



FÁBIÁN (T.) LÁSZLÓ (1978) Budapest

FÁBIÁN (T.) LÁSZLÓ

Észrevételek és javaslatok a közoktatás rendszerének korrekciójához II.

„Elismert dolog napjainkban, hogy azon tényezők között, melyek minden népnek jólétére és ezáltal az államoknak hatalmára elhatározó befolyást gyakorolnak, egy-egy fontosabb nincs, mint a népnek értelmi műveltsége; és innen van, hogy jól rendezett állam nem létezik, mely a népoktatás célszerű elrendezésére figyelmet nem fordítana. [...] a népoktatás célszerű rendezése, mely a közműveltségnek feltétele, egyszersmind feltétele az állam létének s kifejlődésének is.”¹

Az idézett sorokat Eötvös József vetette papírra 1868-ban, a népiskolai törvényjavaslatról tett észrevételei között. Ugyan közel 150 esztendő telt el azóta, hogy az ideális állam léte és a „közműveltség” állapota közötti összefüggésről kifejtette nézeteit, állításával és érvelésével mégis nehéz lenne vitába szállni. Mi több, ma sem fogalmazhatnánk meg pontosabban a közoktatással kapcsolatos hiányérzeteinket, hiszen színvonalas, minőségi oktatás és megfelelő (köz)műveltség nélkül Magyarország gazdasági, politikai és társadalmi értelemben sem lehet sikeres. A tudásban és az oktatásban rejlő erő, tehát a „közintelligencia” megléte a függetlenség és a szabadság egyik alapvető záloga, ahogy arról Széchenyi István is beszél *Hitel* című munkájában: „S ekként minden kifejlődés, előmenetel, erő, érték és szerencsének legmélyebb sarkalata a kiművelt emberfő. [...] A tudományos emberfő mennyisége a nemzet igazi hatalma. [...] szóval: a közintelligencia – értelmesség – azon jel, melynél fogvást a bölcs a nemzeteket mászálja. S az mennél nagyobb, annál kevesebbet szorul másokra, s így annál függetlenebb, szabadabb s erősb a nemzet.”²

A népoktatás megszilárdításával kapcsolatban Eötvös is pontosan látja a szabadság és a műveltség közötti összefüggést. Arra a következtetésre jut, hogy az önkényeskedő hatalom előbb ellehetetleníti az oktatás szereplőit, majd relativizálja a tudás minőségét és értékét, hiszen tisztában van azzal, hogy a Széchenyi által is emlegetett „kiművelt emberfő” komoly veszélyt jelenthet a fenntarthatóságára: „Talán paradoxonnak látszik, de mi úgy vagyunk meggyőződve, miként anyagi érdekeink előmozdítására a népoktatásnál biztosabb eszközünk nincs. [...] A világ minden zsarnokai érzik a szoros összeköttetést, mely a műveltség és szabadság között létezik. Elbutítani a népet: ez volt a zsarnokság leghatalmasabb eszköze legrégebb időktől – mostanig...”³

A centralizáló törekvések együtt járnak a szuverenitás és az autonómia szűkítésével, ez pedig Eötvös és Széchenyi írásának tanúsága szerint nem lehet helyes irány. Egy részletes és valós társadalmi, szakmai párbeszéd után egyértelműen, világosan és határozottan ki kellene mondanunk, mi a célunk az oktatással. Ahogy azt is, miért van szükség közoktatási intézményekre, miféle oktatási, nevelési munkát képzelünk el ezekben, mennyire differenciáltan, mi lesz azokkal, akik elvégzik őket, és miként lehetséges onnan a továbblépés.

Abban, hogy írásom második fejezetét reformkori gondolatok megidézésével kezdtem, szerepet játszott ugyan a tisztelet is, ám sokkal inkább az a nyugtalanító hiányérzet vezérelt, amelyet a közoktatás koncepciójával kapcsolatban tapasztalok. Tudniillik az oktatás rendszerét érintő alapvetések és elvárások lényegében úgy nem változtak érdemben az elmúlt 150 esztendőben, hogy jelentős részük meg sem valósult, így Széchenyi, Eötvös vagy Trefort ideáira még ma is célként tekinthetünk. A konkrét problémák, a hétköznapi helyzetek, a történelmi, társadalmi és gazdasági összefüggések természetesen egészen mások, de a rendszerszerű megközelítés iránti vágy számos ponton egyezést mutat.

