
A jövőközpontú oktatás – észrevételek

TORSTEN HUSÉN

A 60-as évek végén a futurologiai kutatások, nem utolsósorban Herman Kahn et. al. (1) és Daniel Bell (2) ösztönzésére, divatba jöttek az oktatáskutatásban is. Észre kellett venni, hogy a gyorsan változó társadalomban a ma megfogalmazott terveknek és foganatosított intézkedéseknek komoly következményei lesznek a jövő társadalmára; a gyors változások és az előre nem látható jelenségek megfontolásra intenek. A futurologiai kutatások elsősorban tehát mérlegelik az egyes döntések és intézkedések lehetséges kihatásait és nem jóslatokba bocsátkoznak felőlük. Nem azt mondják meg előre, hogy a mai irányvonalak és tendenciák szerint tovább fejlődő jövőben mi fog történni, hanem hogy mi történne a mai változások figyelembevételével új, előre nem látható helyzetek felmerülése esetén. Így, a jövőkutatás területén dolgozó szakemberek hevesen hangsúlyozták, hogy az ő feladatuk a lehetséges forgatókönyv kidolgozása.

Társadalomtudósként 1968-69-ben én is részt vettem egy nagyobb futurologiai kutatásban, melyet a svéd Nemzeti Oktatási Tanács Kutatási és Fejlesztési Hivatala támogatott. Vezető svéd pedagógusok és társadalomtudósok folytattak egész napos megbeszéléseket. A beszámoló 1971-ben jelent meg, nem túl eredeti címmel: „Education in the Year 2000” (3), fél tucat nyelvre lefordították. Az időszak, melyet a jövőkutatók perspektivikusan felvázoltak, a 2000. évig terjedt.

Néhány éve az UNESCO felkért egy tanulmány írására a jelen oktatási irányok és irányzatok jövőbeni vetületéről. A cikk egy jövőkutató program része volt. Mivel írásának időpontja a 60-as évek és a 2000-es év között félúton volt, nem állhattam meg, hogy korábban megírt „jóslataimat” egyúttal ne értékeljem. Tanulmányomban (4) kimutattam, hogy az oktatástervezés tekintetében két olyan jelentős változás történt, amely az oktatásra jelentős hatással volt, de előre nem lehetett látni.

1) A népszaporulat csökkenésével nem számoltunk, bár az már a 60-as években megindult a nyugati világban. 1964-ben látott napvilágot Georg Picht könyve, a „Die deutsche Bildungskatastrophe”, melyben rámutat, hogy – az 50-es évek második felének németországi születési statisztikája alapján – a generációk létszámkülönbsége óriási tanárhiányt fog eredményezni, még akkor is, ha minden Abiturral rendelkező diák tanárnak tanulna. Picht persze nem tudhatta, hogy néhány évvel később csaknem felére csökken a születési arányszám az 1960 körülihez képest.

2) Nem láthattuk előre a 70-es évek közepén kialakult olajválság okozta „stagnáló inflációt” sem, ami az oktatás fejlesztési lehetőségeit visszaszorította, a 60-as évek „aranykorszaka” után, amikor az oktatás felfelé ívelt a fejlődő gazdaság hatására.

Természetes, hogy a fentiek komoly következményekkel jártak az oktatásügyre (irányításra, tervezésre) nézve. Az ipari országokban az oktatás politikai súlya kisebb lett. Míg egyes országokban a 60-as évek elejére a felnőtt lakosság mintegy 40%-ának volt iskolás korú vagy egyetemista gyereke, a 80-as évek közepére már csak 20%-nak.

*Részlet a szerző Keraban Kiadónál megjelent könyvéből, amely kiadását a PSzM Projekt tette lehetővé.

Az oktatás szerkezete az 1980-as évek végén

Ennek a fejezetnek a megírásakor könnyebb dolgom van, mint a 60-as években készült könyvemnél volt. Most csak tíz évvel tekintek előbbre. Nagyjából ez úgy oldható meg, hogy a jelent diagnosztizáljuk, majd az eredmény alapján megpróbáljuk a jövőt kiszámítani. Hogy hasonlaltal éljek: egy írás a falon jól látható, de értelmezni már nehezebb, mivel más értelmezési módok is létezhetnek, érték- és ideológiai különbségek miatt.

