

„Szép új világ” – azaz mire is való az iskola?

Mi is tulajdonképpen az iskola, és mire való? Ha megfogalmazom e kérdést, akkor nyilván kétségeim vannak: most mire akarják az iskolát használni. Miket mondanak erről? Mire való? (1)

A kérdés és a kétség szorosan összefügg azzal, amit a liberális exminiszter gyakran úgy exponál előttünk meditatív hangnemben, hogy „íme, itt egy liberális, aki azt gondolta, hogy ha szabályozzuk az inputot, outputot, akkor ez rendben van – csak-hogy mégsem az történik, amit elgondoltunk, hanem egész más, az a kérdés tehát, hogy mit kellene csinálni, hogy az történjen”. Nekem emiatt van alapvető problémám és félelmem.

Megjelent a törekvés – a zászlóshajóprogram meghirdetésekor is lehetett érezni –: eddig volt egy kicsi(t sok) decentralizáció, volt egy nagy liberalizáció, most már mégis azt kellene, hogy megmondjuk – kicsit határozottabban –, hogy mit kell csinálni a pedagógusnak.

Én ezt már megértem egyszer. Igaz, akkor nem kompetenciaközpontú, hanem ismeretközpontú fejlesztés volt a feladat. A lényeg: megmondták, mi van az elején, mi a végén, s azt is, hogy közte mi van.

Ha az ember ezt megéli, fölteszi a kérdést: ha egyszer már nem működött, miért gondolják, hogy most működni fog? Miért gondolják? Miért hozzák nyilvánosságra honlapon, az ÉS-ben? És e cikk keretében – mint emlékszünk rá – ott az alapvető premisszarendszer: mit kellene csinálni.

Míntha csak arról szólna a történet, hogy „ismeretek beültetése” helyett... Megjegyzem, a pedagógusoknak nem ezzel van bajuk, hanem azzal, hogy nem lehet ismereteket beültetni. Ha lehetne – műtéttel, tablettával –, akkor a pedagógusnak mindegy lenne. A probléma az, hogy nem lehet. Amikor Magyarországon a német helyett bejött az orosz, semmi baja nem volt a pedagógusnak. Előző nap megtanulták, s tanították. De amikor kivették a lábuk alól a katedrát, az máig ható összeomlást jelentett a pályán: megszűnt a felülről (le)nézése a gyerekeknek. Most mást kell, de ugyanúgy... Nos, ez hihetetlenül veszélyes.

Mert mi az ideálkép ebben a fejlesztési stratégiában? Hiszen ez egy létező fejlesztési stratégia, melynek létrejöttéhez hozzájárult az új helyzet, hogy rengeteg uniós pénz kerül be a rendszerbe. E program ideálképe az amerikai *No Child Left Behind* elnevezésű Bush-féle program: minden gyereket „átviszünk” – akár akarja, akár nem, mondhatnám: mint a régi viccben. Minden olyan problémát, mellyel a társadalom szembesül, megoldunk – mégpedig az oktatáson keresztül. Erre való az oktatás.

Mit fogalmaznak meg a diagnózisok? Mi az „elégtelen működés”? Egyrészt: nem kelően teljesítőképes az iskola. Miben nem? Az új indikátorokban, melyeket a kompetenciamérések fogalmaztak és jelenítettek meg. A magyar oktatásügy ezekben nem teljesítőképes. És miben nem teljesítményképes még? Az esélyek kiegyenlítésében. Nem mozdul a rendszer, nem segíti a társadalmat: nemhogy nem kompenzálja a társadalomban jelen lévő esélyegyenlőtlenséget, de még fel is erősíti azokat. Nem akkora a különbség a végén, mint kezdetben: több! Ez a második tehetetlensége a magyar közoktatási rendszernek. S ennek az eloszlása – az esélyegyenlőtlenségek még etnikai jelleget is öltenek. Ezt sem segíti megoldani a magyar közoktatás.

Míndebben még semmi új nincs. A diagnózisban azonban még az is bennefoglaltatik: a probléma nem az iskolában, hanem magában a társadalomban gyökerezik. A magyar társadalom hihetetlen mértékben „esélyegyenlőtlen” struktúrájában, illetve egyre inkább megjelenő mozaikszerűségében.

