégpedig úgy, hogy mind a kettő hasznot húzhat. Az iskola azáltal nyerhet, hogy e rétegek tömeges jelenléte esetén is emelheti a minőségét, mert ehhez társadalmi támogatottságot kap, az említett rétegekhez tartozó családok pedig azáltal, hogy a korábbinál jobb minőségű iskolát kapnak.

- Ezek szerint az oktatásügy modernizációjához a magyar társadalom minden rétegének érdeke fűződik. Van azonban egy speciális érdekelt csoport: a pedagógustársadalom. Milyennek látod e nagy értelmiségi csoport viszonyát a modernizációhoz?

- A választ egy némiképp személyes megjegyzéssel kezdem. Úgy tűnik, hogy bizonyos értelemben illuzórikus kép élt bennem a magyar pedagógustársadalomról. Oktatáskutatóként főképpen a pedagógustársadalom progresszív csoportjaival találkoztam, azokkal a kollégákkal, akik érdekeltek a kísérletezésben, az alternatív pedagógiai programokban, az alternatív iskolákban, a decentralizációban, az oktatás deregulálásában, az innovációban, az alulról felfelé irányuló szerves fejlődésben. Mindig érdekelt, hogy a hazai pedagógustársadalom mekkora hányada tekinthető progresszívnek, innovatívnak; végeztem is erre vonatkozóan becsléseket, s azt gondoltam, hogy ez az arány 20-25 százalékos lehet. Optimistább kollégáim úgy vélték, hogy ebbe a progresszív csoportba sorolható a pedagógusok egyharmada. Miután kutatóként ezzel a réteggel voltam közvetlen kapcsolatban, nyilvánvalóan túlértékeltam a pedagógusoknak a pedagógiai modernizáció iránti nyitottságát, érzékenységét. Be kell látnom, hogy a pedagógustársadalom egésze – amelynek mostanában más csoportjaival, rétegeivel is módom van találkozni – kevésbé érzékeny a pedagógiai innováció iránt, mint ahogy feltételeztem.

- A pedagógusokról alkotott reális kép érdekében azért meg kell jegyezni azt, hogy amikor te ezeket a becsléseidet végezted, akkor rosszabb politikai légkörben, de mindenképpen jobb anyagi, finanszírozási feltételek között működött az iskola, dolgozott a pedagógus.

- Bizonyára ez így volt, én ezt belátom, de azért mégis azt gondolom, hogy a magyar pedagógustársadalom heterogénebb az innováció iránti viszonyát tekintve, mint ahogyan azt feltételeztem. Ma már látom, hogy a magyar pedagógusok nem egyformán érdekeltek az oktatásügy, a pedagógia modernizációjában.

- Az elmúlt hónapok tapasztalatai alapján hogyan látod, kik azok a pedagógustársadalomban, akik esetleg ellenérdekeltek a modernizációban, akik a pedagógiai modernizáció vesztesei lehetnek?

– Szerintem valójában nincsen egyetlen olyan érdekcsoport sem, amely veszíthet, természetesen ennek ellenére vannak – főképpen a szakszervezeti lobbiban –, akik ellenzik a modernizációs törekvéseinket vagy félreértik őket. Valószínűleg ők azok, akik abban érdekeltek, hogy minden maradjon úgy, ahogy van, hogy lehetőleg semmi se változzon.

– *Mi jellemzi ebből a szempontból Nyugat-Európát, mekkora az innovatív, progresszív, változások iránt nyitott pedagógusok aránya a modernizáció szempontjából előrehaladottabb térségekben, például Skandináviában?*

– Erről elég nehéz valamit mondani, hiszen ez analitikusan nem közelíthető meg. A külföldi, az angol nyelven publikált svéd és finn szakirodalomból, de az angol és amerikai publikációkból is eléggé egyértelműen kitűnik, hogy ebben a világban a pedagógus az az ember, aki nemcsak a tanításmódszertanban élvez szabadságot, hanem a tanítás tartalmának meghatározásában és a nevelés értékrendjének artikulálásában is. A külföldi tapasztalatok alapján tehát egy tartalmi és értékválasztási lehetőségeit tekintve nagy autonómiával, szabadságfokkal rendelkező pedagóguskép alakult ki bennem, s ez sajnos kevéssé vág egybe a magyar pedagógusok többségéről kialakult képpel, mivel úgy tűnik, hogy nálunk még nagyon sokan nem kívánnak ilyen mértékű szabadságot. A progresszív és a maradi pedagógusattitűd között a határvonalat abban látom, hogy egy pedagógus kíván-e magának szabadságjogokat a tanítás egyik legfontosabb kérdésében, a tartalom meghatározásában, vagy belenyugszik abba, hogy e téren nincs szabadsága. Azt látom, hogy ez a szabadság magától értetődő a skandináv vagy az angolszász pedagógia hatása alatt szocializálódott pedagógusnak, míg Magyarországon és valószínűleg Közép-Kelet-Európa egészében ez még nem így van.