A mai fejlett ipari társadalmak hivatalos oktatási rendszerének néhány vonását felvázolva olyan jelenségekre utalok, amelyek jóval az ipari társadalmon túli időkre vonatkoznak. Ezeknek a társadalmaknak vannak olyan általános, összefüggő jellemzői, amelyek együttese tünetcsoportot alkot egy szolgáltatásközpontú, csúcstechnológián és információn alapuló jövő társadalomhoz. Anélkül, hogy fontossági sorrendet állítanék fel, a következő öt jellemzőt emelem ki:

1) Az urbanizáció, ami természetesen szoros kapcsolatban áll a mezőgazdaság-termelőipar-szolgáltatóipar vonalú fejlődéssel. Egy tipikus nyugati, ipari társadalomban a dolgozó lakosság 5-10%-a mezőgazdasági termelő, 25-40%-a a gyártás területén dolgozik, a maradék pedig – sok helyen a legtöbben – a szolgáltatói szféra alkalmazottja (adminisztrációs munkakörökben, egészségügyben, oktatásban, szociális gondozóhelyeken stb.).

2) Az utóbbi évtizedekben a család szerkezete és szerepe gyökeresen megváltozott. A gyermekes anyák többsége dolgozni jár. A házasságon kívüli együttélés és a válások megszorodása, továbbá a születési arányszám csökkenése miatt lassan a hagyományos értelemben vett, gyermekes családok ritkaságszámba mennek, főleg a nagyvárosokban.

3) A nemzetek gazdasága egyre nagyobb mértékben függ a világgazdasági és világpiaci versenyképességtől. A harmadik világ országai is beléptek a versenybe, például textiliparukkal, s ez komoly következményekkel jár a hagyományos értelemben ipari országok munkakereslet-kínálatára nézve.

4) A hivatalos oktatás, amint már említettük, a társadalmi mobilitásnak és az egyéni karriernek egyre nélkülözhetetlenebb feltétele lett. Az alkalmazói rendszer fokozottabb mértékben részesíti előnyben a képzettséget az állásra pályázó alkalmasságának megállapításakor. A mai társadalomban világosan látható értékelvű tendenciák jelentkeznek (5).

5) A munkaerőpiac befogadóképessége mind mennyiségi, mind minőségi szempontból lényegesen megváltozott. Az automatizálás, számítógépesítés, nem beszélve a robotok számáról, drasztikusan csökkentette a munkalehetőségeket. Gondoljunk csak például a nyomdaiparra, hogy hatott a változás az angol újságkiadásra! Egy egész sereg munkás fölöslegessé vált azzal, hogy megszűnt a munkaköre.

Most, a 80-as évek végén más a helyzet, mint a 60-as években, amikor elkezdődött az automatizálódás. Akkor növekvő gazdaságban éltünk, ami azt jelentette, hogy a szolgáltatói szféra (egészségügy, oktatás) képes volt felszívni azokat, akik feleslegessé váltak a gyártás automatizálása és ésszerűbbé szervezése következtében. Most, a robotok elterjedésével ez az út már nem járható. Állandó, vagy csaknem állandó munkanélküliség van kilátásban egyre több munkás előtt, legalábbis a kevésbé iskolázottak, fiatalok és az iskolai tanulmányukat frissen befejezők között. Azokban az országokban, ahol nem küzdenek tudatosan ellene (pl. közmunkákkal vagy kiegészítő szubvencionált munkakörök teremtésével), a 16-19 évesek munkanélkülisége igen zavaró méreteket ölt. Az ő munkanélküliségük többé-kevésbé független az üzleti világtól, amely elsősorban az idősebb korosztály foglalkoztatottságát határozza meg.

Láttuk tehát máris az értékelvű társadalom meghatározó jellemzőjét: a munkanélküliség, különösen a fiatalokat tekintve, növekvő mértékben áll kapcsolatban az iskolázottsággal. Svédországi statisztikák szerint a felsőfokú végzettségűek körében 1%-os, míg a csak elemi és középfokú végzettségűek között 3%-os a munkanélküliségi arány. Nem számítjuk azokat, akik alacsonyfokú végzettségük kiegészítésére utánpótlásban vesznek részt.

A fiatalok egyre nagyobb számban válnak „fölslegessé”, ami a korábban említett tendenciában is megmutatkozik, miszerint az ifjúság munkanélkülisége függetlenedik az üzleti világtól.

