

Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform

Visszarendeződés vagy modernizáció

A mai magyar társadalomban megvannak mind a visszarendeződést, mind a modernizációt kívánó és támogató erők.

A visszarendeződés szónak itt elsősorban nem politikai, hanem szakmai tartalma van. Azt jelenti, hogy az iskola szellemében, tevékenységstruktúrájában, működési rendjében *visszatér* a klasszikus herbarti mintához, a porosz hagyományokhoz, amelyek elsősorban a szigorú, merev követelmények, a kimért rend és a feltétlen engedelmesség igenlésében és alkalmazásában nyilvánulnak meg. (A legendás porosz szakképzés, amely éppen magas szakmai követelményeivel állítólag naggyá tette még az Egyesült Államokat is, funkciójában és jellegében lényegesen eltér a porosz közoktatástól.)

A visszarendeződést kívánó és szorgalmazó erők általában a *klasszikus szellemi értékek* közvetítését várják az iskolától, valamint azt, hogy befejező szakaszában művelt és magas fokon képzett elítéltelmiségeket bocsásson ki a falai közül. A visszarendeződés támogatói például az európai típusú, zárt, elitképző egyetemek hívei, akik a közoktatás egészét legszívesebben valamiféle hosszúra nyújtott előkészítő tanfolyamként látják. Minden mást, ami nincs közvetlen összefüggésben saját tudósképző tevékenységükkel, mellékesnek, elhanyagolhatónak, lényegtelennek ítélnék. Az *akadémiák* számára és *nem a társadalom* számára nevelő iskolákat igénylik, tudatosan és harsányan hirdetve, hogy az egész tanulónépeség végső soron nem más, mint a legjobbak kiválasztásához szükséges „szelektációs bázis”. A szelektációt azonban nem egyszerűen a magas követelmények, hanem a mesterségesen alacsonyra szabott felvételi keretszámok fokozzák fel. Az egyetem egyik fő funkciója éppen a szelektálás; nem az *alkalmasak*, hanem a *felvehető*k kiválasztása, ezért arra kényszerül, hogy egyre teljesíthetlenebb (vagy enyhébben fogalmazva: alig teljesíthető) követelményeket fogalmazzon meg. A formálisan kötelező tananyag csupán csak belépő; ami a szerencséseket a kevésbé szerencsésektől *igazán* elválasztja, az már az iskolán kívülről (otthonról, a magántanároktól stb.) származik, vagyis: az intelligencia, az ízlés, a nüanszok iránti érzék, a kuriózumok ismerete. Pontosan az, amit szinte lehetetlen *csak* az iskolában megtanulni.

Egykori professzortársam (az egyik nagynevű vidéki egyetem tanára) jelentette ki rendíthetetlen meggyőződéssel az egyetemi tanács kibővített ülésén: „Ha azonos pontszámmal jelenik meg a N. L. (a megyei elitgimnázium) diákja és egy csalyágaröcsögei diák, akkor arra biztatom a felvételi bizottság tagjait, pontozzák fel a N. L.-belit, mert azzal már nem kell a továbbiakban kínlódnom.” Az azonos pontszám tehát nem jelent azonos esélyeket; az egyiknek már sajátja valami – alighanem az általános tanulási képesség –, amihez a másik, helyzeténél fogva,

alighanem hozzá sem férhetett. Ki állíthatja teljes biztonsággal, hogy ez a „másik” *tanulmányai végén* rosszabb szakember lett volna, mint az első?

A „porosz” iskola támogatói között igen gyakran ott találhatjuk a műveltebb, kulturálisan igényes szakmunkásokat is. Őket azonban nem annyira a klasszikus értékek, mint inkább a renddel, a fegyelemmel, a szorgalommal – a „tisztességgel és a becsülettel” – összefüggő hagyományos értékek vonzzák.

A hivatalnoki réteg, az „alsó középosztály” általában mindkét értéktípust – a *klasszikus tudást* is, a *rendet* is – nagyra becsüli.

A modern iskola nem tagadja, csak kevésnek találja ezeket az értékeket. Az élő, sokoldalú, hatékony tudás és az értelmes, rugalmas, emberi rend híve.

A modern iskolához azonban csak az iskola modernizációjának bonyolult és gyötrelmes útján lehet eljutni. Mielőtt ebbe belevágná, az oktatáspolitikus, a pedagógus, a szülő okkal kérdezi: szükség van-e, s ha igen, miért van szükség a mai (magyar) iskola modernizációjára. A válasz nem könnyű.

Az egyszerűbb, negatív megközelítés ez lehetne: azért, mert *lemaradt a világ élvonalától*. Ha ez így van, kérdés: miben maradt le és miben kell felzárkóznia.

A bonyolultabb, pozitív megközelítést első nekifutásra így jelezhetjük: azért, mert a mai magyar *társadalom egésze modernizációra szorul*, és az iskola – a gazdaság mellett, azzal pontosan egyenértékűen – a legnélkülözhetetlenebb, a legfontosabb modernizációs eszköz. „Eszközértékét” azonban megszabja, hogy maga az iskola szerves része-e vagy pusztán *külsődleges eszköze a társadalmi modernizációnak*. Egy tartalmában, feladatrendszerében, szerkezetében, technológiájában korszerűtlen iskola nem lehet tényező a modernizációs folyamatban. Az *iskolát* tehát vállalati szerepe, a társadalomban elfoglalt *központi helye* valósággal *rákényszeríti a modernizációra*. De ez csak az egyik fő hajtóerő.