– *Ez kétségtelenül létező modernizációs probléma. Én azonban úgy gondolom, hogy az okokat nem csak és nem elsősorban a pedagógián, az oktatásügyön belül kell keresni. Valószínű, hogy a modernizációnak van egy szerves fejlődési folyamata, a modern társadalmi viszonyok, a modernizációt jellemző állapotok létrejötté egyfajta fejlődés eredményének tekinthető, s ennek egyik megjelenési formája az oktatás modernizációja s benne a szabadságot követelő, az autonómiát természetes létmódnak tekintő pedagógus. Nem arról van-e tehát szó, hogy a mi térségünkben általában nem teremtődtek meg, nem alakultak ki azok a modernizációs állapotok, amelyekből ered a polgárok autonómiaigénye, s amelyből áttételeken keresztül következik a pedagógus igénye a tartalmi, értékválasztási szabadság iránt? Nem arról van-e szó, hogy ti, oktatáskutatók a rendszerváltozás körüli időben gyorsabbnak gondoltátok ezt a szerves fejlődést? Ez a modernizációs probléma ugyanis sokkal általánosabb, az egész magyar társadalomban jelen van a piacgazdaság kialakításától a civil társadalom megteremtéséig. Nem arról van-e szó, hogy annak az autonómiaigénynek, amelyet te vársz a pedagógusoktól, még nincs itt az ideje, mivel még nem ment végbe az a szerves modernizációs fejlődés a társadalom egészében, amelynek sajátos leképeződése a tartalmi szabadságot természetes igényként megélt pedagógus?*

– Ez az érvelés ma gyakran felbukkan, de én nem egészen így gondolom. Már csak azért sem, mert ezt az érvelést erőteljesen cáfolja a magyar társadalom sokak számára váratlan mértékű rugalmas alkalmazkodása a piacgazdaság viszonyaihoz, a vállalkozó embertípus gyors kialakulása, számuk gyors ütemű növekedése. A magyar társadalom meglehetősen nyitott, ezt jól alátámasztja például az,

ahogyan a turizmuson keresztül az emberek elkezdték birtokba venni Európát, a világot. Kedvező modernizációs feltételnek tartom például a magyar szavazópolgároknak azt a nagy rokonszenves reakcióját, amellyel elutasították a szélsőséges nacionalizmust, egyáltalán a szélsőségeket. Számos jel arra utal, hogy a magyar társadalom érettsége, modernizációs készsége nagyobb fokú, mint azt a régió aurája, hangulata indokolná. S most talán magamnak is ellentmondva azt állítom, hogy az oktatás modernizálásának is jobbak a feltételei, elég utalni az alternatív pedagógiák hazai térhódítására, a sok alternatív iskola létrejöttére.

– Úgy kell ezt érteni, hogy a pedagógusok modernizáció iránti attitűdjeinek ellentmondásossága ellenére nem rosszak a pedagógia modernizációjának az esélyei?

– A saját, talán túlzottan optimista képem miatti csalódásom ellenére azt mondom, hogy vannak esélyei a modernizációnak. Az utóbbi öt év tapasztalata azt mondatja velem, hogy van előrehaladás a pedagógusok gondolkodásában. Itt van például a helyi tanterv fogalma. Az ezzel kapcsolatos teóriát, filozófiát 1989-ben adtuk először közre. Mindenkire a reveláció erejével hatott. Ugyan igazából senki sem értette egészen, mi kutatók sem értettük sokkal jobban, csak mondtuk, mert annyira ellenünk volt már a központi tantervre épülő irányítás. Az elmúlt öt év során – a politikai és szakmai vargabetűket is beleszámítva – ez a terminus munkafogalommá vált a pedagógusok egy jelentős része számára.

– Nem az oktatáskutató által ismert valóság, a már magad által is bevallott illuzionizmusod mondatja ezt veled?