Az iskolai oktatásra vonatkozó következmények

A följebb vázlatosan megrajzolt háttér után nézzük meg, milyen következményei vannak ezeknek a változásoknak iskoláinkra, főként a középiskolákra nézve! A fiatalok munkanélkülisége ellen sok országban főként a megnyújtott iskolai képzéssel és a beiratkozási lehetőségek megkönnyítésével küzdöttek. De az iskola csak iskola, a munkahely pedig egészen más. A kettő hosszú távon nem helyettesítheti egymást.

Az alábbiakban két szembeeszkő problémát tárgyalunk, amelyek megnehezítik a pedagógusok számára, hogy a tanulást, főként a középiskolában, értékes tapasztalattá tegyék. Ezek. 1) egy új, az oktatásból kimaradó réteg megjelenése, 2) a középiskola elméleti jellegűvé válása. A kettő összefügg egymással és – be kell vallanunk – alapvető gondot jelent a modern, csúcstechnológiájú és értékelvű társadalomban.

Mi indokolja, hogy egy új, a képzésből ideje előtt kimaradó rétegről beszéljünk? Két fő szempontból különbözik az új a régítől. A régihez hasonló fiatalok, társadalmi háttérük következtében gyakorlatilag el voltak zárva a továbbtanulás lehetőségétől, a „beiratkozási láz” időszakát megelőzőleg. Az új alsóbb osztály egy csekély kisebbség. Tagjai a hátrányos helyzetű családok gyermekei. Sokszor nem is anyagilag hátrányos helyzetűek, hanem pszichológiai szempontból azok. Sokan közülük az iskolakezdés első napjától fogatékosnak számítanak, mivel lelkiileg alultápláltak, verbálisan alulstimuláltak, valójában teljesen elhanyagoltak. A kezdetektől fogva képtelenek a tanárok elvárásainak megfelelni és társaikat utolérni. Mindig hátul kullognak, és ahogy haladnak a többiekkel, és lépnek egyre magasabb osztályba, úgy nő folytonosan lemaradásuk is. A legegyszerűbb megoldás egre följebb léptetni, mindig új tanárok kezébe adni őket, anélkül, hogy az alapkövetelményeket teljesítenék esetleg osztályismétléssel. Így aztán jópáran gyakorlatilag analfabétaként kerülnek ki – az iskolaköteles kort betöltvén – az iskolából.

Az „új” alsóbb osztály, amint mondtuk, kisebbségi, szemben a „rég” többségi jellegűvel. A régibe tartoztak a munkásosztály gyermekei, akiket a mostoha körülmények elzártak a továbbtanulási lehetőségek elől, hiába voltak esetleg jó képességűek. Akikre az „új” kategóriát értem, leginkább a fejlett ipari országok nagyvárosaiban léteznek, s a tanulók mintegy 10-20%-át teszik ki. A „régiekkel” szemben nekik nincsenek szóvivőik, ők testületileg alkotják a bajkeverők csapatát a középiskolákban. A kezdeti sikertelenségek azonnal lerombolják ambícióikat, írni és olvasni sem tanulnak meg rendesen. Az iskolaköteles évek vége felé érve már kifejezetten börtönnek érzik az iskolát, s ami még ennél is szomorúbb, kilátástalannak látják a jövőjüket. A modern pedagógiai zsargon – legalábbis a svéd – eufémisztikusan „könyvidegen”-nek nevezi őket. Sokakat közülük ún. kiegészítő kurzusok felé irányítanak. Ezekben a helyeken kisebb a heti óraszám, de bizonyos, iskolán kívül, vállalatnál teljesítendő munkagyakorlaton kell a diákoknak, tanári irányítással, részt venniük.

Az iskolában érzett reménytelenséget csak erősíti az a tudat, hogy a tanulóévek után következnek a munkanélküliség évei, legjobb esetben az államtól támogatott alkalmi munkákkal meg-megszakítva. A rideg valóság a következő: az 1980-as évek közepén sok OECD országban a 16-19 éves, iskolából frissen kikerült fiatalok 40-50%-a képtelen volt a normál munkaerőpiacon munkát találni (6).