A másik hajtóerő: az emberi szabadságjogok, az állampolgári részvétel, egyáltalán: a *személyi autonómia* általános felértékelődése a modern társadalmakban. Engedelmes állampolgárokkal (a konzervatív iskolák mintaképevel) nem lehet szabad, modern, demokratikus társadalmat „működtetni”. Ha másért nem, a társadalmi demokrácia kedvéért az iskolát is demokratizálni kell (pontosabban: hagyni kell demokratizálódni). És ha másért nem, az emberi méltóság kedvéért, az iskolát is humanizálni kell (pontosabban: elő kell segíteni, hogy „emberszabású” intézménnyé váljon). Az iskola korszerűsítésének elengedhetetlen feltétele és belső dimenziója az *iskolán belüli demokratizálódási és humanizálódási tendenciák* minél teljesebb kibontakoztatása.

Kik lehetnek az iskola modernizációjának legfőbb támogatói? Értelmiségiek, nevelésügyi szakemberek, művelt közalkalmazottak, munkások, bármelyik társadalmi réteg képviselői, akik megértik, hogy a társadalom – benne: az iskola – modernizációja kikerülhetetlen és elodázhatatlan szükségesség, a történelem parancsa.

A modernizációhoz megszámlálhatatlanul sok félreértelmezés és félreértés tapad. És indokolt félelem is. A korszerűség nevében annyi embernek bolygatták már meg a nyugalma, sodorták veszélybe a megélhetését, tették kockára időnként még az életét is, hogy nem csoda, ha ez a szó elsősorban az általános bizonytalanság képzetét idézi fel.

A modernizációval szemben az a fő ellenérv, hogy vagy célzott tevékenységként, vagy előre nem látott következményként: értékpusztítást idéz elő. Enyhébb változatban: hogy egyszerre kelti életre az elért (utolért) civilizáció vívmányait és ártalmait.

Bármennyire aggasztóak is a modernizáció fő- és mellékkövetkezményei, a legnagyobb valószínűséggel egyet tehetünk: azt, hogy belevágunk; nem az a

megoldás, hogy minél tovább távol tartsuk magunkat tőle, hanem az, hogy minél hamarabb igyekezzünk nagyobb veszteségek nélkül kikeveredni belőle.

A modernizáció: a peremhelyzetben levők felzárkózása a centrumban levőkhöz, a lemaradottak felzárkózása az élenjárókhöz. A felzárkózók, a követők azonban nemcsak hátrányokkal lépnek be ebbe a folyamatba, hanem előnyökkel is. Bizonyos tekintetben okosabbak, előrelátóbbak lehetnek, mint amilyenek az élen haladók, a pionírok voltak. Nem az út, hanem a teljesítmény követésére kell a figyelmet koncentrálni; sőt: ugyanezt a teljesítményszintet nem is lehet ugyanazon a módon elérni. Az sem biztos, hogy pontosan ugyanezt a civilizációs szintet kell célként kitűzni. (A japánok pl. úgy követik az élenjárókat, hogy lehetőleg megelőzzék őket.) Az utódok nagy előnye, hogy nem azt az egyetlen megoldást ismerik, amit az elődök felhasználtak, hanem sok hasonlót; így lehetőségük van a szintézisre, a célszerű eszközök kombinált alkalmazására. Az elődökön kívül a kortársaktól, a versenytársaktól is tanulhatnak. És ráadásul még a saját fejüket is használhatják.

Mindezek alapján feltételezhetjük, hogy a modernizáció folyamatában nem kell szükségképpen megismétlődnie a mintául kiszemelt civilizáció keletkezési folyamata minden hibájának, bűnének és ártalmának. Az utódok legalábbis esélyt kapnak arra, hogy elkerüljék az ismételt rossz irány- és lehetőségválasztásból fakadó energiaveszteségeket, valamint arra, hogy előre lássák és megelőzzék a modernizáció (és az elérendő civilizációs szint) káros következményeit.

Nem elég azonban a modernizáció szükségességét és jelentőségét felismerni, hanem arról is világos (legalábbis: elgondolható) képet kell alkotnunk, hogyan kezdjük el, hogyan folytassuk, hova szándékozunk a folyamattal elérkezni stb. És éppen ennyire fontos, ha nem fontosabb, hogy tisztázzuk, mi az a mechanizmus, amely által a modernizáció célja: a sikeres felzárkózás megvalósulhat.

Innováció is, reform is

A progresszív értelmiségi rétegek általános reformellenessége kudarcok és csalódások sorából ered. Itt most csak emlékeztetünk két tapasztalati körre. Az egyik: a létező szocializmus ágazati reformjai (pl. az iskolareform, majd a gazdaságirányítás reformja) felülől lefelé indultak el és bontakoztak ki; ezeket egy központi akarat (az állampárt) határozta el, egyik sem nélkülözötte a *reformdiktatúra* jellegzetességeit és eszközeit, és végül – tömegtámogatás híján – az egyik is, a másik is kifulladás, elveszítette mozgósító erejét és lendületét. A „legfőbb mozgató”, az egyetlen párt is fokozatosan feladta – értékelte, korrigálta, majd elaltatta – reformprogramjait. A másik tapasztalati kör a rendszerváltás előtti években alakult ki: reformszocialisták olyan átfogó *strukturális reformokat* kezdeményeztek, amelyeknek elvileg a társadalmi élet egészére ki kellett volna terjedniük, de közelebről csak a gazdaság átalakítását célozták meg. Ezek a reformgondolatok azon a meggyőződésen alapultak, hogy a létező szocializmus megújítható; a reformtörekvések alapfeladata, hogy a szocializmus egy korábbi, túlhaladott modelljét a szocializmus mai, korszerű modelljével váltsák fel. A modellváltás azonban nem járt sikerrel. A bekövetkezett rendszerváltás végképp meggyőzte még a reformszocialistákat is, hogy a „diktatórikus szocializmusból” *nincs közvetlen átmenet* a „demokratikus szocializmusba”. Előbb a diktatúra rendszerét kell lebontani, majd *ki kell alakítani a demokrácia intézményrendszerét*. Ebben a folyamatban az úgynevezett reformszocialista mozgalom meghatározó szerepet játszott. Az 1989-es strukturális törvények kétségtelenül megalapozták és előkészítették a békés átmenetet.

