

Mühely

Perjés István

Az iskola elcsehovosodásáról

- avagy hogyan válasszunk értéket a helyi tantervben? -

Csehovi idők járnak fölöttünk. A sűrű homály most még szelíden takarja az életet és az iskolát. Pedig bizony ez már az elcsehovosodás homálya. A történet puskája a díszletek falán elszűlni készül. Vajon melyikönket teríti le, drága Mester?

„Dráma négy felvonásban”¹

Hogy is szoktuk mesélni a három nővér pompás történetét? Volna ugye három nővér. Moszkvába készülnek utazni. Ennek semmi akadályja nincs, tehát maradnak.

No, de drága nővéreké, Olga, Mása, Irina, miért is maradtok, ha mehetnétek? Miért majszoljátok el az életet porlepte kormányzóságokban?

A hölgyek arról fantáziálgatnak négy képtelen felvonáson át, hogy az ígéretes Versinyin ütegpárancsnoké lesznek, és ott, Moszkvában fognak majd hozzá boldogok lenni. Ám szerény kívánságuknak – fájdalom – a megpályázott ütegpárancsnokok korlátozott száma talányos jövőt ígér. Boldogságuk felé sietnek valahányan, de vitézük végül nélkülük veszi a motyót, hogy biztos távolságra siessen el az igaznak tetsző vágyak elől. Versinyinünknek – aki nem éppen a döntéshozás ördöge – három összecsomózott élet sorsáról kellene határoznia. Egyikőjük férjnél van, de bárcsak ne is lenne. Másikójuk ugyan férjhez mehetne, de bárcsak ne volna kihez. A harmadik ellenben bárkihez kész örömetest nőül szaladna, hogy ezzel odázza el egész reménytelenségének tudomásulvételét, de bárcsak ne akarná így. A „hölgykoszorúban” elfilozofálni gyakorta kedvelő derék férfiúnak – lássuk be – ez bizony már sok egy kissé. Mert volna bár kivel maradnia, de mindje utazni vágyik, s noha végül majd neki is indulnia kell, még sincs kivel örökre búcsút inteni az elnatasódott szobáknak.

A Mester, okulásunkra, összeterelt néhány embert, akik ugyanazt akarják, és addig próbálgatta őket, míg valahány kétségünk elillant: „Moszkvába” soha nem érkezhetünk meg, ha magunk mögött felejtjük a többieket.

Csehov színpadán szétfecsérik a tetteket, és golyóhoz keresnek áldozatot.

A Mester figurái mára új életre keltek. Itt vannak, itt vagyunk a csehovi mese kellős közepén. Vajon hogyan végezzük be majd az iskola színpadán? Sójajtozzuk-e hosszan az „Értékes Iskolát”, s mindeközben vigyázzuk-e a vetélytársakat, hogy egyedül mi nyithassuk meg az „aranykaput” a messi „Moszkvában”?

¹ Az idézetek Anton Csehov Három nővér című drámájából valók.

A kísértés nagy. Hát lesznek még csaták, és lesznek még mihaszna győzelmek is. Sikeres és gazdag iskolák fényesednek egykor tőlük. De lesz még majd józan evickelés is a csepűragó illúziókból.

Ennek járunk most utána, gondolatban. A valóságot pedig bátran bízzuk csak rá az élet és az irodalom közötti lehetetnyi különbségekre...

„Szereplők”

Öltöztessük most iskolai mezbe az írói fikciót. Legyen a szereposztás három nővére az iskola három szereplője: a *Gyermek*, a *Tananyag* és a *Tanár*. Dramaturgiai viszonyuk arról a rácsodálkozó pillanatról szól, amikor megtörik Versinyin varázsa. Innentől érvénytelen mindenféle oktalan alázat és várakozás a tőlük függetlennek vélt értékrendre. Már nem királylány-szabadító lovagot várunk acélos pompával, hanem egymást megmenteni tudó és akaró tekintetek egymásba kapaszkodását. E döntő felismerés előtt még mindenki főszereplőként mutatja meg magát. A *Gyermek* játékában egy új, egyszeri és megtörhetetlen élet jelenvalóságára figyelmeztet. Az örök érvényű *Tananyag* e pillanatnyiság tartalmáért és formájáért felel, s végül a valaha gyermekből lett *Tanár* az, aki új jelmezében egy költéltánc finom eleganciájával jár fel s alá, hirdetni igyekezve a két világot átszelő új igazát. Külön-külön véve akár bókolhatnánk is a mindenekelőtti *individualizáló Gyermek*, a *szocializáló Tananyag* és a *perszonalizáló Tanár* akarata előtt. S bár rendelkezhetünk – s tehetnénk-e mást? – sorrendiségük felől, a darab szereplőként aligha remélhetünk magunktól pártatlan ítéletet. A kiharcolt elsőbbség mindig igazolja majd magát, de a nyomában támadt kételyt hasztalan hessegetjük: mért ugyan miért is volna előbbrevalóbb egyike a másikánál? Miért biggyük szavát a vadont kiáltó Maugli Gyermekének? S miért hajtunk fejet a végül mindent és mindenkit magába olvasztó *Tananyag*nak? De miért hinnénk épp a *Tanár*nak, aki váltig amelletts voksol, hogy híd csak úgy verhető, ha mindkét oldalt hagyjuk egyenlővé borotválni?