Teljesen nyilvánvaló, hogy a jelenlegi tantárgyi keret és struktúra nem alkalmas sem a hagyományos, sem a korszerű értelemben vett tudás átadására. Az alpműveltséget jelentő tudásbázis létét nem érdemes vitatni, azt azonban már annál inkább, hogy ennek pontosan miként definiálhatók a határai és a körvonalai. Vízióra, koncepcióra, alapos társadalmi és szakmai előkészítésre lenne szükség a konkrétan megtanítandó tantárgyi elemekkel kapcsolatosan. Termékeny vitára. Gondos megfontolásra szorul például az, hogy milyen tárgyakat milyen órakeretben tanítsunk az egyes évfolyamokon, a különféle iskolatípusokban, vagy éppen az, hogy miként illeszkedik a tanítási folyamat a kimeneti fá-

zisban számon kérhető ismeretekhez. Ahogy arra diákjaim is utaltak reflexióikban, az utolsó két évnél korábban is hozzá lehetne fogni a továbbtanulás hatékony előkészítéséhez, hiszen az alapvető általános ismereteken túl a tantárgyakat már akkor a pályaaorientációhoz lehetne igazítani. Köztudott, hogy az elmúlt évtizedekben a továbbtanulók számára az érettségi már régen nem az a vizsga, ami a korábbi nemzedékek fejében él róla. Az előrehozott érettségi bevezetése, az emelt és középszintű differenciálása óta akad olyan tanuló, aki a klasszikus szóbelit pusztán egy-két felelettel zárja. Az új helyzet számtalan aspektustát érdemes lenne megfontolni, hiszen az érettségi rangja és szerepe teljes mértékben átalakult. Miért ne lehetne ennek megfelelően a 10. vagy 11. év után vizsgával lezárni az olyan kötelező tantárgyak elsajátítását, amelyekkel a felvételi, majd az egyetemi tanulmányok során a diák már nem találkozik? A középiskola utolsó egy-két évében pedig a felszabaduló energiákat a tutoriálishoz hasonló tehetség gondozó rendszerben olyan magas szintű szaktárgyi ismeretekkel lehetne lekötöni, amelyek egyrészt elősegítik a felkészülést, másrészt megszilárdítják a felsőoktatás eléréséhez és a majdani tisztes helytálláshoz szükséges tudást. Persze az is egy lehetséges variáció, hogy visszatérünk az érettségi és a felvételi különválasztásához.

Magyar nyelv és irodalomból az évek során elsajátítandó tananyag és az érettség (felvételin) számon kért tudásbázis szellemiségében, filozófiájában és tendenciájában is érzékelhető eltérést mutat, közép- és emelt szinten egyaránt. A jelenség a rendszer minden szintjére jellemző, valójában már az általános és a középiskola közötti átmenettől érzékelhető, egészen a kimenetig, azaz a köz- és a felsőoktatás kapcsolódásáig. Az általános iskolai magyar-tananyagból nem következik például egyértelműen a hatosztályos írásbeli felvételin kérdezettek köre, ahogy az is jogosan felvetődő kérdés, hogy az emelt szintű érettségi követelményrendszere vajon mindenki számára teljesíthető-e, oktatási helytől és iskolatípustól függetlenül. Mindez persze összefügg a hagyományos- és elitiskolák képzésének különbségével, és a tankönyvek körül kialakult szakmai bizonytalanságokkal is. A számonkérés tartalmának és formájának megváltoztatása csak abban az esetben lenne elfogadható, ha az kiszámítható és tervezhető maradna, azaz ha a felvételizők már tanulmányaik kezdetén tisztában lehetnének azzal, pontosan mit kell majd teljesíteniük továbbtanulásuk esetén. Nem szerencsés az az elmúlt évtizedekben gyakorlattá vált eljárás, hogy egy-egy korosztály számára akár 1-2 évvel az érettségi vizsgák előtt is átírják a követelményeket, megváltoztatják a feltételeket. Ráadásul a közoktatás ezen a ponton erősen kapcsolódik a felsőoktatáshoz, tudniillik a felvételi-, érettségi-rendszer polémiái és a tanárképzés helyzete is része ennek a folyamatnak. Ez is világosan jelzi, hogy az összefüggő rendszerek logikája együttes cselekvést kíván. Minden létező eszköz felhasználásával vonzóvá kell tenni a tanári pályát a fiatalok számára, motiválni a legjobbakat, hogy kellő hivatástudattal jelentkezzhessenek pedagógusnak.