Az „új” alsóbb osztály fiataljai tudatában vannak annak, hogy a munkaerőpiacon elsődlegesen a hivatalos oktatásban elért szintet nézik. Az álláskeresőket aszerint rangsorolják, hogy milyen magasra jutottak az iskolai oktatás lépcsőfokain; akik a legmagasabbra, azok előnyt élveznek, akik korán megrekedtek, kiesnek, még akkor is, ha el tudnának látni képesítést nem igénylő munkaköröket. A baj az, hogy az ilyenfajta egyszerű munkakörök már nem is igen léteznek, a munkahelyeken az utóbbi évtizedekben véghezvitt automatizálási és racionalizálási folyamatoknak köszönhetően. Ezenkívül a hazai és nemzetközi kereskedelem versenyfeltételei fokozottabb gazdaságosságot követelnek, tehát a vállalatok nem tudnak a fiatalok munkájáért rendes fizetést adni, mikor az a munka nem érdemel annyit, amennyit egy felnőtté. A szakszervezetek néhány országban sajnos, helytelenül, indokolatlanul magas bérekért harcolnak.

Empirikus kutatások mutatják, hogy miként termel ki munkásokat a munkanélküliség rendszere (7) az iskolázottságot veszik elsőként tekintetbe az állásokra történő kiválasztáskor, minden képesítési szinten.

Az 1970-es évekig tapasztalt, fiatalokat érintő munkanélküliséget időszakos jelenségnek gondolták, mint a 30-as évek nagy gazdasági világválsága idején mindenkit sújtó munkanélküliséget. A ma tapasztalt jelenség adott helyre jellemzőnek tűnik és része egy még komolyabb bajnak: a fiatalok fölöslegessé válási tendenciájának. 20 éves kor alatt jövedelmező munkát végezni – a mai társadalomban nem jellemző. Az új technológiák és a gazdaságosságra való törekvés következtében a munkaerőpiac befogadóképessége erőteljesen csökkent, ezek között a körülmények között a legfőbb, munkanélküliséget érintő intézkedés az oktatási évek megnyújtása volt. Ha a beiskolázási lehetőséget ugrásszerűen nem növelték volna meg, még nagyobb munkanélküliség lenne, bár így sem csekély.

Akik az iskolában megbuknak, (vagy a középiskolában vagy az iskolakötelezettség lejártakor,) nyilvánvalóvá válik sikertelenségük, szinte analfabétaként távoznak az iskolából, tudatában vannak kudarcuknak és elkeseredésükben bajkeverőkké válnak. Úgy érzik, hogy számukra már legfeljebb csak alsóbbrendű, alkalmi munkák jutnak.

Az eddigiek magyarázatot adnak két olyan paradoxonra, amibe lépten-nyomon belebotlunk a modern, ipari társadalom középiskolai oktatásával kapcsolatban:

1) Soha nem volt még ekkora lehetőség középiskolai és felsőoktatási intézményekben való tanulásra, ugyanakkor Európában még soha nem volt ilyen heves harc a bejutásért ezekre a helyekre. Az osztályzási rendszer körül még politikai viták is folynak, például Svédországban. A továbbtanulásra jelentkezők rangsorolása egyre bonyolultabb módon folyik, egyre bürokratikusabb.

2) A középiskolák alsóbb osztályaiban tanulók nagy része, megkérdezésre úgy nyilatkozik, hogy nem szívlelheti az iskolát, és már alig várja, hogy otthagyhassa, ám ugyan-ezen gyerekek döntő többsége „önként” jelentkezik felsőbb osztályokba. Jól tudják, hogy az iskola befejeztével, az álláskereséskor leginkább a végzettség számít.

Nézzük csak most meg, időben hogyan ment végbe a változás a 14-18 éves kategóriában! Igen gyorsan, évtizedek alatt történt a forradalmi változás. Az 1940-es évek végén a 14 évesek többsége elhagyta az iskolapadot, és munkába állt először mint kifutófiú vagy kisas valahol, vagy a szüleinek segítve családi vállalkozásban dolgozott. Azokban az országokban, ahol hagyománya volt az inaskodásnak, szerény fizetésért szabályosan elszegődtek.

Az 1980-as évek elejére az iskolakötelezettség felső határát a legfejlettebb ipari országokban felemelték 16 évre, de a fiatalok többsége legalább 18 éves koráig folytatta a tanulást. Akik 16 évesen kilépnek az iskolából, többnyire hiába próbálnak megfelelő álláshoz jutni, egyszerűen nincs elég kezdő munkakör. A racionalizált, gazdaságosságra törekvő, versenyközpontú világban csak felnőtt, teljes értékű produkcióra alkalmas munkavállalók előtt áll nyílt pálya.