Ideig-óráig a hit erősebb a bizonyosságnál. Színpadot foglal az erősebb játék, ő diktálja a tempót, órá esik a saját maga gyújtotta fény: az önmegmutató és önmagyarázó *értékrend*. De mi történik, ha egy váratlan pillanatban megpattan a szál, és a többi közé gyurznak a gondosan válogatott magyarázatgyöngyök? Mitévők legyünk, ha nem dől még el, ki lesz az ünnepelt új főszereplő? Vagy ahogy most is: egy *posztmodern kor posztmodern iskolájában*² kire osszuk a főszerepet? Ezért a főszerepért folyik most a verseny. A nagy lőtás-futás a mindig korlátozott erőforrásokért. *Költségvetésért, új szponzorokért, jó tanárokért, sikerképes diákokért, keresett tananyagért, minőségi munkaerőért* és iskolarendszerért – s úgy általában: a bekerülésért és a bentmaradásért. Egyszóval a térfoglalásért.

A csehovi dráma iskolai „nővérei” is Versinyint vadásszák. Úgy sejtik, hamarosan kitudódik, melyikjük fog annak erős karjára támaszkodva célba érni. Versenyre kelnek hát egymással az „Erőforrásért”, a *piac* törvényei szerint. A majdani győztes titkát (s egyben a posztmodern iskoláét is) könnyűszerrel megfejthetjük az iskolaelmélet *piaci paradigmájával*.³

² Zrinszky László: *Pedagógia a Nagy Elbeszélések után. A posztmodern bizonytalanság. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 6. sz.*

³ Mihály Ottó: *A pluralista nevelésügy és az iskola. Fordulat és pedagógia VII. Köznevelés. XLV. évf. 11. sz.*

„Jaj, csak tudnánk, miért, csak tudnánk, miért?...”

Ha elfogadjuk, hogy az iskola a társadalmi intézményrendszer egyikeként egyrészt saját erőforrásai biztosításán fáradozik, másrészt e megszerzett forrásból „táplálja” az iskolai élet szereplőit, úgy az iskola piaci paradigmája nem csupán egy iskolaelméleti gondolat kísérlet, sokkal inkább *biológiai és kulturális meghatározottságunk*⁴ tetszetős példája. Kétségtelen, hogy a piaci iskolát is jellemzi egy sajátos gondolkodásmód – úgy tetszik, egyféle megismerési stratégia –, ám ennek gyökerei kétféle örökségünk versenyéig nyúlnak vissza.

Az alaphelyzet: a verseny szükségyszerűsége. A verseny olyan alkalmi rangsorbatereli a küzdő feleket, melyet ez utóbbiak csak addig viselnek könnyű szívvel, amíg az mindegyiküknek megfelelő „teret” engedélyez. A verseny szimbolikus üzenete talán előbbrevalóbb a kenyérharcnál is: különféle stratégiákba és taktikákba öltöztetett tanakodás a kívánatos sorrend fölött. És mindez soha nem az egyenlőség utópiájáért, hanem hogy minél szerényebb életveszélyek közepette maradjon mindenki talpon. Ilyenformán tehát nem annyira a lét tartalma, hanem *viszonyrendszere* kezekedik a győzelem vagy a túlélés esélyeiért.

A piaci iskola nem felmorzsolni akarja a külső-belső versenytársakat, hanem ezek voltaképpeni érdekeit manipulálva, biztosítani a rangsorban elfoglalt helyét.