Eötvös József 1848-ban, azaz húsz évvel a népoktatásról szóló tanulmánya előtt vallás- és közoktatásügyi miniszterként az új magyar pedagógiai rendszer kiépítésének részeként törvényjavaslatot nyújtott be az elemi oktatás ügyében. A célokat az alábbiak szerint foglalta össze annak első paragrafusában: „Az elemi oktatásnak célja, hogy a gyermekek a tudomány első elemeibe avatassanak. A közállomány kötelessége felvigyázni, hogy az elemi nevelésben mindenki részesüljön.”⁴

A 2011-ben elfogadott Nemzeti köznevelésről szóló CXC. törvény, az elődökhöz hasonlóan, szintén komoly célokat fogalmaz meg: „A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel. Kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás.”⁵

A hagyományokhoz méltó módon illeszkedő törvényszöveg jelentős fókuszokat jelöl ki a közoktatás feladataival kapcsolatban, hiszen ki vitatná például a *harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődés* fontosságát, a *műveltség tudatos fejlesztését*, a *társadalmi leszakadás megakadályozását* vagy éppen a *tehetséggondozás* jelentőségét. Érzésem szerint a nemzeti köznevelésről szóló törvény szóhasználata és az azok mögött megbúvó jelentésrétegekben tetten érhető felfogás, világlátás és szemlélet is kibeszéletlen ügyeinket szaporítja, ugyanis azt nem előzte meg kellő mélységű és jelentőségű társadalmi és szakmai vita, márpedig például az *erkölcsös életvitel* kérdésében nincs konszenzus, így a kötelező jelleggel bevezetett hit- és erkölcstan valójában megszületésének pillanatától önel-

lentmondásos és elvetélt ötlet. Nincs az a mennyiségű hit- és erkölcsstanóra, amelyik a társadalmi, gazdasági és politikai mintával szemben képes pozitív változást előidézni, márpedig a köznevelésben érintett fiatalok sokféle magatartásformával szembesülnek a mai magyar valóságban, de talán nem túl merész kijelenteni, hogy azoknak jelentős része igencsak távol áll a filozófiai, egyúttal pozitív értelemben használt erkölcs és erkölcsös élet fogalmától.

Ha az ember tovább mereng a valóságon, akkor a rendszer egyik emblemikus példáján, a szintén kötelező jelleggel bevezetett mindennapos testnevelésen keresztül azt is láthatja, hogy a választékosan megfogalmazott célok önmagukban mégsem elegendők, a pusztán keretet adó törvényi szabályozás koncepció és alaposan kidolgozott megvalósítási tervek nélkül mit sem ér. Bár vitathatatlan, hogy a korosztály számára létfontosságú a megfelelő testmozgás, bizonyára kutatások is alátámasztják, hogy akár későbbi népegészségügyi problémákat is megelőzhetünk ezzel, ugyanakkor a nem kellő körültekintéssel megvalósított ötlet adott esetben több nehézséget okozhat, mint amennyi hasznot jelent. Egyrészt automatikusan megnöveli a diákok terhelését, a korábbiakhoz képest nem kevés, heti 2-3 órányi emelkedést generálva. Ráadásul, mivel a mindennapos testnevelés bevezetésére szeparált jelenségként, az oktatás egészének folyamatába nehezen illeszthető módon került sor, az valójában akarva-akaratlanul is gátjává vált az átgondolt és rendszeres változtatások lehetőségének. Másrészt, mivel azokat az órákat valakiknek meg is kell tartaniuk, vagy új kollégát kell szerződtetni, ami nem egyszerű feladat, vagy a meglévő humán erőforrással kell úgy gazdálkodni, hogy néhány kollégának jó eséllyel túllórázni kell. Persze mindeközben, hogy, hogy nem, az a faramuci helyzet állt elő, hogy a túlóra fogalmát az életpályamodell lényegében eltörölte, hiszen a kötelező óraszám lehetséges határát 22 órától 26-ra emelte. Harmadrészt a delegált feladatok teljesítéséhez számos iskola nem rendelkezik elvárható eszközrendszerrel, azaz például nem társítható a megemelkedett óraszámhoz elegendő terem. Jelentős, sokakat érintő népegészségügyi hasznot nem a ma reflektorfényben lévő élsport, hanem a tömegsport fejlesztése és támogatása jelenthetne, így az infrastrukturális fejlesztésre is sokkal inkább ott lenne szükség. Sok más helyett inkább tornatermeket kellene építeni. Csak, hogy világos legyen, természetesen nem önmagában a mindennapos testnevelés ideája jelenti a problémát, hanem a bevezetés módja és a rendszer teljes korrekciójának elmaradása.