De mi okozza mindezt a közoktatás területén? Milyen okokat szoktunk feltárni? Milyen okokat ragad meg ez a fejlesztési elképzelés, amely a mintát az amerikai programból veszi?

Az első ok, hogy nem olyan tudást nyújt a mai iskolarendszer, mely hasznosítható. Ennek megfogalmazása közismert, gyakran halljuk. Nem arra használja önmagát az iskola, hogy hasznosítható tudást nyújtson, hanem ellenkezőleg: nem hasznosítható tudást nyújt. S ez egyúttal gátját jelenti annak a fejlődésnek, melyben a felnövekvő generációk hozzájuthatnának a megfelelő tudáshoz.

A másik ok: ez a rendszer nemcsak mint iskolarendszer, hanem mint tudásrendszer is szegregál. Rögzíti a különbségeket.

Ez idáig rendben is lenne.

Csak hogy milyen terápiát javasol e program? Ugyanazt, amit az amerikai. Azon a hipotézisen alapul, hogy ha az oktatási rendszert át tudjuk alakítani úgy, hogy ne ezek legyenek a jellegzetességei, akkor ez az oktatási rendszer magát a társadalmat is képes ki-mozdítani ebből a helyzetből.

Az amerikai társadalomnak is ez volt az alapproblémája: hihetetlen mértékben elkezdett egyenlőtlenségeket termelni. Egyre nőtt az egyenlőtlenség az egyes államok, etnikai csoportok közt (feketék-fehérek, latinok-fehérek). Ráadásul az a feltételezés is megjelent, nemzetközi mérésekre támaszkodva, hogy az USA megint lemaradt. Márpedig egy szuperhatalom sose tudja elviselni, ha lemarad. Nem maradhat le. A szputnyik-sokkban is megjelent ez korábban. Aztán jött a nagy program: a programozott oktatás időszaka. (A magyar oktatásügy aztán akkor kezd hihetetlen erőfeszítésekkel megvalósítani e programot, amikor maguk az amerikaiak már felismerték, hogy nem oldja meg a problémákat.) A hetvenes években aztán jöttek az alternatívák. Mindenki alternatív pedagógiát csinált, majd megkísérelték az alternatívákat „államosítani.” Csak hogy az alternatíva „államosítva” megszűnik alternatíva lenni. Ezért aztán ezek el is tűntek; maradt az a 10–12 százalék, amelyik már azelőtt „megcsinálta” magát. (Ahogy Varga Tamás matematikájával is megesett ugyanekkor nálunk: bevezették, és ezzel rögtön meg is ölték. Mégpedig mindjárt a lényegét: a nyitott kérdések rendszerét. Nyitott kérdésekkel a magyar iskola, magyar pedagógus nem tud mit kezdeni. Ha egy kérdésre nem tudja a jó választ, az eleve nem lehet jó kérdés.

Már az 1990-ben kiadott amerikai célrendszer magába foglalta, hogy 2000-ben ők lesznek a világelsők ebben és ebben. Miért kéne elsőnek lenni? Nem tudni, de nekik biztosan elsőnek kell lenni.

Milyen hipotéziseken alapul mindez?

Azért nem működik a fejlesztés – hangzik az érv –, mert a tanulók nem képesek tanulni. Mi a teendő tehát? Képesé kell tenni őket a tanulásra. Kompetenciákat kell fejleszteni, mert a modern kognitív pszichológiai tudomány azt mutatja, hogy ezek működőképesek, ezek segítik az ember tényleges gazdasági, társadalmi tevékenységének hatékonyságát. Ez a következő hipotézis: ha előállítjuk a kognitív tudományra alapozva azokat a technológiákat, amelyek előállítják a tanulónál e kompetenciákat, akkor hatékonyabbá válik az egész rendszer. Meg kell nézni, miképp jönnek létre ezek a kompetenciának nevezett bonyolult pszichikus képződmények, ezekből ki kell vonni egy általánosítható technológiát, s eszerint kell fejleszteni. Az Educational Science Act azért született egy időben a hivatkozott Bush-féle programmal, hogy így kényszerítsék ki a tudományos világból a szükséges programokat. A kikényszerítés persze nem jó szó – ezt Amerikában nem lehet –: sok pénzt adtak, s így rákényszerült a tudomány, hogy megcsinálja. Létrehozta azt a fejlesztési programot, melynek lényege: meg tudjuk mondani – a szülőcsatornától kezdve –, hogy a gyerekek ebben és ebben az időszakban 2–3 kulcskompetenciát illetően milyen teljesítményre kell képesnek lennie. Ezeket rögzítem, s ezekhez készítek fejlesztési programot. Mindezt pedig egy hatalmas, össztársadalmi méretű sztenderd méréssel ellenőrzöm. Azaz: mindig megmértem.