E gondolkodási és magatartási mód vitalitása a piaci iskolát a rugalmas és gyorsan alkalmazkodó intézmények közé emeli. Olyan vállalkozás ez, ahol újabb és újabb (oktatási) területeket kell meghódítani, ahol a befektetések hatékony megtérüléséért fokról fokra kell növelni a specializációkat, és „több lábbon állással” kell csökkenteni az időnkénti veszteségeket. A piaci iskolában ne kutassunk értékpreferenciákból levezethető, ünnepélyesen előkelő célrendszer után. Ez az iskola a „Pillanatra”³ épül. Nem a múlt és a jövő, hanem az itt és most vaskos iskolája ő. Nagy erénye, hogy a (játék)szabályok korrekt betartása mellett az iskola valamilyeni szereplőjének esélye van a győzelemre. S amíg fenntartható a versengés, addig az iskola is betölti sajátos funkcióját. Fejleszti a szereplők emberi minőségét, s mint szolgáltató intézmény eközben maga is fejlődik. Ha mutatkoznak is a deformáció jelei, csak annyiban mutatkoznak, amennyire ezt a versenyszituáció mindenáron való biztosítása kíváltja. E szituációban sem a *Gyermek*, sem a *Tananyag*, sem pedig a *Tanár* képviselte értékek ne uralkodhatnak el az iskola fölött. A fejlesztés és fejlődés határait az esélyegyenlőség törvényei húzzák meg. A piaci paradigma iskolája a jelen „örömelvűségének”⁵ hódol, mikor a legfrissebbel, a legkelendőbbel foglalkozik. Ennélfogva a szereplők csak tessék-lássék apellálhatnak a valósággal – legendás múltból ígéretes jövőbe mutató – dimenzióra, mert minden visszavonulásuk (értékfelhalmozásuk) a többiek előretörését vonja maga után. Ebben a helyzetben korántsem meglepő az egyének és kisebb érdekcsoportok izolációs stratégiája, hiszen az alkalmazkodás részben a minták sokszínűsége, részben az uralkodó alapmotívum hiánya miatt nagy körütekintést és óvatosságot kíván. Marad tehát a kölcsönös és bizonytalan egymásra utaltság, és ennek ellensúlyozására az izoláció fokozása. A *Tanár* az intézményrendszer működési törvényeit (azaz a verseny szabályait) ismerve vigyázza biztos pozícióját. A *Gyermek* viszont azzal jut előnyhöz, hogy elfogadja – ezzel legitimálja is – az informá-

⁴ Csányi Vilmos: *Evolúciós örökségünk: a versengés*. In: Csányi Vilmos: *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1994.

⁵ Bruno Bettelheim: *A nevelés és a valóságelv*. In: Bruno Bettelheim: *A végső határ*. Európa Kiadó, Bp., 1988.

ciókat, amelyek nélkül sem a *Tanár*nak, sem a *Tananyag*nak nem volna az iskolában létjogosultsága. *Tananyag* nélkül viszont a két másik szereplő nem tudna versenyszituációban maradni, s így – mint a két fél közötti tranzakciók hordozója – szerez magának érdekeket. Az érzékeny egyensúly addig tartható fenn, amíg a három szereplő mint Eladó (*Tanár*), Vásárló (*Gyermek*) és Árucikk (*Tananyag*) próbál stabil állapotot előidézni, az alábbiak szerint:

I. ábra

SZOLGÁLTATÓ		IGÉNYLŐ	
Az intézmény működése	← ERDEKEI	→	A személyes kompetencia biztosítása
Az intézmény szabályainak (struktúrájának) közvetítése	← CÉLJAI	→	A tartalmak (információk) elsajátítása
A tartalmak (információk) szolgáltatása	← ESZKÖZEI	→	Az intézmény szabályainak (struktúrájának) elfogadása
Az intézmény fejlődése	← VÁRHATÓ EREDMÉNYEI	→	A személyes szabadság biztosítása

A posztmodern iskola piaci paradigmájára egy paradoxon képében sújt le a végzet. Nevezetesen, hogy stabil egyensúly a verseny instabil körülményei között csak ideig-óráig tartható fent. A verseny a résztvevők folyamatos cserélődése miatt sohasem lehet „tiszta”. S noha a piaci iskola a játékra esküszik, a három „nővér” titokban egyszemélyes győzelemre készül. Nevezük ezt bár *intézményi működésnek* vagy *személyes kompetenciának*, ugyanaz értendő rajta: a rangsor (a győzelmi esélyek) kedvező megváltoztatása.

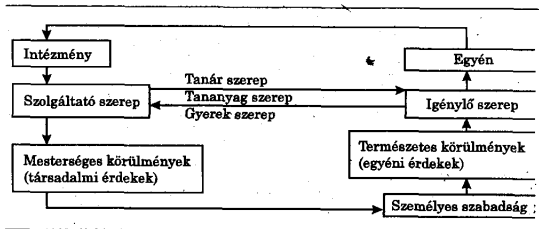
Mégsem e kettő, hanem a harmadik fél (*Tananyag*) szerepváltozása, *stratégia-váltása* lesz elindítója a lavinának. Amíg a *Tananyag* csak mint a tranzakciók hordozója működik, az egyensúly fenntartható. Mihelyt azonban mint független, egyenrangú fél lép fel a másik kettő mellett, már maga is pályázhat a *szolgáltatói* vagy az *igénylői* szerepre.