– Tény, hogy nem a pedagógusok száz százaléka lelkesedik érte, de ma már mindenki tud erről a fogalomról, érti a jelentését, s ma már olyan a helyzet, hogy szinte mindenkinek el kell gondolkodnia azon, milyen pedagógus akar lenni, olyan-e, akinek van szabadsága a tartalom kiválasztásában vagy inkább olyan, aki helyett erről mások döntenek. Az elmúlt években erősödött ez a válaszkeresési kényszer, növekedett a helyi tervezés iránti igény, s ebből azt az optimista következtetést vonom le, hogy van esély a modernizációra, legfeljebb időben elnyújtottabban lehet megvalósítani a modernizáció folyamatát, esetleg el kell halasztani egy kicsit a modernizáció soron következő lépéseit.

– A jelenleg óta tárgyát képező modernizációs lépések mennyiben szolgálják a pedagógiát, az oktatást, az iskola korszerűsödését?

– A Nemzeti alaptantervet, a tartalmi szabályozást érzem a legfontosabb modernizációs elemnek, de nem magát a NAT-ot, hanem a helyi tantervet. Pontosabban fogalmazva: engem a NAT-ban a helyi tanterv lehetősége érdekel. Számomra azért fontos a NAT, hogy ki lehessen olyan pedagógiát alakítani, amely alkalmazkodik a helyi viszonyokhoz, a tanulókhöz, a szülők igényeihez. Ennek a pedagógiának a megfogalmazására igazán a helyi tanterv alkalmas. Minden eddig elmondott gondom ellenére úgy látom, hogy a pedagógus az, aki képes és – hozzá kell tennem – illetékes arra, hogy a tartalom kérdésében döntsön. Az autonóm pedagógusokból összetevődő iskola az, amelyik képes arra, hogy a tanulók tanuláshoz fűződő sajátos érdekeinek, érdeklődésüknek, a szocializáció útján elsajátított értékeiknek megfelelő sajátos pedagógiai programban határozza meg feladatait. Ennek a fajta iskolának a megteremtése a legfőbb modernizációs feladat. Termé-

szetes, hogy egy ilyen iskolában olyan pedagógusok vannak, akik kellő felelősségtudattal rendelkeznek, akiknek nagy szakmai tudásuk, széles körű pszichológiai ismeretük és szociológiai látásmódjuk van. Ez az egyik feltétel, de az ilyen iskola megteremtéséhez és jó működéséhez kell egy olyan alaptanterv, amelyik összegzi, hogy az adott időpontban, az adott politikai helyzetben melyek az iskolában átadandó műveltség alapjai, mi az a közös nevező, amelyhez minden iskolai közösség hozzá fogja tenni azt, amit ő maga fontosnak tart.

– *Az általad megfogalmazott modernizációs filozófia lényege tehát az, hogy a modernizációs cél itt és most, a jelenlegi magyar – és tegyük hozzá: közép-kelet-európai – helyzetben mindenképpen a decentralizálás, a deregulálás, a tanítás tartalmára vonatkozó döntések iskolai szintre történő delegálása. Ez a „small is beautiful” a „kicsi szép” elv következetes végigvitele a pedagógiában. Biztos vagy abban, hogy ez az egyetlen létező modernizációs út? Nem lehetséges az, hogy a mi térségünkben a hagyományok, az elmúlt évtizedek történései és nem utolsósorban a pedagógusok változás iránti attitűdjeinek ellentmondásossága miatt talán több esélye lenne egy úgynevezett felülről végrehajtott reformnak, amit némi eufemizmussal akár programmodernizációnak is nevezhetnénk?*