Mi történik aztán, ha a mérésből kiderül, hogy valami nem stimmel? Nem akarom bizonyulttá tenni a választ, de annyit tudunk, hogy a pedagógusok pszichológiai képzésének egyik komoly félrevezető eleme az a követelmény, hogy az életkori sajátosságokat jól kell ismerni. A pedagógus megismeri a 6 éves gyerek életkori sajátosságait – aztán egyre csak „Pistikével” találkozik. Aki 6 éves – ha megnézem a születési anyakönyvi kivonatát –, de az istennek nem mutatkozik hatévesnek. Pedig nekem nincs másom, csak a hat évesnek szóló program. Nincs mese: Pistike „hat évesnek fog lenni”. Tudjuk, hogy sok a különbség, de nekünk egy programunk van. Nem azt ismerjük meg, hogyan ismerjük meg a gyereket, hanem azt, hogy milyen „a gyerek”, s ehhez igazítjuk a programot. Ugyanerre a képzetre épül a kimenetek meghatározása: hogy e kompetenciákat oly módon tudjuk a kimeneteket határozni, hogy e kompetenciákat oly módon tudjuk teszté lefordítani, hogy aki jól teljesít, azzal kapcsolatban megnyugodhatunk.

S aki nem? Első lépés: rásegítő programot készítünk, s megint megmérjük. Ha ez sem segít, elmondjuk, hogy először az iskola csináljon új programot, s ha akkor se, nos, akkor megbüntetjük az iskolát, s másodjára a fenntartó csinál neki új programot. Elkezdődik egy teljesítményhajszó program és egy büntetőeljárás. Amely iskola nem teljesíti az elvárást, ott megjelennek azok az elemek, melyek a nem-teljesítést szankcionálják.

A program alapfeltevése – amit a kognitív pszichológia csak most kezd korrigálni – a tudás-képesség-kompetencia hármasság, ebben a sorrendben, s ehhez tesszük hozzá az attitűdöt. Ám kiderült, a modern kognitív tudomány már tudja, hogy ebben az algoritmusban mégiscsak a motiváció az első, és csak utána jönnek az előbbieket kombinációi. Ezért téves az alpprogram tudományos struktúrája: azt feltételezi, hogy a gyerekek azért nem teljesítenek, mert nem képesek rá. Ezzel szemben mi a helyzet? Az, hogy nem akarnak teljesíteni. (Nem-akarás persze ne tudatos ellenállást értünk, bár ez is határozottan, egyre inkább megjelenik. Egyszerűen unják, utálják, nem érdekli őket. S kidolgozzák a játékelméletből ismert stratégiát: a lehető legkisebb befektetéssel a lehető legnagyobb hasznot elérni. Csakhogy nem a legjobb jegy a nagy haszon! Az igazi haszon: ha békén hagyják őket. Ez a legnagyobb elérhető haszon: a gyerekeknek: a kettes, hármas osztályzattal „belőhető” állapot. Létrejön a megegyezés: „neked ebben a félévben már megvan, te is békén hagysz, én is békén hagylak”.)

Nem azzal foglalkozik a program, ami miatt nem működik a folyamat, hanem módszertani kérdésekre koncentrálnak.