A „létező szocializmus” diktatórikus reformjai, amelyek valójában eredmény nélkül maradtak félbe, fokozatosan ahhoz az általános nézethez vezettek, hogy a *reformok a modernizáció szempontjából alkalmatlan eszközök.*

Többé-kevésbé ez a meggyőződés vezérelte a nyolcvanas évek második felének közismert „oktatásliberalizálási” törekvéseit is. Bár az akkori intézkedések közül nem egy (pl. az 1985-ös oktatási törvény is) felért egy-egy kisebbfajta reformmal, a jelszó eléggé macacs határozottsággal hirdette: „Csak reformot ne!”

A reformok helyett a *folyamatos fejlesztést (az innovációt)* ajánlották. Az innováció az oktatásügyben is olyan belső megújulást, pontosabban: a rendszeren belüli alkotóerők olyan sikeres „mozgósítását” jelent(i), amelynek a végeredményeként valamilyen széles körben hasznosítható új „termék”, új rendszer, új eljárás stb. alakul ki. Az innovációnak meghatározott külső és belső feltételei vannak. A legfontosabb *külső feltétel* az innovációra ösztönző és az innovációt erkölcsileg és anyagilag támogató – egyáltalán: az intézményi autonómiát és az intézményi öntevékenységet erősítő – *oktatáspolitikai. A belső feltétel: az iskolán belüli innovációs képesség és innovációs törekvés. Ezek a feltételek a nyolcvanas évek végére kezdtek is létrejönni. Ekkor hozták létre a már említett Közoktatás-fejlesztési Alapot, ekkor indultak el különböző – ma már országos érdeklődéssel kísért – pedagógiai innovációk és iskolai kísérletek.*

Gyakorlott innovátorok nagyon jól tudják, hogy az innováció számára rendelkezésre álló mozgástér – az egykor kedvező külső feltételek rendszere – időnként annyira összeszűkül, hogy a belső megújulás csaknem lehetetlenné válik. A „piaci rés”, az „innovációs ablak” mellett létezik „innovációs plafon” is. Ha ugyanis az innováció társadalmi – politikai, irányítási, finanszírozási stb. – korlátai nagymértékben felhalmozódnak, akkor hiába az innovatív tevékenység iránti kereslet, hiába a „kedvező pillanat” az innovációra, hiába az innovációs törekvés, az újító szándékok elapadnak, az újító ambíciók megtorpannak. A túlzott központosításra törekvő hatalom többnyire nemcsak gyanakvással kíséri, hanem rejtetten és nyíltan visszaszorítja, elfojtja, felszámolja azokat az innovációkat, amelyek részben ellentmondanak a központi politikai akaratnak (hiszen más tesznek, mint amit a számukra előírtak vagy nyomtatékosan ajánlottak), részben akadályozzák az egységes irányítást (hiszen ellenállnak az uniformizáló szándékoknak).

Hogy csak a legutóbbi évek fejleményeire utaljak: az oktatási kormányzat egyrészt oktatáspolitikailag nemkívánatos jelenségeknek ítélte az innovációkat (kiiktatta a törvényből; deklarálta, hogy károsak, mert ellentmondanak a készülő Nemzeti alaptantervnek), másrészt megvonta tőlük a támogatást (befagyasztotta a forrásokat, a megindult kísérletektől, innovációktól menet közben, az érvényes szerződések ellenére vonta vissza a fejlesztési összegeket), harmadrészt megnyilatkozásaival, magatartásával arra biztatta a kormánypárti beállítottságú helyi hatóságokat, hogy ők is álljanak el a túl messzire merészkedő pedagógiai kezdeményezések támogatásától.

Az egyszer már megnyílt, kitágult *innovációs tér* újra mérhetetlenül *összeszűgödött, bezárult.* Ilyen körülmények között utópisztikus illúzió lenne abban reménykedni, hogy a lényegében csak az intézményi keretekig terjedő innovációk – a belső megújulások – az egész iskolarendszert modernizálhatják. A túl alacsonyra szabott innovációs plafon, a korlátozó-elfojtó *kormányzati intézkedések* sokasága miatt maga az *innováció is deformálódik, mind kevesebb irányban és módon kísérli meg kitágítani és kiaknázni a cselekvési lehetőségeket.* Az elítélt nyilatkozatok, a visszaszorító intézkedések ugyanis még az elszánt innovátorokat is elbizonytalanítják.

Az iskolarendszer örökölt tehetetlensége mellett a jelenlegi *visszarendeződés* ismét konzerválja, szűk és elavult jogi, szervezeti, finanszírozási, működési keretek közé szorítja az iskolát, az iskolarendszert.