A helyzet hasonlatos ahhoz a csoportjátékhoz, amikor a résztvevők körbe-körbe sétálnak székeket, s adott jelre hirtelen elfoglalják a hozzájuk legközelebb esőt. A „székfoglaló” játéknak az a lényege, hogy egy székekkel mindig kevesebb van a játékosok számánál. Akinek nem jut szék, kiesik a játékból. Ekkor újabb széket vesznek ki a körből, s a játék tovább folytatódhat mindaddig, amíg egyetlen játékos marad csak a porondon. Ő a győztes. A piaci paradigmában a három szereplőre (*Tanár*, *Gyermek*, *Tananyag*) két szék (*Szolgáltató*, *Igénylő*) jut. A játék izgalmából fakad, hogy nem lehet előre tudni: a „tapsra” melyik kettő alá kerül szék? Akármilyen történjék is, a következő forduló már csak két játékosal és egy székekkel folyik. Ennek végeztével kész a régen vágyott rangsor: *a három nővér valamelyike csomagolhat a moszkvai gyorsra...*

„Élni kell... Élni kell...”

Talán ha a nővérek mással játszadoznának, nem veszejtenék el apránként egymást az amúgy szépen gyülekező szamovárok árnyéka alatt. Sajnos a Mester konokul hallgat más megoldások felől. Aligha véletlenül, hiszen a (játék)situációhoz, a piaci helyzethez kell választani megismerési stratégiákat, ezért ha bizonyos vonakodással is, de a piacosodó oktatásügy minden szegletében egymást idéző döntésekkel válaszolnak az érdekeltek a kihívásokra. A konfliktusok és problémák kedvező megoldását abban az esetben remélhetjük, ha birtokában vagyunk a megoldáshoz szükséges valamennyi információnak. A győzelem esélyei tehát akkor növekednek, ha ismerjük a többi versenyző stratégiáját. A piaci paradigma által felkínált szerepek cseréje ésszerű módja az információk begyűjtésének. Mivel a piaci egyensúly függőségi viszonyokat eredményez, az így kialakult kapcsolatok arra is felhasználhatók, hogy a felek „ellessék” egymás megoldásait. Mivel a megismerés tanítási-tanulási folyamatként való pedagógiai értelmezésében is e viszonyos elsajátítás jelentkezik, a szerepcserék aligha keverhetők gyanúba. Végül ne feledjük, hogy az iskola az *emberi együttélés* meséje, és e mesében illő győznie a jónak, s aztán addig élnie, amíg csak meg nem hal. Másképpen fogalmazva az *individuum önérvényesítési törekvései azért igazodnak a környezethez* (jelen esetben a piaci paradigmához), hogy *érvényesíteni remélhessék szabadságvágyukat*.

2. ábra



„Amikor az ember részletekben kapja a szerencsáját...”

Mihelyt a piaci iskolában felütik fejüket a szerepcserék, a versenyre épített paradigma napjai meg vannak számlálva. Vegyük most sorra, hogyan sugározódott szét az iskolaügyben a piaci situáció, kezdve az iskolai gyakorlattól egészen a tudományelméleti megközelítésig.

A *valóságos iskola* három nővére ténylegesen az, akinek látszik: a tanár, a gyerek és a tananyag. A közöttük levő piaci viszonyt a körkörösség jellemzi: célba élni (minimálisan az önigazolás érdekében) csak áttételesen, közvetett úton lehet. Példának okáért a *Tanár* szándékát a *Tananyagba* csomagolja, s így küldi el a *Gyermek*hez, aki megismeri a küldeményt, s a csomag kiváltotta hatásokról

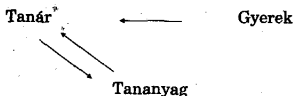
beszámol a feladónak.⁶ A székfoglaló játék mintájára ekkor még csak körözik a játékosok a két „széket”.

3. ábra



Ha meg is fordítjuk a nyilak irányát, az alaphelyzetben nem tudunk változtatni. A nyilak iránya mégsem elhanyagolható, mert ez a döntés vezet el bennünket a szerepcserék vállalásához, s idővel a piaci körkörös egyensúly felbomlásához. A fenti helyzetet a *Tanár* oldaláról elemezve, kézenfekvő annak belátása, hogy a *Tanárt* a *Tananyag*hoz fűzi erősebb kapcsolat. Várható tehát, hogy „székfoglalás” esetén az adott jelre a két széket a *Tanár* és a *Tananyag* foglalja majd el. Ennek bekövetkeztéig a *Tanár* az adott információ jellegéhez igazítja közvetítő tevékenységét, s ezáltal finoman kitapogathatja taníthatóságának határait. Bizonyos értelemben tehát a székfoglalásban kölcsönös szerepcseré váló meg a *Tanár* és a *Tananyag* viszonyában:

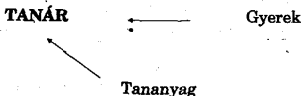
4. ábra



A *Tanár* döntésének az a közvetett hatása, hogy mivel nem a *Gyermekre*, hanem a *Tananyagra* méretezi az üzenetet, megnehezítheti a *Gyermek* tanulását, amire ez a *Tanárt* is figyelmeztetni fogja – például eredményeinek romlásával. Ha a *Tanár* nem változtat győzelmi stratégiáján, a *Tananyagtól* való kölcsönös függését (személyes szabadságának reményében) egy újabb székfoglaló játékkal szüntetheti meg. Ezzel a rangsorban az első helyre került: ismeri a tanuló elsajátítási stratégiáját, de ismeri a tananyag kiaknázási lehetőségeit is. Ezeket az információkat pedagógiai céljaihoz és végső soron személyes szabadságának biztosítására használja fel:

⁶ Zrínszky László jelenséget „didaktikai háromszöként” értelmezi. (Zrínszky László: Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993. 32. o.)