Teljesen más logika, ha azt mondok: az a baj, hogy az iskola nem olyan hely, ahol a gyerekek tanulnak, hanem olyan, ahol minden mást csinálnak, csak ne kelljen tanulni. Ennek oka egyszerű: pontosan az, amit a program algoritmizál. Egyetlen formáját ismeri, ismeri el az iskola a tanulásnak, ez pedig a tanítás útján történő tanulás. Ha tehát a gyerekek nem tud, nem akar, nem képes a tanítás útján tanulni, akkor számára az iskola elvi-

Az alapvető feladat, nagyon leegyszerűsítve, éppen fordított. Nem a programhoz kell hozzáigazítani az iskolát. Ellenkezőleg: az iskolák komplex fejlesztéséhez kell különböző programcsomagokat, lehetőségeket biztosítani. Félreértés ne essék: feladatunk a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos összes tényező mozgósítása. De abban az értelemben, hogy különböző programcsomagokat kell felajánlani különböző gyerekeknek, különböző iskoláknak. Ha mindenki számára kötelező programot akarunk, az nem fog eredményre vezetni.

selhetetlen hely. Mi is – emlékszem – elégettük a tankönyveinket az utolsó tanítási napon, és azt gondoltuk: soha többet nem csinálhatják velünk azt, amit eddig.

A mérések is ezt mutatják. A végzős egyetemisták életükben soha többé nem akarnak tanulni. Tanuláson persze nem azt értik, hogy könyvtárba, konferenciába járnak. Ez szerintük nem is tanulás. A tanulás: ha az előírt dolgot holnapra tudnod kell. Erről a modernizált tudásátadásról csak kritikusan szólhatok. Ez ugyanis struktúrájában megismétli az általunk ismert fejlesztési és iskolahasználati rendszert: adott időre minden tanulóval adott szintre eljutni, s ehhez közös technológiával rendelkezni.

Az alapvető különbség az én álláspontom és e fejlesztési koncepció között a következő. Ha magát az iskolát tekintem a fejlesztés központjának, s nem egy programot, ebben a pillanatban teljesen más a fejlesztési logika. Ha elfogadom, hogy olyan iskolát kell csinálni, amely mint szervezet a tanulás motivációját nyújtja, nem direkt módon, hanem mert egyszerűen „jó hely a tanulásra”, akkor egész másra fogom költeni a pénzt, s másféle fejlesztési folyamatot fogok indukálni.

Mi az, hogy „tanulási helyé” kell tennem az iskolát? Tanulóközpontú iskolát kell csinálni. Mit kell ehhez kiépíteni? Támogató rendszert, méghozzá erőset.

Miért nincsenek nálunk tanulóközpontú iskolák? Ennek egyik alapvető oka: a szakmai rendszereken belül semmi nem támogatja ezen iskolák létrejöttét. Semmi.

S amit az iskolát programmal helyettesítő fejlesztési folyamat ígér, az azért veszélyes, mert visszahozza azt az elfelejtett rendszert, melytől már sikerült megszabadulni a magyar közoktatásnak. Mégpedig anélkül a „kis élvezet” nélkül hozza vissza, ami a régi rendszerben mégiscsak megvolt. A szakfelügyelőről beszélek. Aki legalább abban az örömben részesült, mint amikor valaki peepshowba megy. Mit látott a kukkolás alatt? Azt, ami működök. De ami előtte vagy utána történik? Az rejtve maradhatott. Ez zajlott az iskolában, ez nyújtott legalább egyfajta „sajátos élvezetet”. Most már nem is kell belépni az iskolába: megnézik a mérések eredményeit, s majd megmondják, hogy hol kell plusz ráségítő programot csinálni.

Ettől fog jobban működni?