A megmerevedett, „beállt” viszonyokat megbontani, a modernizáció – és az egyik alapmechanizmusát képező innováció – számára kedvező politikai és szakmai lehetőségeket teremteni aligha lehet (csak!) a szigetenkénti korszerűsítéssel. A modernizációnak tehát az innováció szükséges, de nem elégséges feltétele. Az egész rendszer – a szabályozási szféra és a reálszféra – modernizációjához ezért a reformra éppúgy szükség van, mint az innovációra.

A nem diktatórikus, hanem demokratikus reform éppen arra való, hogy a tömeges innovatív tevékenység számára „zöld utat”, szabad mozgásteret, megfelelő szélességű és hosszúságú kivitási lehetőséget teremtsen. A szerves fejlődés, a közmegegyezéses modernizáció természet adta és mesterségesen emelt akadályait, korlátait csak az innovációt segítő reform képes lebontani.

A reform és az innováció tehát egymás nélkül sem mire sem mennek. Ha a reform széles mozgásteret vív ki – szakmai, jogi és tömegmozgalmi eszközökkel – az innovációk számára, akkor a tömegméretekben kibontakozó egyéni-kisközösségi kezdeményezések élettel, tartalommal, értelemmel tölthetik meg a reformokat.

Általában véve azt mondhatjuk, hogy amíg az innováció a mikroszféra (az intézményi szint) modernizálását segíti elő, addig a reform a makroszféra (jelen esetben: az egész iskolarendszer, az intézményközi kapcsolatok) modernizálásának fő eszköze. Ismételten hangsúlyozzuk: az innovatív tevékenységet kibontakoztató reformról és a reform által ösztönzött innovációkról beszélünk!

A „csak reformot ne!” indulata elsősorban a diktatórikus, a felülről a „terepre” erőltetett reformok ellen szól. A diktatórikus reformnak van történelmi ellenpárja: a demokratikus reform. Az utóbbi azért demokratikus, mert a „fent” és a „lent” türelmesen egyeztetett akaratán, valóságos közmegegyezésen alapul. (Talán a roosevelti New Deal közelít ehhez a leginkább. A hazai történetben pedig – bár csak lehetőségként, ígéretként fogalmazódott meg 1945-ben – a Kemény Gábor által meghirdetett „demokratikus iskolareform”.)

A demokratikus reform lényege nem csupán a tömegtámogatásban rejlik. A reform jellegében, tartalmában, módjában is: olyan modernizációs folyamatokat indukál, amelyeket a szerves fejlődés útján, demokratikus eszközökkel kíván megvalósítani.

Az eddigiekből apránként összeilleszthetjük a „szerves fejlődés” minimumfeltételeit:

1. nem önkényes célokat tűz maga elé, hanem a világhelyzet és a mai magyar valóság elemzése alapján a felzárkózás reális követelményeit fogalmazza meg;
2. nem pártérdekeket, hanem állampolgári érdekeket szolgáló közmegegyezésre – egyben: igazi tömegtámogatásra – épül;
3. nem elfojtani, hanem kibontakoztatni kívánja a társadalmi-intézményi alkotóerőket, az állampolgári-kisközösségi kezdeményezéseket;
4. a modernizációs folyamat alapvető láncszemének nem pusztán az irányítás átszervezését, hanem a szakmailag megalapozott intézményi innovációkat tekinti;
5. az intézményi autonómiát nem a modernizációs célok útjában álló akadállynak, hanem az innovatív fejlesztés nélkülözhetetlen feltételének tartja.

Ha a szerves fejlődés következményei szempontjából értékeljük, legjellemzőbb vonásaként a folytonosságot emelhetjük ki. A részdimenziókat tekintve, a szerves fejlődés: az oktatáspolitikai programok, a fejlesztési koncepciók, a játékszabályok, az intézmények, valamint a szakmai-tudományos közösségek folytonosságát jelenti.

A demokratikus iskolareform fő feladatát most már úgy összegezhethetjük, hogy az nem más, mint az *iskolarendszer egészének* – mind szabályozási, mind reálszférájának – *átállítása az eddigi szervesen fejlődési pályáról egy szerves fejlődési pályára.*

Az esedékes iskolareform részfeladatai

A reform részfeladatai a fő feladatból – a szerves fejlődési pálya kialakításának feladatából – erednek. A részfeladatok teljesítésének éppen ezt, a szerves fejlődési pálya kiépítését kell szolgálniuk.

Az innovációra alapozott szerves fejlődést véleményünk szerint a következő utakon lehet megalapozni:

1. A legtágabban értelmezett iskolarendszer egészének *működési feltételeit* összhangba kell hozni a társadalom bővített újratermelését és az egyéni fejlődést szolgáló *funkciójával.*

2. Meg kell teremteni az *iskolarendszerű oktatás* és az *iskolán kívüli oktatás* esélyegyenlőségét, a szektorsemleges elismerés és támogatás lehetőségeit.

3. Helyre kell állítani az *általános fejlesztés* és a *speciális képzés* dinamikus egyensúlyát; létre kell hozni mindkét dimenzió akadálytalan érvényesülésének feltételeit.

4. A rendszeres iskolázás alkalmait alsó, közép- és felső fokon mindenkire számára *hozzáférhetővé* kell tenni; ennek alapján kell az egész iskolarendszer szerkezeti egységét kialakítani.

5. A szerkezeti egység mellett a *tartalmi-funkcionális* egységet is helyre kell állítani; a tömegnevelő iskolák működési feltételeit közelíteni kell az elitképző iskolák működési feltételeihez.