Az oktatás akadémikus irányba tolódása és töredékessé válása

A középiskolai „beiratkozási láz”, az iskola általánosan elérhetővé válása a hagyományos, felsőoktatáshoz előkészítő középiskolai kereteken belül játszódott. Ennek a fajta középiskolának a szellemi – és társadalmi – elit kinevelése (szellemi munkások, tisztviselők, „fehérgallérosok”) és az egyetemi felkészítés volt a profilja. A modern társadalom kívánalmainak megfelelően azonban új, a társadalommal és a munkával kapcsolatos tantárgyak is bevezetésre kerültek, bővítve a hagyományos tananyagot. Ráadásul még bizonyos felsőbb osztályokban pályaválasztást célzó kurzusok is indultak, úgyhogy a tananyag hatalmasra duzzadt. A hagyományos középiskolai elitképző tantárgyak mellé speciális tanárok tanították, speciális tárgyak rendelődtek.

A hagyományos oktatási keretek megőrzésével megnövelt létszám és tananyag nemcsak túlterheltséget, hanem szétdarabolódást is eredményezett (különbféle szakterületekre és szaktanárookra). Nem csoda, hogy a középfokú oktatást néha, főleg az amerikaiak, „disaster-area”-nak, vészhelyzetben lévőknek nevezik.

Mi volna a célravezetőbb megoldás a túlterheltség és szétdarabolás orvoslására, mint hogy a különböző típusú tanulókat és programokat különválasztjuk, és típusonként koncentráljuk, méghozzá minél hamarabb? A középiskolai oktatás vitájában, ami az 1940-es

évek óta Európában szakadatlanul folyik, a pedagógusok általában egyetértenek abban, hogy nagyjából kétféle diák létezik: az „elméleti”-beállítottságú és a „gyakorlati”-beállítottságú (8). Legegyszerűbb volna számukra külön tantervet készíteni, vagy másfajta iskolában oktatni a kettőt. Különösen az első kategóriába tartozók számára volna fontos az elkülönítés, akik felsőoktatásra készülve még jobban elsajátíthatnák a legfontosabb alapokat anyanyelvből, matematikából, természettudományokból és idegen nyelvekből. A gyakorlati irányultságúaknak elég az alapismereteknek egy jól kiválasztott minimuma, általános irányultságú tájékozódás, viszont minél korábban hasznos elkezdniük a szakmai előtanulmányokat.

Nem akarok itt és most vitába szállni ezzel a primitív koncepcióval – megtettem már többször és hosszasan (9). Az sem céлом, hogy bebizonyítsam, a koncepciót empirikusan nem támasztják alá a differenciálpszichológia tanai (10). Én vagy már harminc éve az unalomig hangoztatom a magamét a „differenciálás” körüli vitákban. Most csak azt szeretném hangsúlyozni, amit a legfontosabb ellenérvnek tartok mindenféle intézményszerített differenciálással szemben a demokratikus társadalom hivatalos, kötelező oktatást folytató iskoláiban.

Minden működőképes politikai rendszer szükséges előfeltétele egy olyan közös hivatkozási alap, amelyben benne foglaltatnak az alapvető ismeretek és értékek. Azért olyan lényeges, hogy az iskola a legkülönbözőbb társadalmi helyzetű és érdeklődésű gyereket összegyűjtse és együtt oktassa, hogy ezzel elősegítse az integrációt.

Az élet, az emberi kapcsolatok rendszere a modern társadalomban annyiféleképpen szétszakadozott, specializálódott és differenciálódott, hogy az iskolára hárul a feladat, hogy valahogy közös hivatkozási alapot teremtsen. Szükséges, hogy ebben az összetett, fejlett műszaki, információval elárasztott és tudást igénylő társadalomban mindenki közös, széles skálájú általános oktatásban részesüljön, mielőtt valamilyen részterületre specializálódik. A nehézség, amivel az oktatás ma szembesül, az, hogy előre nem látható: az egyénnek életpályája során milyen szakismeretekre lesz szüksége. Új technikák és ismeretek jönnek a régiek helyébe, és sok szakterület akár egy évtized alatt is gyökeres változáson megy keresztül. Biztos, hogy ahhoz, hogy valaki képes legyen szakterülete fejlődésével lépést tartani, újra kell képeznie, vagy legalábbis továbbképeztetnie kell magát. A legfontosabb a modern társadalomban az, hogy elég rugalmas legyen az ember. Ehhez szilárd alapismeretek szükségesek és az a képesség, amely később minden váratlan helyzetben alkalmassá teszi az egyént akár a szakterületén, akár azon kívül is a boldogulásra.