Én biztos vagyok benne, hogy nem. Még sehol a világon soha nem működött jól efféle központi program. Nem működőképes a rendszer, mert eltéveszt egy alapvető kérdést. Az a feltételezése, hogy ez egy zárt technológiai folyamat. Ez a fajta minőségfejlesztés csak ott működik, ahol zárt a rendszer. Megnézem: október 17. van, ennek kell lennie, történnie az iskolába... De ez az október 17. teljesen mást jelent az egyik iskolában, az egyik 6. osztályban, s mást jelent Pistikének és Nibeyer Julikának. Azt felejt el a programalkotó, hogy ez egy nyitott rendszer. Hogy akik bejönnek e rendszerbe, mindennap másképp jönnek be. Szélsőségesen fogalmazva: naponta mindenki más, aki bejön a rendszerbe, az iskolába. Ez azzal is összefügg, hogy a tanulók, a gyerekek állandóan ki vannak téve olyan hatásrendszereknek, melyekbe az iskola nemhogy beleszól, de még csak hozzászólni nem tud. S mindig elfelejtik azt is, hogy amiről szó van (tudás, kimenet, képesség, attitűd), az egy nagyon fontos jellegzetességgel rendelkezik: csak abban a konkrét formában létezik, ami Pistikében, Zolikában, Marikában, Julikában létezik. Mi róluk beszélünk, nincs más, csak a személyes tudás. A személyes tudás „hálózataiba” lép be minden tudás, e hálózatok pedig nem csak egyszerűségükben vagy éppen bonyolultságukban különböznek. Minden másképp mozog bennük, nem lehetséges külső indikátorok, mérési rendszerek által ellenőrizhető teljesítményvizsgálattal megítélni a fejlődésüket. Lehet bizonyos típusú információkat „szerezni”, de ezek alapján ítélni szakmai hiba. Ez a veszély.

S mindez nem pusztán kitaláció. Tessék megnézni, hogy a törvényre milyen nyomást gyakorolnak, milyenek olykor a miniszterelnök oktatáspolitikai megnyilvánulásai „Eddig nagy volt a demokratizmus, most meg biztosítjuk a teljesítményt”.

Lehet, hogy ez csak ez az én szakmai „ízléssel” ellentétes. S ettől még lehet ez a rendszer hatékony.

Miért bántom? George W. Bush legalább háromszor kijelentette a kongresszus előtt, hogy a program működik. De ha konkrétan megvizsgálom a működését, akkor empirikus adatok bizonyítják, hogy az USA-béli teljesítmények, melyek például a legtöbb adattal rendelkező 4. osztályokban megfigyelhetők, írás-olvasás-matematika területén gyorsabban emelkedtek 2002–2003 előtt, mint azóta. Nem tette tönkre a program a rendszert, csak éppen egyáltalán nem is javította.

S a másik célkitűzés? Nem csökkent az államok közti szóródás, és nem csökkent a fehérek-feketék közti különbség sem. Egy dolog viszont mérhetően eredményt hozott: csökkentek a latinok és fehérek közti különbségek. Ottani elemzők tették hozzá: ennek alapvető oka a latinok hihetetlen asszimilációs igénye, mely nem tapasztalható a feketék körében, akik inkább azt gondolják, hogy ők úgy amerikaiak, ahogy vannak. Az eredmény tehát inkább a mexikói bevándorlók gyerekeinek sikeres szocializációját minősíti, mint a rendszer működését.

Persze van fejlődés a teljesítményekben. Például ma a harmadikos gyerekek az olvasásértésnek azon a szintjén vannak, ahol 1976-ban a negyedikesek voltak. Egyévnyi fejlődés ennyi idő alatt! (A program bevezetése előtt alig 3 év kellett ugyanennyihez.)

Annyi azért elvárható lenne, hogy a fenti kételyek alapján legalább az egyébként igen sokat emlegetett „megtérülési hatékonyság” kérdését feltennék a program hívei.

Az én problémám: az iskola nem kompetencia-kiszolgáló McDonald's, hanem hihetetlen bonyolult, érzelmekkel, érdekekkel, értékekkel, vágyakkal, étellel teli szociális organizáció. Ha ezt a szociális organizmust sikerül leegyszerűsíteni és elszegényíteni 2–3 kompetencia termelőhelyévé, akkor nyugodtan elmondhatjuk, hogy ugyanoda jutunk, mint minden egyéb, önmagát egy-két tényezőre kihegyezett programmal. Ennek vannak nemzetközi előképei.