5. ábra



A piaci paradigma esélyegyenlőségéből következően az ismertetett játékleírás bármelyik szereplővel behelyettesíthető. A valóságos iskolai körülmények között azért nehéz szert tenni az efféle győzelmekre, mert az izoláció a minimálisra szorítja le a nagyszámú résztvevő közül bármelyik győzelmi esélyét.

Am idővel a csoportselekcio megerősíthet egy-egy azonos szerepet játszó csoportot, s ezzel már kiléphetünk az osztálytermi homályból az *iskola pedagógiai tevékenységeinek szintjére*. Egyenlő erőviszonyok esetén körkörös kapcsolatot tart a tanítási-tanulási folyamat, a nevelési folyamat és az értékelési folyamat hatás-rendszere. A székfoglalás versenyében ezen a szinten is győzni találhat a rendszerek egyike – s ezzel mindazon résztvevők is, akik e hatásrendszer oldalán күzdöttek. Azt viszont nehéz megjósolni, hogy itt kiből is tevődött össze az adott érdekcsoport. Csak elméletileg számolhatunk a tiszta szerepazonossággal, ahol a *Tanárok a nevelési folyamat, a Gyermek az értékelési folyamat, a Tananyagok pedig a tanítási-tanulási folyamat* zászlaja alatt gyülekezzenek. A szerepcserék és a kölcsönös kapcsolatok következtében gyakorlatilag mindenki mindenütt helyet foglalhat.

Az iskola intézményi szintjén a piaci paradigma kiegyenlíteni látszik az *oktató iskola, a gyermekközpontú iskola és a nevelő iskola* értékdominanciáit. Ezen a szinten az iskolahasználók tágabb köréből (más társadalmi intézményekből, rendszerekből) is lehet támogatókat találni a kívánatosnak tartott értékrend megerősítéséhez. A székfoglalás itt is valamelyik két típus szövetségével kezdődik, s kettejük erősebbjének győzelmével végződik. Az előrejelzés ezen a szinten sem könnyű a variációk *kissé riasztó száma* miatt: *oktató-nevelő iskola, oktató-gyermekközpontú iskola, nevelő-oktató iskola, gyermekközpontú-nevelő iskola, nevelő-gyermekközpontú iskola*. S ha mindehhez hozzávesszük a pedagógiai tevékenységek és a valóságos iskola résztvevőinek szintjeit is, bizonytalanságunk csak fokozódik.

Ugyanígy nem tudhatjuk biztosan, hogy az *iskolaelmélet paradigmátípusai* közül melyik támad majd új erőre a semleges piaci iskola alól: a *hagyományos, a forradalmi vagy a reformiskola* talán?

Az intézményrendszer működtetési szintjén a piaci paradigma két székére három irányítási felfogás készülődik. Az iskolaügy *tartalmi* szabályozása mellett a rendszer *strukturális* és e kettő kapcsolatát képviselő *tartalmi-strukturális* szabályozási gondolkodásmód érhető tetten. A NAT-dilemmák⁷ bőséges alkalmat adnak arra, hogy tanulmányozzuk a szakmai, társadalmi, gazdasági és politikai támogatottságú táborok manővereit. A NAT bírálóinak egyik csoportja arra építi föl érvrendszerét, hogy az alaptanterv bevezetése miféle kellemetlen tüneteket fog

⁷ Mihály Ottó: NAT-dilemmák. Kritika, 1995. 6. sz.

kiváltani az iskolarendszerben. A bírálók másik csoportja ezzel szemben a NAT-ot mint tantervi műfajt kérdőjelezi meg, s legtöbbször annak „hiányosságaira” rámutatva újabb tartalmi követelményeket próbál „bevetetni”. Az első esetben a strukturális szempontú iskolaszervezeti szabályozással, a második esetben pedig a tartalmi szempontú, központi előíró tantervi szabályozással néznek farkasszemet a kettős szabályozásra kidolgozott Nemzeti alaptanterv hívei. Sikeredjék tehát mégoly tökéletesre is egyik „nővérünk” alaptantervi szövege, ezzel a másik két nagy tapasztalatú „leány” aligha fog elégedettséget mutatni: a piaci „székeken” hármójuknak bizony kevés a hely...