6. Az iskolarendszer *szabályozási szféráját* is, *reálszféráját* is modernizálni kell; a két feladat csak együtt valósítható meg, annak az elynek az alapján, hogy a szabályozási szférának mindenekelőtt a reálszféra öntelődési lehetőségeit – oktatáspolitikai, jogi, tanügyigazgatási, finanszírozási stb. feltételeit – kell gyarapítani.

A modernizációs minták kiválasztása; a nemzetközi orientáció

Az iskola a modernizáció nélkülözhetetlen eszköze, egyúttal a modernizáció tárgya is. Ennek az utóbbinak a tartalmát úgy tudjuk megragadni, ha áttekintjük azokat a lehetséges *orientáló eszméket* és *modernizációs mintákat*, amelyek a modernizáció útját választó iskola, iskolarendszer számára hozzáférhetőek, amelyek a modernizációs folyamatban felhasználhatóak. A konzervatív iskola általában elzárkózik a külső hatások elől (vagy egyoldalúan orientálódik), a modernizálódó iskola számára létkérdés, hogy a külső hatásokra fogékony legyen, hogy sokoldalúan tájékozódjék és autonóm módon válasszon a feltáruló lehetőségek között.

A különböző – nemzetközi, eszmei, történelmi, társadalmi stb. – orientációtípusok közül most csak a nemzetközi orientáció szerepét emeljük ki. Egy ország csak úgy modernizálhatja iskoláit és iskolarendszerét, ha szakemberei megbízható képet alkotnak más országok értékeiről és vívmányairól, ha figyelemmel kísérik a modernizáció nemzetközi tendenciáit. Minden modernizáció feltételezi a modernizációs minták – és a kapcsolódó progresszív eszmék – folyamatos értékelését, szelektív követését, körültekintő és rugalmas – az adott ország szükségleteihez igazodó, kombinatív – alkalmazását.

A helyes orientáció kikerülhetetlen oktatáspolitikai és szakmai feladat. Az elszigetelődés, a bezárkózás életfontosságú információktól – eszméktől és megoldási módoktól – fosztja meg az országot. Ezen a téren minden „önerőre támaszkodás”, az *eszmék internacionalizmusának és testvériségének mindenfajta korlátoltan fundamentalista tagadása egyszerre nevetséges és káros*. Ha útját álljuk az eszmék és a minták szabad áramlásának, ha *nemzeti önhittségünk és önelégültségünk* elfordul mindentől, ami a határokon kívülről érkezhetsz, az amúgy is számottevő lemaradás behozhatatlanná mélyül. Hiszen a „külföldi ideák” nemcsak közvetlen formájukban és információtartalmukban válhatnak jelentősékké a számunkra, hanem azon szerepük által, amellyel felpezsdítik és továbblépésre serkentik a honi eszmélkedést. A külső ösztönzés végső soron arra való, hogy a jó hazai megoldásokra rátaláljunk.

Az orientációs válság végül is – az alap nélküli önelégültség mellett – kiszolgáltatott helyzetbe is taszít bennünket. Ha nem ismerjük a modernizációval összefüggő mélyáramlatokat, érzéketlenek vagyunk a világtendenciák iránt, és úgy döntünk, hogy ezúttal is kimaradunk a modernizációból, sem az irányokat, sem a változást (pontosabban: a fennmaradást) segítő forrásokat, támogató erőket nem lelhetjük meg.

Az ösztönző hatások előli korlátolt elzárkózás azonban csak az egyik veszély. A másik veszély sem súlytalanabb az előbbinél; az, ha egyoldalúan, tendenciósan választjuk ki az orientációs irányokat. Ma Európához mindenki másként kíván felzárkózni. Egészen más európai színvonalat képvisel az egykori nyugatnémet iskolarendszer, hogy az osztrák és az olasz vagy a francia és az angol iskola különbségeiről ne is beszéljünk. És külön is érdemes lenne ebből a nézőpontból a skandináv iskolarendszerekre egy futó pillantást vetni! Egyszóval a homogenizált Európa-kép aligha tekinthető másnak, mint tévedésnek vagy átlátszó manipulációnak. *Oktatáspolitikai, pedagógiai szempontból ugyanis nincs egységes Európa*. Legfeljebb ilyen vagy olyan – mondjuk konzervatív vagy liberális szellemiségű – bilaterális kapcsolatok vannak. Mi magyarok például erősen vonzódnak a német iskolarendszerhez.

Az egyoldalú irányválasztásnak nemcsak az a fő problémája, hogy kétségeink támadhatnak „a” választott irány célszerűségét és helyességét illetően, hanem az, hogy kirekeszt – legalábbis: elodáz – más, ugyancsak sokat ígérő utakat, választási lehetőségeket, eltérő megoldási módokat. A túl direkt választás mindig kirekesztő. Egyvalamihez szorosan tapad, a többit pedig leértékeli. És ami még ennél is aggasztóbb: az eltérő változatokat előbb-utóbb a „mintakép” szemével és szemléletével kezdi mérlegelni. Az a magyar iskolapolitika például, amely nyíltan hirdette, hogy centralizált, porosz rendszerű oktatást kíván kiépíteni, határozottan ahhoz a magyar műlhoz fordult vissza, amely a porosz mintához igazodott.

Az egyoldalú irányválasztás organikus hibája, hogy *egy-egy* – rendszerint *ideológiailag túlértékelt* – külföldi *tendenciához* kapcsolódik. De hibájával róható fel az is, hogy a „külföldhöz igazodást” túl szűken értelmezi, csupán *egy-egy* kiténtett célszagra terjeszti ki. *Külföldi és nem nemzetközi ez az orientáció*.