Az alapvető feladat, nagyon leegyszerűsítve, éppen fordított. Nem a programhoz kell hozzáigazítani az iskolát. Ellenkezőleg: az iskolák komplex fejlesztéséhez kell különböző programcsomagokat, lehetőségeket biztosítani. Félreértés ne essék: feladatunk a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos összes tényező mozgósítása. De abban az értelemben, hogy különböző programcsomagokat kell felajánlani különböző gyerekeknek, különböző iskoláknak. Ha mindenki számára kötelező programot akarunk, az nem fog eredményre vezetni.

A szóban forgó, általam bírált fejlesztési program alapvetően centralizáló jellegű. De Magyarországon már nem illik úgy centralizálni, hogy megmondom: „elegendem van abból, hogy mindenki összevissza belebeszéljen az iskolaügybe”. Ez nem ildomos. A tudomány álcájában már inkább: azért „kell” centralizálnom, hogy a tudomány álláspontja szerint megmérjem két- vagy éppenséggel egyévente a gyerekeket. Nem anonim módon, kód számmal, hanem név szerint azonosíthatóan. Oly mértékig centralizáló program ez, amelyet eddig még senki nem tapasztalt.

Ehhez társul az, hogy megjelentek azok az oktatás-gazdaságtanácsok, akik szerint a magyar iskola egyik alapvető problémája: a magyar önkormányzati rendszer. Ha az iskolát nem bitorolná az önkormányzat, akkor sokkal hatékonyabbá lehetne tenni. Csak az állammal találkozoznának, és az állam, amely a fentiekben jellemzett programmal rendelkezik, jó gazdája az iskolának.

Más szempontból is megjelent a törekvés, hogy kiiktassák minden modern európai állam közoktatásügyének lényegi elemét, amely szerint az iskola döntő jelentősége éppen abban áll, hogy egy adott közösség intézménye. Nem egy adott államé, nem egy elvont kompetenciáé, hanem egy adott közösségé, ennek minden bajával, nehézségével, primitívságával együtt. Az ebből a helyzetből fakadó nehézségek és lehetőségek nem cserélhetők fel azzal a megoldással, hogy központi programmal látjuk el az iskolát. Nem az az iskola feladata, hogy három előírt kompetenciát állítson elő! Nem lehet így elszegényíteni az iskolát. Aki így gondolja, annak ajánlom Skinner amerikai pszichológus 1948-ban

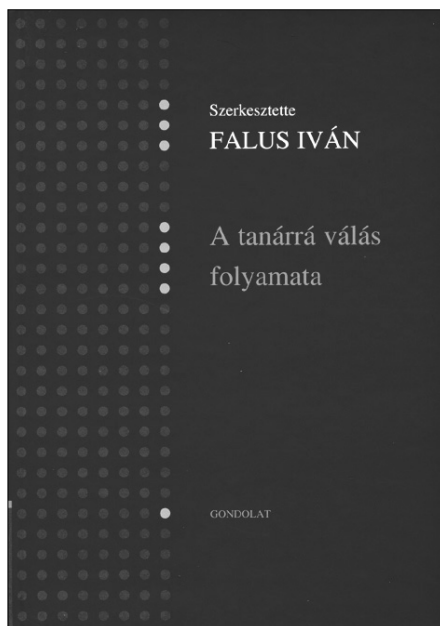
megírt, 1971-ben újra kiadott *Walden Two* munkáját olvasásra. Egy olyan államnak az ideája ez, mely magatartásformálással előállítja azokat a polgárokat, akik nem szenvednek senkitől és semmitől, mert valamennyi attitűdjük a boldogságra van megformálva. Amelyik iskola elindul egy ilyen úton, az nem társadalmi, nem közösségi, kimondom: nem emberi intézmény.

Hogy ez csak veszély maradjon, azért még sok mindent meg kell tenni. Valami biztosíték azért van. Nem az EU, de az isten pénze sem elég arra, hogy ezt megvalósítsuk. Abban pedig azért bízom, hogy „onnan” nem fogunk kölcsönt kapni!

Jegyzet

(1) Az október 17-én a pécsi Apáczai Nevelési Központ által szervezett pedagógiai konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

Mihály Ottó
Miskolc, ME, Tanárképző Intézet



A Gondolat Kiadó könyveiből