– Nagyon is releváns kérdések és megfontolások ezek. A kérdésre egyrészt-másrészt mondatfűzéssel próbálok válaszolni. Egyrészt a dolognak ott valóban nincs vége, hogy az iskolákban elfogadottá és mindennapi gyakorlattá válik a te szavaiddal élve a „kicsi szép” elv. A dolog azzal folytatódik, hogy az iskolákat valamilyen rendszerbe kell foglalni, ennek eszköze a törvény, a Nemzeti alaptanterv, az állami vizsgarendszer. Ez az, amit a társadalom nevében az oktatásirányítás, az oktatáspolitikai tesz. Korántsem rendszeremtéről van ugyanis ez esetben szó, hanem arról, hogy a nagyfokú autonómiával rendelkező centrumokat, az iskolákat rendszerbe szervezze. Ugyanis az nyilvánvaló, hogy valamilyen rendszerbe szervező erőre szükség van. A törvényen, az alaptanterven és a vizsgarendszeren kívül nincs más. Nincs sokféle rendelet, nincs sokféle beavatkozás. Tehát egyrészt a decentralizáció híveként sem gondolom azt, hogy az iskola csak mint autonóm egység működik, hanem az oktatási rendszer részeként, ami bizonyos – az imént mondottakban jelzett módon érvényesülő – központi irányítást is feltételez. Másrészt a fejlett nyugati társadalmak oktatáspolitikáját, iskolarendszereit tanulmányozva egyre határozottabban felismerhető centralizációs tendencia. Ebből akár olyan következtetésre is lehetne jutni, hogy a magyar oktatásügy modernizációjába a jelenleginél sokkal több centralizációs elemet kellene bevinni. A közelmúltban tett angliai tanulmányutamon magam is megdöbbenéssel tapasztaltam, hogy olyan liberális oktatáspolitikai filozófiájú országban, mint Nagy-Britannia, milyen erőteljesen centralizálódik az oktatás: a korábbi egy-két vizsga helyett vizsgák tömegével szabályoznak a kimeneten, és a nemzeti tanterv erős bemeneti szabályozásról tanúskodik. Hasonló centralizációs tendenciák érzékelhetők a skandináv térségben is, és mindenhol a nyugati féltekén, ahol korábban a liberálisabb, decentralizáló jellegű alaptantervvel próbálkoztak meg. A decentralizációból a centralizáció irányába mozdul az oktatáspolitikai. Ebből levonható lenne az a következtetés, hogy nekünk is a kormányzati beavatkozást kellene erősíteni: erőteljesen centralizálni, esetleg korlátozni az iskola, a pedagógus tartalmi szabadságát. A világban tapasztalható centralizációs tendenciák ellenére az a véleményem, hogy ennek nem szabad bekövetkeznie. Ez egy későbbi lépés.

– Én úgy látom, hogy a mai nyugat-európai centralizáció nem a korábbi, a decentralizáció előtti állapotot hozza vissza, hanem valami mást. Az oktatásügy szerves fejlődésében a decentralizáció egy szükséges tanulási fázis. A helyi pedagógiai program, a helyi tanterv készítése olyan kihívásokat, tanulási kényszert jelent a pedagógus számára, amely elvezet egy egészen más pedagógiai kultúra elsajátításához, új típusú szakmai képességek fejlesztéséhez. A kihívások nyomán kialakuló pedagógiai paradigmából már nem lehet visszalépni, az e szerint működő rendszert már nem lehet porosz típusú pedagógiává recentralizálni. Valószínű, hogy a decentralizáció – Fukuyama gondolatmenetét kölcsönvéve – korántsem a „történelem vége”, korántsem egy meghaladhatatlan végső állapot, hanem a szerves fejlődés egy olyan szükségszerű szakasza, amelyben új pedagógiai minőségek jönnek létre, amelyek egy következő fejlődési fázisban egy magasabban integrált oktatási rendszerben működnek tovább. Nem tudom, mi a véleményed erről a gondolatmenetről, lehet, hogy ez a tények önkényes csoportosításából kicsikart elmélet, lehet, hogy belemagyarázás?

– Elgondolkoztató ez a magyarázat. Egyelőre nem beszélhetünk arról, hogy a magyar oktatásügyben kialakult volna az a decentralizációs, deregulációs hatás, amelyet valóban tanulásként foghatunk fel. Épp ezért némileg korai lenne arról gondolkodni, hogy ha ez kiteljesedik, akkor merre lépjen tovább az oktatás. A nyugati demokráciákban az elmúlt évtizedekben megtörtént a decentralizált rendszer kiteljesedése, s ezt követően jelent meg az igény a nagyobb rendszerből jövő kollektív érdekek artikulációja, érvényesítése, az ezt elősegítő hatékonyabb kormányzati beavatkozások iránt. Ebből azonban nem lenne szabad olyan következtetést levonni, hogy a magyar fejlődés hagyja ki a decentralizációs fázist. Ezzel ugyanis az általad említett tanulási szakaszt iktatnánk ki a pedagógia modernizációs folyamataiból.

– Az oktatás modernizációjáról folyó vitákban az egyik legneuralgikusabb kérdés az iskolaszervezet átalakításának az ügye. Nem szeretném, ha a beszélgetésünk megterhelődne aktuálpolitikai elemekkel, mégis megkerülhetetlennek érzem a kérdést: hogyan lehetséges a tartalmi szabályozás modernizálása a meglévő iskolaszervezet érintetlenül hagyása mellett? Másként fogalmazva: lehet-e úgy modernizálni, hogy a meglévő, nem túl modernnek minősülő szerkezetet megőrizzük?