Holott az iskolaügyi modernizációnak nem az a lényege, hogy mondjuk a fejlett Németországhoz vagy a fejlett Európához felzárkózzunk, hanem az, hogy *a világ élvonalának legjobb törekvéseihez* zárkózzunk fel. Ez már nem egyszerűen kiválasztás, hanem „összekapcsolás”, összegezés, szintézis. *Az orientáló eszmék, a modernizációs minták arra való, hogy szintetizáljuk őket*. Arra való, hogy egyetemesen alkalmazható elemeik kombinatív hazai felhasználására segítsen a mai sajátos modernizációs feladatainkat megoldani.

Az orientációs szempontból értékelhető fő nemzetközi tendenciák megítéléséhez a következő *tendenciapárok* figyelembevételét ajánljuk:

természtközelség – civilizáció

tradíció – modernitás

gyakorlatiasság – elméletigényesség

kollektívizmus – individualizmus

kultúráközpontú – egyénre alapozott követelmények

(túl) differenciálódott – integrált tartalom

centralizált – decentralizált tanügyigazgatás

Az egyes tendenciákat külön-külön nem értelmezzük. Csupán utalunk arra a feltételezett körülményre, hogy egy konzervatívabb iskolarendszerben *inkább* az első oszlopra, egy progresszívebb iskolarendszerben *inkább* a második oszlopra jellemző tendenciák érvényesülnek erőteljesebben. (De soha nem érvényesülhetnek egymás nélkül. Az arányok a fontosak!)

Mivel a világ haladásának élvonalát nem egyedül Európa képviseli, érdemes legalább a három fő civilizációs centrumban – Európában, Észak-Amerikában és Japánban – „leltárba venni” a felsorolt tendenciák jelenlétét; áttekinteni összetételüket, irányukat és intenzitási fokukat.

A globális helyzetkép felvázolására egyszerűsített modelleket alkalmazunk. A paramétereket tapasztalati adottaknak vesszük; nem érdeklődünk eredetük és keletkezési folyamatuk iránt, ugyanakkor bízunk abban, hogy az egyszerre ható tendenciák kölcsönviszonyából, *összhatásából* kirajzolódnak az egyes régiókra jellemző alakzatok. Feltételezzük azt is, hogy a modellek egyben modernizációs mintákként is számításba vehetők.

Először nézzük Európát; Európa belső regionális különbségeitől most kénytelenek vagyunk eltekinteni, elsősorban a „klasszikus” Nyugat-Európát modellezzük.

Az Európára jellemző fő tendenciákat az 1. táblázat szemlélteti. (Az intenzitási fokok saját becsléseim.)

1. táblázat

Európa oktatásügyi fejlődésének tendenciái

	Kismértékben	Közepesen	Erőteljesen
	jellemez		
1. Természtközelség	_____		
2. Civilizáció	_____		
3. Tradíció	_____		
4. Modernitás	_____		
5. Gyakorlatiasság	_____		
6. Elméletigényesség	_____		
7. Kollektívizmus	_____		
8. Individualizmus	_____		
9. Kultúráközpontúság	_____		
10. Egyénre alapozottság	_____		
11. (Túl)differenciálódottság	_____		
12. Integráltság	_____		
13. Centralizáltság	_____		
14. Decentralizáltság	_____		

A táblázatból kiolvasható, hogy *jelentős* (kétfokozatnyi) *túlsúlya* van a civilizációnak a természtközelséggel, az elméleti tudásnak a gyakorlatiassággal, az

individualizmusnak a kollektívizmussal, a kultúráközpontúságnak az egyénre alapozottsággal, a túldifferenciáltságnak az integráltsággal, a centralizáltságnak a decentralizáltsággal szemben. Ezen belül a *konzervatív vonások* dominanciájára utal az egyoldalú kultúráközpontúság, a túldifferenciáltság és a centralizáltság nyilvánvaló fölénye. *Egyensúly* csak a tradíció és modernitás tendenciapáron belül található (a közepesen jellemző kategóriában).

Észak-Amerika oktatásügye, bár európai gyökerei vannak, több lényeges pontban eltér az európaiától.

2. táblázat

Észak-Amerika oktatásügyi fejlődésének tendenciái

	Kismértékben	Közepesen jellemző	Erőteljesen
1. Természetközelség	_____	_____	_____
2. Civilizáció	_____	_____	_____
3. Tradíció	_____	_____	_____
4. Modernitás	_____	_____	_____
5. Gyakorlatiasság	_____	_____	_____
6. Elméletigényesség	_____	_____	_____
7. Kollektívizmus	_____	_____	_____
8. Individualizmus	_____	_____	_____
9. Kultúráközpontúság	_____	_____	_____
10. Egyénre alapozottság	_____	_____	_____
11. (Túl)differenciálódottság	_____	_____	_____
12. Integráltság	_____	_____	_____
13. Centralizáltság	_____	_____	_____
14. Decentralizáltság	_____	_____	_____

Az észak-amerikai oktatásügyben kevesebb a *konzervatív* vonás, bár a külső kultúrának elsőbbsége van az egyéni igényekkel szemben, mérséklődik a túldifferenciáltság, s az amerikai tanügyigazgatás decentralizált. Több a tendenciapáron belül az egyensúlyra utaló mozzanat (nagyjából azonos az intenzitási foka a külső kultúrára és az egyénre alapozott követelmények jelenlétének, a differenciálódásnak és az integrációnak). Nyilvánvaló azonban a *jelentős túlsúlya* a civilizációnak (a természetközelséggel szemben), a modernitásnak (a tradícióval szemben), a gyakorlatiasságnak (az elméleti tudással szemben), az individualizmusnak (a kollektívizmussal szemben). Gyakorlat és elmélet között csak egyfokozatú a különbség, a gyakorlat javára. Ebből származik – alappal és alap nélkül – az a gyanú, hogy az amerikai iskola lebecsüli, elhanyagolja az elméleti tudást. Ez csak akkor ítéhető meg helyesen, ha figyelembe vesszük, hogy az amerikai tudásszerkezet valóban eltér az európaiától. Például abban, hogy a definiált és a nem definiált hasznos tudást egyenértékűnek tekinti. Az amerikai oktatás „elméletigénytelenség” azonban mégis csak egyike a legvitatottabb iskolakérdéseknek.