Tudományelméleti megközelítésben a neveléstudományt mindig is kísértette az iskolai és pedagógiai folyamatok racionális felfogása, a „cél-folyamat-eredmény” és az „ok-okozati” relációk kutatása. Az osztálytermekben sincs ez másképp. Ám az elméleti pedagógia csak akkor őrizheti meg kapcsolatát a gyakorlattal, ha ugyanabban a paradigmában gondolkodik, mint amely a vizsgált pedagógiai jelenségre is hat. Ezért tűnnek kézenfekvőnek az elméleti pedagógia stabil iskolai paradigmákra vonatkozó (támogató és/vagy kritikai) megállapításai, s ezért találjuk bizonytalanak az instabil paradigmák vagy éppen a paradigmaváltások korabeli elemzéseit. A racionalitás tövéből szétágazó teoretikus és empirikus vizsgálati eljárásokban implicit fellelhetők a racionális viselkedés általános elméletének különböző ágai:⁸

6. ábra

Racionális viselkedés	↗ Egyénileg	↗ Bizonyosság mellett	→ Hasznosságelmélet
		↘ Bizonytalanság esetén	→ Döntésemélet
	↘ Társadalmi csoportok tagjaként	↗ Ellentétes érdekeket követve	→ Játékelmélet
		↘ A társadalom közös érdekeit	→ Etika

Az iskola piaci paradigmáját az ellentétes érdekek feltárásával és modellezésével lehet elméletileg megközelíteni. A posztmodern *piaci iskola játékelméleti* indítatású kutatása nem váratlan hóbortja az elmélet kedvelőinek. *Ahogy a piaci körülmények a játékelméletet, a hagyományos iskolák az etikát, a reformiskolák a döntéseméletet, a forradalmiak pedig a hasznosságelméletet hívják segítségül az iskolai jelenségek tisztázásához.*

Az 1945 előtti magyar pedagógiai irodalmat lapozgatva feltűnően sok értékelméleti, filozófiai, világnézeti és etikai megközelítéssel találkozunk, melyek a hagyományos iskola etikai felfogásmódját idézik meg. A 45 utáni paradigmaváltás forradalmi iskoláját vizsgáló kutatások zömükben arra keresik a választ, hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a szocialista iskolát. E hatékonyság legtöbb esetben a politikai-ideológiai direktívák eredményesebb megvalósítását jelentette. S bár a kutatások a közösséggel kiemelten foglalkoztak, azt mindig az egyéntől, a személyiségtől (szocialista embereszmény) közelítették meg. A szocializmus hasznosságelméleti kutatásai mindaddig uralták a szakirodalmat, amíg fel nem tűnedeztek és terjedni nem kezdtek a reform első iskolái. Nyomukban – a 80-as évek derekától – egyre gyakoribbá váltak a döntéskutatások és a pedagógiai jelenségek döntéseméleti

⁸ Harsányi János: A racionális viselkedés fogalma. Magyar Tudomány, 1995. 6. sz.

leti vizsgálatai. Végül a 89-es rendszerváltás az iskolák életében is újabb fordulatot és paradigmaváltást idézett elő. A közoktatási rendszer elpiacosodása a kutatást is arra kényszeríti, hogy a fellépő érdekellentéteket és a versenyt kísérő jelenségeket játékelméleti vizsgálatokkal vegye szemügyre.

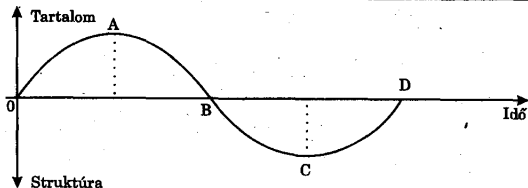
Az elméleti és gyakorlati pedagógia – noha efelől mindkét fél gyakorta kifejezi ellenvéleményét – e paradigmák mentén latens kapcsolatot tart fenn egymással, s ha minimálisan is befogadják a másik munkájának eredményeit, és mégiscsak megerősítik egymást az iskoláról való közös gondolkodásmódjukban.

Ezzel pedig magát a paradigmát tartják életben.

„Hát, ha nem adnak teát, legalább filozofáljunk”

Vajon mikor fog elsülni az a bizonyos csehoivi puska? Vagy legalábbis mi lesz a „jel”, a székfoglalásra készülők jele? Mielőtt erre válaszolnánk, vegyünk előbb fontolóra egy elképzelést az iskola fejlődéstörténetéről.⁹

7. ábra



A pedagógiában régóta tartja magát az az elképzelés, hogy az iskolai folyamatokban stabil és instabil állapotok váltják egymást. Rendszerelméleti szempontból az egynemű konstrukciók stabilabbnak bizonyulnak a heterogén elemekből állóknál. A két stabil állapot közötti átmenetekben éppen ezen elemek cserélődnek ki, rendeződnek át. Annak a valószínűsége, hogy egy stabil állapotból való kimozdulást követően ugyanazon minőségű stabil állapot jöjjön létre, csekélyebb annál, mint hogy egy másik minőségű stabil állapot alakul ki.