– Én sem aktuálpolitikai céllal mondom: az iskolaszervezet kérdését nem tartom a legfontosabbnak. Azt gondolom ugyanis, hogy az iskolaszervezet illeszkedni fog a tartalmi szabályozásnak általunk megtervezett rendszeréhez. Amennyiben polgárjogot nyer a NAT-tal és a vizsgarendszerrel történő szabályozási rendszer, akkor a legkritikusabb iskolai időszakban, az első tíz évben jelentősen homogenizálódhat az oktatás tartalma. Ez független attól, hogy vannak nyolcosztályos gimnáziumok, és vannak zsákutca jellegű szakmunkásképzők és szakiskolák. A tartalmi homogenizálódás jelentős esélyegyenlőtlenséget csökkentő modernizációs elem. A NAT idődimenziója – tudvalevő, hogy a negyedik, a hatodik, a nyolcadik és a tizedik osztály végére határoz meg követelményeket – kedvező abból a szempontból, hogy lehetővé teszi az elmúlt negyven évben kialakult és még ma is domináns 8+4-es iskolaszervezet továbbélését, ugyanakkor lehetőséget ad az elmúlt években kialakult különböző szerkezetek, a 4+8-as vagy a 6+6-os további működésére. A második legfontosabb kérdés a középfokú iskola kiterjesztése. Magyarországon ha van valamilyen modernizációs adósságunk, lemaradásunk,

akkor az az, hogy ma 16 éves koráig nem kap mindenki egységes általános műveltséget, csak azok, akik gimnáziumba és szakközépiskolába járnak. Ezzel összefüggő modernizációs lemaradás, hogy egy korosztálynak viszonylag jelentős hányada nem szerez teljes középiskolai végzettséget, nem érettségizik. Ha a modernizáción belüli lépések között fontossági sorrendet kell megállapítani, akkor a tartalmi szabályozás és a középiskolázás kiterjesztése megelőzi a szerkezet átalakítását. A szerkezet átalakítása nélkül is haladhat a modernizáció. Nem sürgős kérdés az erről való döntés, már csak azért sem, mert amint utaltam rá, a tartalmi szabályozás előbb-több magához fogja asszimilálni a szerkezetet, lassú, szervezetalakulást fog eredményezni. A szerkezet átalakítására ma még nyilvánvalóan nincs igény, és sem a Pénzügyminisztérium, sem az iskolafenntartó önkormányzatok a jelenleginél nem tudnak erre többet áldozni. Az iskolaszervezet átalakításának ügye késleltethető, eltolható. Ezzel szemben az első két modernizációs lépésben cselekedni kell, mert különben a közoktatásban súlyos funkciózavarokkal kell számolnunk.

– A Nemzeti alaptanterv tervezetének bírálói pontosan a modernizáció szempontjából tartják elfogadhatatlannak az alsó fok hat osztályra való kiterjesztését. Az iskolaszervezetbe történő drasztikus beavatkozásnak, az általános iskola megteremtése terén elért eredmények megsemmisítésének, sőt, egyenesen antimodernizációs elemnek minősítik a kidolgozott javaslatot. Milyen érvek szólnak e mellett a jelentős tartalmi változás mellett? Hogyan illeszkedik ez a változás a magyar oktatás modernizációs stratégiájába?

– Ez nagyon fontos modernizációs lépés lenne, amely úgy modernizál, hogy egyben humanizál is, illetve azzal modernizál, hogy humanizál. Meggyőződésem, ha ez a lépés öt évvel ezelőtt merült volna föl, akkor mindenki egyetértett volna az alsó tagozat tanulási időtartamának kiterjesztésével. Akkor ugyanis egyetértés mutatkozott abban, hogy a magyar iskola kezdő szakasza túl van terhelve ismeretek közvetítésével. Ezen a téren sajnos azóta sem következett be semmi változás. Változatlanul háttérbe szorul a képességek fejlesztése, különösen a tanuláshoz szükséges képességek megalapozása, de ugyanígy említhetném a szokások, a kommunikációs képességek, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének elégtelenségét. Az elmúlt évtizedek tapasztalatai arra utalnak, hogy ezeknek a képességeknek a fejlesztéséhez, az éréséhez, a kibontakoztatásához nem elég a jelenleg erre fordítható négy év. A nemzetközi tapasztalatok egyértelműen arra utalnak, hogy ezekhez a folyamatokhoz több idő kell. Azért tekinthető ez a változtatás humanizációs lépésnek, mert az ismeretek megterhelő részét ki kívánja emelni a tanítás folyamatából. Véleményem szerint a NAT ebből a szempontból meglehetősen jó, korszerű, összhangban van a nemzetközi tendenciákkal. Hosszú idő óta a legkülönbözőbb körökben nehezményezik, hogy képletesen és valóságosan is milyen nehéz a kisgyerekek iskolatáskája. A tervezet bírálói mintha teljesen elfelejtették volna a társadalomnak ezt a kritikáját. A NAT készítői könnyíteni szeretnék a kisgyermek iskolatáskáját. Az alsó fok programjában manifesztálódó pedagógia filozófiája szerint a kisgyermeknek egy-két füzetrel és egy-két színes, szép, több évfolyamra szerkesztett enciklopédiával kell iskolába járnia, sokat kell mozognia, tevékenykednie, kísérleteznie, megfigyelnie, érdekes szituációkba kerülnie. Az alsó fok tehát a kreativitás, a problémamegoldó képesség fejlesztését, a világ iránti érzékenység kialakítását kell, hogy a legfőbb céljának tekintse. Az alsó tagozatot részben az óvoda meghosszabbításának, kiterjesztésének kell tekinteni, részben pedig egy