Japán a reál jellemző oktatásügyi tendenciákat sajátos, mind az európaiól, mind az észak-amerikaitól eltérő alakzatban mutatja fel.

Japán oktatásügyi fejlődésének tendenciái

	Kismértékben	Közepesen	Erőteljesen
	jellemző		
1. Természetközelség	_____	_____	_____
2. Civilizáció	_____	_____	_____
3. Tradíció	_____	_____	_____
4. Modernitás	_____	_____	_____
5. Gyakorlatiasság	_____	_____	_____
6. Elméletigényesség	_____	_____	_____
7. Kollektívizmus	_____	_____	_____
8. Individualizmus	_____	_____	_____
9. Kultúráközpontúság	_____	_____	_____
10. Egyénre alapozottság	_____	_____	_____
11. (Túl)differenciálódottság	_____	_____	_____
12. Integráltság	_____	_____	_____
13. Centralizáltság	_____	_____	_____
14. Decentralizáltság	_____	_____	_____

Japán oktatásügyének legfeltűnőbb sajátossága a nagy és közepes intenzitási fokon *egyensúlyban* levő tendenciapárok sokasága (tradíció és modernitás, gyakorlatiasság és elméletigényesség, differenciálódottság és integráltság, centralizáltság és decentralizáltság). A természetközelség és a civilizáció között sem jelentős a távolság (a civilizáció elsőbbségével). A japán oktatásügy a különböző tendenciák egyensúlyát, együttes és arányos érvényesítését képviseli; arra törekszik, hogy azokat lehetőleg magas intenzitási fokon *közeltse* egymáshoz. Az egész rendszer, bár széles alapokon nyugszik, mégis magában hordoz egy alig feloldható ellentmondást: a „kollektívizmus”, a túlfeszített „kultúráközpontúság” nyomasztó, már-már megsemmisítő elsőbbségét az egyéni szempontok – az egyéni fejlődési és cselekvési szükségletek, törekvések – figyelembevételével szemben. Ez a kultúra és kultúráközvetítés egyre visszatartatatlannal dehumanizálódik. Elnyomja, aránytalanul „lekicsinyíti”, féktelenül növekvő követelményeivel valósággal összehajszolja az egyént. Az ezzel kapcsolatos egyéni reakciók fokozatosan úgy differenciálódnak, hogy az elfogadó alkalmazkodás mellett *társadalmilag érzékelhető mértékben* kifejlődnek a menekülés, a tiltakozás és a lázadás különböző formái is. (Gondoljunk csak az iskolakerülő és az öngyilkos japán diákok számának rohamos emelkedésére.) A civilizációnak, a modernitásnak valamiképpen Japánban is emberivé kell szelődnie. Az intenzitás, úgy látszik, nem nőhet az égig, az egyéni teljesítőképesség bioszociális-szociokulturális korlátaiba ütközik.

Az összehasonlító táblázatban megkíséreljük egy modellbe sűríteni az eddig külön-külön vázolt civilizációs alakzatokat. Az intenzitási fokot a következő négyzetekkel jelezzük:

Európa, Észak-Amerika és Japán
oktatásügyi fejlődési tendenciáinak összehasonlítása

	Európa	Észak-Amerika	Japán
1. Természetközelség			
2. Civilizáció			
3. Tradíció			
4. Modernitás			
5. Gyakorlatiasság			
6. Elméletigényesség			
7. Kollektívizmus			
8. Individualizmus			
9. Kultúráközpontúság			
10. Egyénre alapozottság			
11. (Túl)differenciálódottság			
12. Integráltság			
13. Centralizáltság			
14. Decentralizáltság			

= kismértékben,	= közepesen jellemző	= erőteljesen jellemző
-----------------	----------------------	------------------------

Ezt az egyszerű mátrixot érdemes soronként is, oszloponként is áttekinteni. Ha soronként nézzük, kiderül, hogy az egyes tendenciák mennyire *eltérő intenzitással* jelennek meg a különböző civilizációs centrumokban. Kiderül az is, hogy ezek a centrumok mennyire *különböznek* egymástól. Ha a mátrixot oszloponként vizsgáljuk, nemcsak a tendenciák más és más régióinkénti *összetételét* állapíthatjuk meg, hanem azt is, hogy összességükben az *intenzitás különböző fokozatait* képviselik. Ha az intenzitási fokokat 1-től 3-ig számokkal jelöljük, és a számokat oszloponként összeadjuk, láthatóvá válik, hogy Európának 28, Észak-Amerikának 30, Japánnak 33 pontja van. (Az elérhető maximum: 42.) A felsorolt tendenciák intenzitási foka szerint:

1. Japán (33 ponttal),
2. Észak-Amerika (30 ponttal),
3. Európa (28 ponttal).

Az intenzitási fok nem értékmutató. (A rosszat is lehet intenzíven csinálni.) Semmi más nem fejez ki, mint bizonyos törekvések jelenlétét.