Nem szükségszerű, hogy egy-egy stabil állapot időbeli és térbeli paraméterei azonosak legyenek, továbbá az sem, hogy ezt az átmeneti periódusoktól is elvárjuk. (Az ábrán ezt a görbe szabálytalan vezetése jelzi.) Az iskolát mint társadalmi intézményrendszert két fő irányból lehet szabályozni: *tartalmi szabályozással és strukturális szabályozással*. A stabil iskolarendszer kulcsa valamelyik szabályozási eszköz jelentős túlsúlya. Az így kialakított konzisztens elvárások megkönnyítik az iskola sikeres alkalmazkodását a körülményekhez, s ez stabilizálja az adott iskola működését. A társadalmi körülmények kiszámíthatatlan alakulása miatt nem tudható biztosan, hogy egy iskola meddig „életképes” (meddig képes alkalmaz-

⁹ E fejtegetés egy korábbi gondolatör folytatása. (Perjés István: *És ki tojta az iskolát?* Új Pedagógiai Szemle, 1995. 1. sz.)

kodni a változásokhoz). Várható azonban, hogy azon külső és belső erők, amelyek képesek voltak e stabil állapotból kilendíteni egy intézményrendszert – ennek mintájára – egy hasonlóan stabil, de más minőségű intézményrendszer létrehozásán fognak fáradozni. Számítani lehet arra, hogy ez együtt fog járni a szabályozási eszköz cseréjével is.

Arról van tehát szó, hogy hol a tartalmi szabályozás teremt funkcionálisan sikeres, stabil iskolát (A), hol pedig a strukturális szabályozás vezet el stabil rendszer (C) létrehozásához. A közöttük levő iskolaállapotokat e két ellentétes mechanizmusú szabályozási eszköz együttes használata jellemzi. Az átmenet iskolájának típusát a két szabályozási eszköz egymáshoz viszonyított befolyása határozza meg. Az átmenet iskoláinak csoportokba sorolását úgy is elvégezhetjük, hogy előbb meghatározzuk az egy-egy csoportra jellemző tartalmi-strukturális szabályozási arányt, majd ezt az arányt vizsgálva soroljuk be csoportokba az iskolákat. Kísérreljük meg az előzőekben emlegetett négy iskolaelméleti paradigmát is eképpen elhelyezni az ábrán.

A *hagyományos iskola* klasszikus műveltségátadó és érték közvetítő funkcióját a rendszer tartalmi szabályozása biztosítja. A kultúraátadás elsőbbsége közvetve az iskolarendszert is megerősíti. A kialakuló iskolatípusok a kívánatos értékek és tudás becsült elsajátítási idejéhez igazodnak. Kevésbé számít a struktúra összehangolása („szakutcsás iskolarendszer”), valamint a rendszer alkalmazkodóképessége. (Gondoljunk például a hajdani nyolcosztályos gimnáziumok kemény követelményeire, amit a beiratkozottak töredéke tudott csak „legyűrni”). A hagyományos iskola korának uralkodó világszemléletét vallja magáénak, ezzel is fokozva stabilitását (A).

A hagyományos iskola méltó ellenfelének bizonyul a *reformpedagógiai iskola*. Erejét nem a tárgyiasult kultúrából, hanem a megélt, jelenvaló emberi értékekből meríti. Az életfilozófiai ihletettségű iskolák mindent elkövetnek, hogy eltakarítsák a gyermeki fejlődés akadályait: az iskola felépítéséhez, struktúrájához nyúlnak hozzá, eredményesen. A tanulási időt, a tartalmakat a fejlődés egyéni üteméhez rendelik hozzá. S mivel igazolják a hozzájuk fűzött reményeket, stabil rendszerekként tudnak megjelenni (C).

A *forradalmi iskola* az átmenet iskolája. Meg akarja változtatni a környezetét, ám e változási folyamat az iskolarendszeren belül is érezteti a hatását. A forradalmi iskola revízió alá veszi a tanítási tartalmakat, s csak azokat tűri meg, amelyek ideológiájának terjesztéséhez alkalmasnak ítélik. A lassúbb tempójú ideológiai ráhatás mellett a közvetlen politikai befolyásolás eszközével az iskolaszervezet strukturális átalakítását választja. A forradalmi iskola tehát kettős szabályozottságú: elsősorban az ideológiát szolgáló tartalmi szabályozásra, másodsorban a politikához igazodó strukturális szabályozásra épül. Ez a konstrukció bizonytalan talajon áll, s rendre össze is omlik a külső hatalom támogató ereje nélkül. Instabilitásának abból következik, hogy kezdeti tartalmi fölényű szabályozása idővel felmorzsolódik a közvetlen strukturális beavatkozások során (B).