Ezek után talán érthető az említett paradoxon, hogy a legjobb szaktudást a jó általános képzés biztosíthatja.

Milyen változtatások szükségesek az iskolában?

Hogyan birkózunk meg a leszakadó fiatalok és a középiskolai oktatás elméletközpontúvá válásának kettősségével? Hogyan tudjuk a meghosszabbított oktatás egész idejére az iskolát valóban értelmes elfoglaltságot nyújtani képes intézménnyé tenni, ha már kénytelenek vagyunk a fiatalokat, elsősorban a munkanélküliség fenyegetése miatt, sokáig a padokban tartani? Nem elég intézményes módon megakadályozni, hogy az utcán lézengjenek. Hogyan lehet a szükségből (hogy mindenki részesül az oktatásban) erényt kovácsolni? Hogyan találhatjuk meg a helyes utat, száraz, absztrakt tudás és a gyakorlat közhelyszerűsége közt?

Milyen fajta pedagógiai elgondolásnak kellene érvényesülnie ahhoz, hogy az egyetemes középiskolai oktatás minden diák számára egyformán hasznosat nyújtson? Ha visszatekintünk a századforduló utáni, különösen az 1918 utáni pedagógiai reformokra, több hasonló magvú reformjavaslatot fedezhetünk fel, különféle „címkék” alatt: Arbeitsschule (munkára, cselekvésre nevelés), személyiség-, egyéniségnevelés, vom Kinde aus (a gyermekből kiinduló) stb. Néhány javaslat a gyakorlatban meg is valósult, ha két alapvető feltétel teljesült: elszánt, jó tanárok és megfelelő erőforrások, egyrészt anyagiak, másrészt kulturálisak, pl. az érdekeltségüket kifejező szülők. Mindezeknek az iskolai reformoknak, amelyeket Cullert (11) ismertetett (aki 1960-ban vezető szerepet játszott a

svéd „comprehensive” iskola tantervének kidolgozásában), közös alapelve az volt, hogy az iskolai tanítást a gyerekek saját megtapasztalásaira kell építeni, „valódi életet” kell az osztálytermekbe vinni. A tapasztalat alapú pedagógia elvét sok népiskolai (Volksschule) tanár vallotta. Olyan oktatási stratégiát kellett kifejleszteni, amivel széleskörű képességeknek és eltérő érdeklődésnek lehetett eleget tenni, nem egy kis elit réteg igényeit kielégíteni.

Cullert, pedagógiatörténeti visszatekintésében bepillantást enged azokba a nehézségekbe, amelyekkel az új tantervnek meg kellett birkóznia. Ez a terv a 6 éves elemi iskolát végzettek igényeinek kielégítését célozta meg, ugyanakkor a tantárgyak „valódi élethez” közelítését tantárgyközi integrációval, időszűréssel és projektközpontúsággal. A reformereknek nem volt könnyű dolguk a súlyos nehézkedési erővel bíró hagyományok elleni harcban. A helyzet hasonló volt ahhoz, mintha egy igen nagy tankhajóval kellene rövid idő alatt megfordulási manővert végrehajtani.

Az iskola hosszú évei alatt a fiataloknak, kellő vezetés és tanácsadás mellett, el kell sajátítaniuk azt a tudást, és ki kell fejleszteniük azokat a képességeket, amelyek segítségével a jelen és a jövő helyzeteiben meg tudják állni a helyüket. *Hartmut von Hentig* (12) kifejezésével: a „tapasztalati tanulásnak” kell az iskolai tanulás középpontjában állnia, ezt ő a németországi Bielefeldben alapított Laborschule-jában meg is valósította.