Természetesen nem lehet értékmutatónak tekinteni azokat az összefüggéseket sem, amelyek az egyes alakzatok kiegyensúlyozottságát jelzik. Érdekes azonban, hogy a legtöbb „kiegyensúlyozott” tendenciapár – összesen három – Japánban, a legkevesebb – összesen egy – Európában található. (Észak-Amerikában: kettő.) És az is érdemel némi figyelmet, hogy mennyi a tendenciapárokon belül az *eltérés, a fokozatbeli különbség*:

1. Európában *egyfokozatú eltérés* (tendenciapárokon belül) nincs; a *kétfokozatú eltérések* száma hat.
2. Észak-Amerikában *egyfokozatú eltérés* kettő, *kétfokozatú eltérés* három található.

3. Japánban *egyfokozatú eltérés egy, kétfokozatú eltérés kettő* van.

Az egymást kiegészítő – de ellentétes irányú – tendenciák *közelítésében* tehát 1. Japán (összesen ötfokozatnyi eltéréssel), 2. Észak-Amerika (összesen nyolcfokozatnyi eltéréssel), 3. Európa (összesen tizenkét fokozatnyi eltéréssel).

A kiegyensúlyozottsági mutatók szempontjából Japáné az elsőség. Bár Japán oktatási rendszerében is nagy feszültségek támadtak (a társadalmi követelmények és az egyéni lehetőségek összehangolatlansága miatt). Az eddigiekből talán sikerült érzékeltetnünk, hogy Japán igyekszik *japán talajon* összekötni, szintetizálni az európai és az amerikai iskolaügyi, pedagógiai vívmányokat. Egyelőre olyan módon, hogy többet kebelez be, mint amennyit meg tud emészteni.

Tekintsük az előbbi számításokat azoknak, amik: a lehetőségekkel való játszadózásnak. Ezekből értékek, értékvizonyok nem vonhatók ki. Bizonyos elgondolkodtató információk azonban igen. Például a három „modernizációs minta” mindegyikéről kiderül, hogy mindegyiknek vannak jelentős erényei és fogyatékoságai. Így csak a legszembevetendőbbeket emelem ki: Európában az elméletigényesség erény, a gyakorlat iránti érzéketlenség fogyatékoság. Észak-Amerikában a gyakorlatiasság erény, de a mérsékelt elméletigényesség fogyatékoság. Japánban a tradíció és a modernitás összhangjára való törekvés erény, de az egyéni igények iránti közöny súlyos fogyatékoság.

És lehetne még az egybevetést más területeken is folytatni. A legfontosabb, a legnélkülözhetetlenebb tanulság az lehet a számunkra, hogy egyik civilizált régió sem alkalmas arra, hogy az *egyetlen* modernizációs minta szerepét betöltse, és egyiket sem lehet az orientációs látószögéből kihagyni.

A különböző regionális alakzatok modellezésében szinte minden vitatható (a tendenciák önkényes metszete, az intenzitási fokok tetszőleges meghatározása, a becslések ingatag megbízhatósága stb.; azt a tényt azonban mégis jól szemléltetik ezek a modellek, hogy

- a különböző régiók *különböző*, de külön is értékelhető modernizációs mintákat alakítottak ki,

- a velük kapcsolatos orientációs tevékenység sem azt jelenti, hogy kiválasztjuk közülük „a legjobbat” (ilyen egyszerűen nem létezik), hanem azt, hogy *mindhármát* kritikailag elemezzük és értékeljük,

- a kritikai elsajátítás és a nyomában járó *szintézis* alapján felvázoljuk az általánosan hasznosítható „paradigmatikus vonásokat”,

- majd megvizsgáljuk, hogy mit lehet azokkal kezdeni itthon.

Az ideálhelyzet, amely a helyes orientáció számára „jól jöhet még”, alighanem az, amikor nem vagy-vagyokban; hanem is-isekben, szintézisekben, ellentétes irányú tendenciák valóságos, bensőségei, termékeny kapcsolataiban gondolkozunk. Valójában nem az egyes tendenciák, hanem az egymást kiegészítő *tendencia-párok* tartalmazzák és hordozzák a paradigmaticus vonásokat! De ezeket fel kell tárni, meg kell fogalmazni, el kell kezdeni a valósággal szembesíteni.

Újabb modellt alkotni – utópisztikus merészség lenne. Elhagyjuk hát az elégséges kereteket, a határozott irányokat jelző nyilatkat. Inkább a verbális modell kifejezési eszközeihez folyamodunk. A szintéziskereső felzárkózást így képzeljük el: természetközelség és civilizáció

tradíció és modernitás

gyakorlatiasság és elméletigényesség

kollektívizmus és individualizmus

kultúráközpontú és egyénre alapozott követelmények

differenciálódott és integrált tartalom

centralizált és decentralizált oktatásirányítás

Ehhez a szintéziskereső aktivitáshoz tehát kritikailag kell értékelni és szelektíve felhasználni mindent, amit a nagy civilizációs centrumok megalkottak. De ezeken kívül lehetnek és vannak is olyan modernizációs minták is, amelyek a „perifériákon” (például a volt szocialista országok és a fejlődő országok területén) jöttek létre, mint ahogy vannak belső keletkezésű minták is, olyanok amelyek a hazai kísérletek és innovációk eredményei.

A kritikai értékelésnek és a szelektív felhasználásnak ezekre is ki kell terjednie, ha modernizációs feladatainkat komolyan vesszük.



Regényi Enikő (13 éves)