Hasonló vége kerekedik a *piacként felfogott iskolának* is. Átmenetisége és instabilitása – a forradalmi iskolához hasonlóan – a tartalmi és strukturális szabályozás kettősségéből eredeztethető. Amíg azonban az előbbinél a tartalmi szabályozás élvez némi előnyt, addig ez utóbbi esetében (a reformpedagógiai iskolára emlékeztetően) a szabályozásban strukturális előnyt tapasztalhatunk. A piaci iskola ugyanis olyan szerkezeti megoldásokat igényel, amelyek kellően rugalmasak ahhoz, hogy befogadják a „legfrissebb áruként” jelentkező tanítási tartalmakat. Ám a piaci iskola életében is eljön az a pillanat, amikor a strukturális szabályozás mellé felzárkózik a tartalmi szabályozás. Ez az a krízispont (D), amikor üthet a piaci iskola végőrája...

„...minden emlékké válik, és számunkra természetesen új élet kezdődik...”

S hogy mit hoz a holnap?

A NAT bevezetődésével talán az eluralkodni látszó piaci iskola krízisét. Egy érvényes NAT önmagában véve is erősíti a tartalmi szabályozás pozícióit a piaci iskolarendszerben, s ezzel önkéntelenül is közelebb jutunk a két szabályozás egyensúlyához, azaz a krízispontához.

Ugyanez a NAT – paradox módon – egy már létező egyensúlyi állapotot is fel fog borítani. Jelenleg ugyanis az iskola két szereplőjének (*Tanár, Gyermekek*) viszonylag békés egymás mellett élésében a *Tananyag* csak közvetítő szerepet játszik. Érvénybe lépését követően a NAT önálló szereplővé válik a piac játékában: egyenlő eséllyel indul a székfoglalás versenyében.

A NAT igazi hatását a *helyi tantervekkel* együtt fogja kifejteni. Amíg ugyanis a NAT a társadalmi érdekeket képviselő „szolgáltatói” szerepet tölti be, addig a helyi tantervek a piaci iskola másik székét, az egyéni érdekeket megjelenítő „igénylői” szerepet vállalják. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a *Tanár* és a *Gyermekek* szerepéhez hasonlóan a *Tananyag* is bonyolódhat ezentúl szolgáltatói és igénylői szerepcserébe.

Végül soron a NAT lesz az a jel, ami elindítja az iskolaügy három érdekcsoportjának versenyét.

A játékelmélet nyelvére fordítva a szót: az emberi boldoguláshoz biztos törvényekre, normákra, ezek ismeretére és követésére van szükség. A hasznosság-elvű életvezetés sikere e normák létezésétől, az *etika* jelenvalóságától függ. A bizonytalan posztmodern valóságból kitörni olyan *döntési stratégiákkal* lehet, amelyek akkor is megállják a helyüket, ha ellentétes érdekekkel kell szembeszállniuk. E játékelméleti kihívásokra léteznek olyan *legjobb választási stratégiák*, mint a „Nash-egyensúly”, ahol minden egyes játékos birtokában van egy olyan stratégiának, amely legjobb válasz a többi játékos stratégiájára.

Az iskolákban multhatatlanul szükség van efféle stratégiákra, ezek rögzítésére és megtanulására. Ez a NAT szövegének igazi üzenete, s ez az, amit az iskolai helyi tanterv stratégiájában és taktikájában is meg kell fejteni. A helyi tanterv stratégiát alkotó pedagógiai koncepció és a nevelési elvek a *Tanár* – az iskolai értékelés a *Gyermekek* –, a tantárgyi rendszerek, az óraterv és az alapeszközök meghatározása a *Tananyag* által hordozott értékeket definiálják az iskola funkcionális dimenziójában. A helyi tanterv taktikai részét képező tanulói, tanári és tantárgyi programok az iskola organikus dimenziójában jelentik meg ugyanezen választott értékeket.

A helyi tanterv az a normaszöveg, amely mellett vagy ellen történik majd meg iskolai életünk. Az érték, amiről beszélünk, ezekben az egyéni történetekben van elrejtve. Hogyan válasszunk hát értéket a helyi tantervben? Úgy, hogy mi magunk éljük végig a helyitanterv-készítés minden örömét és keservét. Csak így ismerhetjük meg egymás kimondatlan titkait, a tanárookban, gyerekekben és tananyagokban rejlő értékeket. Ha kell, hívjunk segítséget, de a helyi tanterv a *mi történetünk* legyen.

Történet híjával végez velünk az elcsehovosodás. Pedig ha jól emlékezem, „Moszkvában” volna még dolgunk.

„Öregedő leányok üldögélnek
s hallgatnak kézimunka közben.
Egyik megszólal, csak hogy mondjon valamit.
Húguk frissen beperdül,
tervei vannak és reményei. El is hadarja mindet.
Nővérei bólogatnak.
Tudják, hogy elmúlnak az évek.
Ez az úde leány is
úgy ül közöttük, nem is oly sokára,
ahogyan ők ülnek évek óta.
Az ő kezében is olló és gombolyag lesz,
s ha elvágja a pamutszálat, nem életfonalat
metsz el, csak saját életüknek
egy-egy légyzűmmögéses, szürke percét”

Kálnoky László: Etűdök gépzongorára