A középiskolai oktatás nehéz feladata: egymástól észben és érdeklődésben nagyon különböző egyénekből álló egész korcsoportokat értelmes, a tapasztalati tanulás elvét követő módszerrel oktatni, és közben ütközni a régebről szokásban lévő kívánalmakkal – melyek az iskolán kívülről és belülről is származnak. A megemelkedett költségek és az aggodalom afelől, hogy az iskola milyen eredményeket ér el, a „vissza az alapokhoz” elvű tanítást segítette uralomra. Megállapítást nyert, hogy az iskola arra összpontosítson, amelyben mindig is jó volt, a könyvek alapján való tanításra. A tanítás többi fontos feladatát majd más intézmények, család, templom, médiák és a munkahely látják el. Ez a fajta munkamegosztás iskola és más intézmények között arra épít, hogy az intézmények ma éppúgy képesek e feladatok ellátására, mint azelőtt. Csakhogy, mint már mondtuk, az intézmények, nem utolsósorban a család, megváltoztak. Mindkét szülő dolgozik, a gyerekeket már kis korukban beadják valahová, óvodába, bölcsődébe, iskola-előkészítőbe. A tanítási órák után az iskolások egyre többen töltik délutánjaikat ifjúsági központokban, mielőtt hazamenének szüleikhez. Közösen vagy egyénileg szervezett szabadidős tevékenységek töltik ki a gyerekek szabadidejének jó részét, a maradékot pedig a televíziózás.

Az iskolának kell most azokat a nevelési feladatokat is teljesítenie, amit korábban a szülők, nagyszülők tettek. Ennek persze az iskolai oktatásra nézve is vannak következményei: nem korlátozhatja a tanítást szigorú, tankönyvre alapozó ismeretátadásra, ennél sokkal tágabbra, az iskolán kívüli világra kell kaput nyitnia. Abban az időben, amikor még nagyobb súly nehezedett a családra és a közösségekre a gyermeknevelés terén, az iskola nagyobb hangsúlyt fektetett a kategorikus meghatározásokra, rendszerekre, világosan, szabatosan kifejtetten próbálta megértetni a diákokkal, amit a külső világról tudniuk kell, még ha azok részben ütköztek is azzal, amit az iskolán kívül tapasztalati úton megtanultak.

Ahhoz, hogy a tanulás értelmes tevékenységgé váljon, a külső világot be kell hozni az iskolába, a tanítást a tanuló tapasztalataira kell alapozni. A hivatásos tanárokon kívül másokat is be lehet vonni. Valójában minden dolgozó felnőtt, tekintettel a foglalkozása közben gyűjtött tapasztalatokra, minden gyakorló állampolgár potenciális pedagógus.

Összegző megjegyzések

Társadalomtudósként több, mint 40 éve folytatok oktatáspolitikai szempontú kutatást, régóta foglalkozom tanügyi reformmal és tervezéssel (13). Egy nagy tanulságot levonhattam az évek során: a legjobb akarat mellett is félresikerülhetnek a dolgok, akár fel nem ismert, akár váratlan, új körülmények folytán. Az intézményes fejlődés könnyen eltérhet attól a vonaltól, amelyet a tervezők felvázoltak. 1985-ben az uppsalai egyetem politika tudományi tanszéke konferenciát szervezett az oktatási reformokról Ragnar Edenman tiszteletére, aki oktatásügyi miniszter volt 1956-67 között Svédországban. Különleges hangsúlyt kapott az 50-es és a korai 60-as évekbeli „comprehensive” általános iskolai

reform és az 50-es évek végi egyetemi reform, mindkettő az ő minisztersége alatt játszódt. Az iskolai reform az egyenlőséget tűzte zászlajára, végső célul az egész társadalomban végbemenő nivellálódás, a különböző rétegek között húzódo szakadék megszüntését jelölte ki, a tanulási lehetőség terén a szélesebben megnyilvánuló egyenlőséget. A párhuzamos iskolarendszer megszüntével az új iskolatípusban minden társadalmi réteg gyermekei egyenlően részesülhetnek az oktatásban. A valóság azonban távolról sem fedte a szép elképzelést. A meritokratikus, csúcstechnológiájú társadalomban az öröklött vagyon és a származás helyébe demokratikusabb elem: az iskolázottság lépett mint státusmeghatározó tényező. Csakhogy nem mindegy ma sem, hogy valaki milyen családba születik, a művelt szülők gyermekei előnyt élveznek, és valószínűleg hamarabb is jutnak majd magasabb és jobban fizetett pozícióba.