olyan alapozó szakasz, ahol magát az iskolát, a tanulást, az ismeretszerzést mint tevékenységet lehet megszerettetni.

Az alsó fok meghosszabítása mellett jelentős fejlődéslelektani érvek is felsorolhatók. *Piaget* mutatta ki, hogy a konkrét gondolkodásból az absztrakt gondolkodásba nem kilenc-tíz, hanem tizenegy-tizenkét éves kora körül megy át a gyermek. Ez olyan szempont, amit a nyugat-európai iskolarendszerek régóta érvényesítenek, ahol öt-, illetve hatéves az elemi vagy alapfok. Az angoloknál hat, a franciáknál öt év. A német pedagógiai filozófiát követő országok és a kelet-közép-európai térség kivételével ma már szinte mindenütt öt-hat évre nőtt ez a pedagógiai szakasz, mivel a gyermek személyiségének megalapozása, kifejlesztése, a bonyolultabb tanulásra történő felkészítés hosszabb időt igényel.

Van még egy fontos érvem. Huszonöt éve vizsgáljuk a magyar gyerekek tudásszintjét, teljesítményeit. Ezekből a vizsgálatokból hosszú ideje azt állapíthatjuk meg, hogy a gyerekek jól tudják megoldani a matematikai, természet-tudományi feladatokat, ugyanakkor újra és újra azt tapasztaljuk, hogy szövegértésük, olvasási készségük a nemzetközi összehasonlításban gyenge. A verbális tanulás szempontjából alapvető képesség tehát nem fejlődik kellően. Ez nem az olvasástanítás kezdő szakaszának a problémája, hanem az egész folyamaté, olyan probléma, amelyet nem tud megoldani egyetlen magyartanár sem, ehhez speciális pedagógusra van szükség, akinek az alapkészségeket kell fejlesztenie. Ez az iskolaszakasz a tanítóé, mert a tanító sajátos pedagógiai kultúrája révén sokkal jobban érti ennek a szakasznak a tennivalóit.

Gyakorta fogalmazzák meg ma azt, hogy az alapfok meghosszabbodása fenyegeti az általános iskolai tanárok egzisztenciáját, mivel ők ki lesznek űzve az 5-6. osztályokból. Az a kritika is felmerül, hogy egy ilyen lépés elsorvasztja a kistelepülések iskoláit. Ezek komoly vitakérdések, mérlegelni kell, hogy ezek a veszélyek mennyire valósak. Vítán felüli azonban az, hogy a felsorolt pedagógiai és pszichológiai érvek miatt az alsó fokot meg kell nyújtani.

- *A kistelepülések iskoláinak elsorvadása valós probléma?*

- A hatosztályos alapfokú pedagógiai szakasz kapcsán lehet olyan módon beállítani a jövőt, hogy a kistelepülések nyolcosztályos iskolái hatosztályosra sorvadnak, de lehet úgy is felvázolni ezt a jövőt, hogy a ma még sok helyen négyosztályos iskola hatosztályossá fejlődik, vagy úgy, hogy az összevont néhány évfolyamos kisiskolából lesz egy tisztességes, hatékonyan működő hatosztályos intézmény.

Szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy ma Magyarországon 560 településen csak négyosztályos általános iskola működik, 800 településen egyáltalán nincs iskola, 1000 településen pedig olyan iskola van, ahová 100-nál kevesebb gyermek jár. Ezek a kisiskolák nem gazdaságosak, nem hatékonyak. Többségükben nincs idegen nyelvet tanító tanár, nincs informatikaoktatás. Számos más szaktárgy esetében sincs megfelelő színvonalú tanítás. Előfordulhat, hogy ezeknek az iskoláknak egy része ténylegesen hat osztályra redukálódik, de egyszersmind megoldódik, hogy a tanulók egy tisztességes hatosztályos középiskolában folytathatják majd a tanulmányaikat, amelyből negyedik után, 16 éves korban ki lehet lépni.

- *A magyar oktatásiügyi modernizációs elképzeléseknek van egy másik, talán még az alsó fok megnyújtásánál is több vitát kiváltó eleme: a felső középfoknak mint pedagógiai szakasznak a megjelenése. A gimnázium mint elitintézmény meglehető-*

sen erőteljesen tiltakozik az ellen, hogy keretein belül a 11–12. osztály pedagógiai funkciói gyökeresen átalakuljanak, hogy az alapműveltségi vizsgával lezáruljon a gimnázium egységes műveltséget közvetítő folyamata. Mennyire megalapozottak a gimnáziumok pedagógusainak intézményük jövőjéért érzett aggodalmai? S ide kapcsolódik egy másik kérdés: milyen modernizációs szerepe van (lehet) ennek a megváltozott funkciójú utolsó két középfokos évrnek?

– Nem értem a gimnáziumi pedagógusok aggodalmait, nem látom be, miért hatna hátrányosan a tevékenységükre a felső középfoknak mint pedagógiai szakasznak a léte. Hiszen az alapvizsga utáni, érettségi előtti két évben változatlanul folytathatnák a megelőző pedagógiai szakaszban megkezdett nagyon gazdag programjaikat. Taníthatnának latint, második vagy harmadik idegen nyelvet, de taníthatnának magasabb szintű matematikát vagy természettudományt, gyakorlatilag bármit, hiszen az állam nem akar beavatkozni a helyi tantervekbe.

– *Azt hiszem, a gimnáziumok tanári karának nem is ez az alapvető „fájdalma”, hanem az, hogy két évvel megrövidül a műveltségközvetítő szakasz, hiszen az alapműveltségi vizsga idejére, a 10. osztály végére úgymond lezárt műveltséget kell adnia a gimnáziumnak. Egyáltalán helytálló-e az az értelmezés, mely szerint a felső középfokon, az utolsó két évben már nincs tantárgyi tanulás.*

– Az alapvizsga időpontjára valóban lezárul a tantárgyi tanulás egy szakasza. Ez az elképzelés koherensen illik a NAT pedagógiai koncepciójába. Eszerint az első hat év a verbális tanulás megalapozását szolgálja, erre épül rá a négyéves tantárgyi, diszciplináris tanulási szakasz, majd erre épül rá az utolsó két év, amikor a diszciplinák közötti összefüggések megmutatása, a tantárgyak integrált tanítása, a tudományterületek közötti problémák megoldásának kísérlete kerül előtérbe. Történelemből például ebben a szakaszban már nem a történelem időben való szemlélete érvényesül, hanem a multikulturális kérdések. A történelem vertikális sodrásának a megelőző négy évben történt bemutatása után a történelem horizontális jelenségei kerülnek a tanítás körébe. Ugyanígy ebben a szakaszban már nem okvetlenül kell diszciplinárisan tanítani fizikát, kémiát, biológiát – bár így is lehetne! –, hanem ezeknek az összefüggéseit egy-egy nagyobb fogalomkör – az energia, a munka, a fejlődés stb. – köré rendezve lehet tárgyalni. Ez igen modern szemléletű, nagyon magas színvonalú tanítást tenne lehetővé a gimnáziumokban. Nem hogy csökkentené ennek az iskolatípusnak az elit jellegét, hanem éppen hogy növelné. Éppen ettől van jelentős modernizációs funkciója ennek az utolsó két éves szakasznak.

– *Vannak ilyen interdiszciplináris pedagógiai programok?*

– Számos ilyen tantárgyi program van a hazai innovációs műhelyekben, hiszen az elmúlt években a Közoktatás-fejlesztési Alap és a Pedagógusszakma Megújítása Projekt támogatásával jelentős erőfeszítések történtek ebben az irányban. Egyáltalán a jelenlegi oktatásfejlesztési elképzelések között nincsenek olyan elemek, amelyeknek ne lenne már valamilyen megjelenése a gyakorlatban.