Ahogy korábban ígértem, a közoktatás állapotát elemző írásom második részében elsősorban empirikus ismeretek alapján olyan konkrét példákat idéztem, amelyek bizonyos szempontból oktatási rendszerünk „állatorvosi lovai”. Ezzel összefüggésben az alapvető célrendszert, a megvalósítandó koncepció életre hívását, valamint a rendszer egyes pillérei között lévő érintkezéseket már említettem. Kellő figyelem és megfelelő súlypontáthelyezés mellett az említett problémák egy része hatékonyan orvosolható lenne.

Akad azonban egy „utcán heverő” téma, amelyről még ebben a fázisban szeretnék írni. A politikai, gazdasági és véleményformáló elitcsoportok értékválasztásai az elmúlt évtizedekben is elretentő vagy követendő mintát szolgáltattak a magyar társadalom számára, amely részben magyarázata is az oktatás és a kultúra területén tapasztalható mostoha körülményeknek.⁶ Mindezekkel egyidejűleg romlanak az oktatás minőségére és színvonalára vonatkozó adatok, és egyre inkább kirajzolódik a törésvonal az „elit” és a „hagyományos” iskolák képzései között. Az egyébként valóban létező szakmai sikerek ne tévesszenek meg senkit, ezek a pályán lévő pedagógusok szakértelmét, odaadását, elhivatottságát, megszállottságát bizonyítják – és persze a diákok tehetségét –, és nem egy tökéletes rendszer jelei. Gondoljunk például a Pisa-jelentések funkcionális analfabetizmusra fókuszáló jelzéseire vagy a digitális írástudás alapvető problémáit jelző kutatásokra. A 2012-es jelentés szerint a magyar fiatalok 5,6%-a kitűnő szövegértő, jónak vagy kitűnőnek 23,5% számít, míg a nem megfelelő szövegértők száma („leszakadó tanulói réteg”) 19,7%. Ráadásul a legfrissebb, 2015-ös mérés alapján kijelenthetjük, hogy az eredmények tovább romlottak, a leszakadók aránya ugyanis 27,5%-ra emelkedett.⁷ Sajnos ezzel párhuzamosan a digitális írástudás eredményei is azt tükrözik, hogy „a leszakadók aránya igen magas, 32,5%, a kiváló teljesítményűeké pedig 4%”⁸. Bár hátborzongató párhuzamnak tűnik, de amilyen arányban csökken a magyar társadalomban a középosztály részaránya, nagyjából olyan riasztó mértékben esik vissza a szövegértési teszteken átlagosan vagy elvárható minőségben teljesítők száma is. Ezt erősítik a Tárki *Társadalmi riport 2016* című tanulmánykötetét idéző alábbi megállapítások is: „Mára már közhely, de a rendszerváltást követően jelentősen nőtt az elithez, illetve a deprivált csoportokhoz tartozók száma, miközben erőtel-

jesen szűkült a középosztály. A felső közép és a közép együttes aránya 1992 és 2009 között 49-ről 38 százalékra csökkent, 2014-re pedig tovább esett 31 százalékra. [...] A magyar népesség kb. harmada található a szűk értelemben vett középső jövedelmi sávban.”⁹

Ha esetleg vitatnánk is a Pisa-jelentés módszertanát, vagy netán bírálnánk a mérés alapelveit és céljait, akkor sem szabad felelőtlenül átsiklanunk annak kódolt üzenetei felett, többek között azért sem, mert sokszor a gyakorlati tapasztalatok és más kutatások is megerősítik az eredményeket. A kifejezetten nyugtalanító vészjelzéseket pedig komolyan kellene vennünk, mielőtt késő lesz.

JEGYZETEK

¹ Eötvös József, *A népiskolai törvényjavaslatról, Hat beszéd, 1.*, <http://mek.oszk.hu/06300/06330/06330.htm#48>

² SZÉCHENYI István, *Hitel*, <http://mek.oszk.hu/06100/06132/html/hitel0009.html>

³ Eötvös József, *Népoktatási ügy I.*, <http://mek.oszk.hu/06300/06330/06330.htm#33>

⁴ Eötvös József, *Törvényjavaslat az elemi oktatásról*, 1848, <http://mek.oszk.hu/06300/06330/06330.htm#36>

⁵ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

⁶ KUTI Éva, *A kultúra iránti érdeklődés és a kultúrafogyasztás alakulása a Nemzeti Médiaanalízis alapján = ANTALÓCZY Tímea – FÜSTÖS László – HANKISS Elemér, [Vész]jelzések a kultúráról, Jelentés a magyar kultúra állapotáról*, MTA PTI, Budapest, 2009, 151–199.

⁷ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf

⁸ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf

⁹ http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/trip2016_figyelo.pdf