Ezt a reform elindításakor nem lehetett még előre látni, ugyanúgy, ahogy a változó társadalom és a család megváltozott szerepének az iskolára, mint intézményre gyakorolt hatásait sem. Ugyanígy, a teljes foglalkoztatottság idején még nem fenyegetett a mai fiatalok munkanélküliségének a réme, ezért ennek az iskolát érintő hatásaival sem számolhattak.

A jövő iskolájának tervezése, a reformok elgondolása idején nem szabad megfeledkezni arról, hogy az iskola a társadalomba bele van ágyazódva. Az oktatási rendszer egy maga nem tudja megváltoztatni a társadalmat. A hatás inkább fordított irányú.

A lassan körvonalazódó jövő század iskolájának tervezésekor először is a jelen problémáit kell tanulmányozni és diagnosztizálni, azért hogy levonhassuk belőlük a holnapra vonatkozó tanulságokat.

Mindannyian, akik időt és erőt nem kímélve tanulmányoztuk a modern társadalom iskoláját mint intézményt (13), megdöbbsentünk a bürokratizmus előretörésén. Az embernek néha az az érzése, hogy a bürokraták vagy technokraták szerint az iskolát éppen olyan elvek szerint kell üzemeltetni, mint a termelőipar egységeit. Ennek megfelelően a kis, piros épületekből valóságos beton és üveg gyárépületek lettek. Ez nem az a miliő, ahol a pedagógiai álmodozók igazán otthon éreznék magukat, annál inkább a bürokraták! Megfelelő egyensúlyt kellene kialakítani, hogy az eredeti pedagógiai értékek és az adminisztráció célszerűsítése egyformán megvalósulhassanak. Egy percig sem mondom, hogy vissza kellene térnünk a kis, piros iskolaépületekhez, bár nosztalgiát érzek irántuk, a saját valamikori elemi iskolám iránt. Viszont tisztában kell lennünk a monstrum egységek veszélyeivel.

A leglényegesebb, amit mondani akartam mindezekkel az, hogy az iskolai tanításra elkerülhetetlenül erős hatást gyakorolnak a társadalom alapvető változásai, és az iskola öröklött intézményi konzervativizmusa gyakorta okozhat konfliktusokat.

IRODALOM

- (1) Bell, D. szerk. *Toward the year 2000; work in progress* (2000 körül; kidolgozott terv) Daedalus, 1967 XCVI, 639-1226. old.
- (2) Kahn, H. – Weiner, A. J. *The Year 2000* (2000-ben). Macmillan, New York 1967
- (3) Husén, T. *Utbildning ar 2000* (Oktatás 2000-ben). Bonniers, Stockholm 1971
- (4) Husén, T. *Present Trends in Education and Their Main Determinants* (Az oktatás jelen irányvonalai és főbb meghatározói). International Institute of Education, Stockholm, University of Stockholm, Report No. 49 1981
- (5) Husén, T. *Talent, Equality and Meritocracy* (Tehetség, egyenlőség, és az érdem). Martinus Nijhoff, Koppenhága 1974
- (6) Coleman, J.S. – Husén, T. *Becoming Adult in a Changing Society* (Felnőtté válás egy változó társadalomban). OECD, Párizs 1985 (Francia nyelven is)
- (7) Teichler, U. *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft* (A korszerű oktatás problémái). Klett, Stuttgart 1976
- (8) Husén, T. *The Learning Society Revisited* (Még egyszer az egyetemekről). Pergamon Press, Oxford 1986
- (9) Husén, T. *Problems of Differentiation in Swedish Compulsory Schooling* (A differenciálás problémái a svéd általános iskolai oktatásban). Scandinavian University Books, Stockholm 1962
- (10) Hamqist, K. *Individuella differenser och skoldifferentiering* (Személyiségjegyek és differenciálódás az iskolában). SOU 1960:13. Government Printing Office, Stockholm 1961

- (11) Cullert, B. Med folkskolans pedagogik riktmåke (Pedagógiai útmutató az általános iskola számára). National Board of Education, Stockholm 1986
- (12) Henting, H. von 'Humanisierung'-eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik. Klett-Cotta, Stuttgart 1987
- (13) Husén, T. Skolreformerna och forskningen (Az iskolareformok és az oktatáskutatás). Verbum Gothia, Stockholm 1988
- (14) Husén, T. The School in Question (Mire jó az iskola?). Oxford University Press, London (Hét nyelven) 1979