– *A modernizációnak az egyik célja, értelme, hogy Magyarország felzárkózzon az Európai Unió gazdasági-társadalmi fejlettségének szintjéhez, elérje az idetartozó fejlett országok oktatási színvonalát. Milyen esélyei vannak annak, hogy a magyar oktatásügy megközelítse, elérje ezt a modernizációs szintet?*

- Lehet, hogy meglepő, amit mondok: a magyar oktatásügy nincs olyan messze ettől a felzárkózástól. A német szellemiségű oktatási rendszerekhez, például az osztrákhöz képest van egy sor olyan előnyös vonása a magyar oktatásnak, amely meggyorsíthatja ezt a felzárkózási folyamatot.

- Milyen feltételeknek kell teljesülni ehhez? Itt most elsősorban nem az infrastrukturális feltételekre gondolok.

- Azoknak a vonásoknak kellene erősödniük, amelyekről korábban azt mondtam, hogy a rendszert biztosítják, az egyes iskolákat mint decentrumokat egységbe szervezik. Az OECD szakértői például nem azt kérik tőlünk számon, hogy megvannak-e az iskolák autonómiájának, szabadságának a lehetőségei, ezt eleve feltételezik, hanem azt vizsgálják, hogyan működnek az állami szabályozók: az alaptanterv, a vizsgarendszer, továbbá azt, hogy milyen eredményeket értünk el az általános műveltséget közvetítő iskolai képzés expanziójában. Olyan dolgok érdeklik őket, hogy az egyes tanulói populációk hány százaléka milyen minőségű iskolába jár. Sőt továbbmegyek: ezek a szakértők érdekes módon az esélyegyenlőség lehetőségeit kutatják. Ha tehát azt akarjuk, hogy oktatási szempontból is az Európai Közösség teljes jogú tagjai legyünk, akkor két irányban kell erősíteni a fejlesztést, a modernizálást. Egyrészt az iskolai autonómiát, az iskola humanizációs folyamatait kell erősíteni, másrészt pedig az oktatásügy rendszerlemeinek, a szabályozás modern, de nagyon hatékony elemekből álló rendszerének kell kiépülnie. A felzárkózás szempontjából sem alapvetően az iskolaszervezet a lényeg, hanem a középiskolázás expanziója, kiterjesztése.

- A térségünkkel foglalkozó oktatáspolitikai elemzések egyik központi kérdése, hogy az oktatásügy modernizációja hogyan válhat a társadalmak polgárosodásának elősegítőjévé. Hogyan látod itt és most, miben tudja szolgálni a polgárosodást az oktatás, a pedagógia, az iskola modernizációja?

- Az oktatásba a modernizáció révén egy sor olyan tartalom, ismeret, tevékenység épül be, amely a felnövő nemzedéket felkészíti a polgári társadalom, a polgári lét viszonyaira, a civil társadalom tagjaként történő létezésre. A polgárosodás elősegítése szempontjából itt és most azonban talán még ennél is fontosabbnak érzem az autonóm iskola létezését, azét az iskoláét, amely úgy autonóm, hogy közben a szűkebb környezetének civil társadalmával együtt él. Az autonóm iskola nem is tételezhető e nélkül a civil környezet nélkül. Az iskola és a civil szféra interakciójában látom az egyik lehetőséget arra, hogy a kelet-közép-európai embriónális polgár igazi polgárrá váljon. A polgárrá válni akaró egyén egyszer csak ráébred arra, hogy csak akkor élhet polgárként, ha tisztességes intézményekkel tudja magát körülvenni, ezért kezd el érdeklődni a társadalom nagy alrendszerei, az oktatásügy, az egészségügy, a szociális ellátó rendszer iránt. Ebből az interakcióból sok előnye származhat az iskolának, mert az iskola számára tudatosul, hogy ő mint intézmény is részese a civil szférának, annak a kontrollja alatt áll. Hasonlóképpen sokat változik a civil ember is, aki az interakcióban végzett tevékenysége által polgárosodik, vagyis azáltal, hogy gyakorolja a polgári tevékenységeket. Úgy gondolom, hogy talán az egyik legfontosabb civil tevékenység az iskoláról, a kultúraátadásról, a műveltségkövetítésről, az értékek átszármaztatásáról való gondoskodás. Ennek a fajta interakciónak a kiterjedése, általánosság válna az iskola és környezete közötti viszonyban eredményez majd az eddigtilt gyökeresen eltérő, új minőséget, s válik fontos modernizációs tényezővé.