

Gondolataim a közoktatásról

Szinopszis

A jelen tanulmány a magyar közoktatás radikális megújítására tesz kísérletet egy kompetenciaalapú és funkcionális oktatási modell vitairataként. A szerző négy évtizedes pedagógiai tapasztalatára támaszkodva amellet érvel, hogy az iskola hagyományos, lexikális ismeretközpontú szemléletét fel kell váltania egy olyan megközelítésnek, amelyben a tantárgyi tudás és a tényszerű tananyag nem öncél, hanem a képességfejlesztés eszköze.

A dolgozat a közoktatásra társadalmi ígéretként, egy minden állampolgár számára garantált „szolgáltatási csomagként” tekint. Ez a csomag egyfelől közvetlenül használható, gyakorlati ismereteket (például nyelvi, pénzügyi, digitális és állampolgári tudást), másfelől szigorúan mérhető tanulási részképességeket és szociális kompetenciákat (köztük szövegértést, logikus problémamegoldást, forráskritikát és rezilienciát) tartalmaz. A javasolt modell a tantárgyakat mentális „edzőtermekként” fogja fel, ahol a konkrét tananyagrészt csupán egy-egy súlyzó vagy futópálya a kritikus gondolkodás fejlesztéséhez, miközben a felesleges elméleti ballaszt kiszűrésre kerül.

A koncepció megvalósítása a teljes oktatási ökoszisztéma átalakítását feltételezi: egy politikai kurzusokon átívelő, hosszú távú országvízió kijelölését; a pedagógusképzés elmozdulását a tudománytól a módszertan felé; valamint a belső, TQM-alapú minőségbiztosítás bevezetését, amely személyfüggetlen, kiszámítható szakmai minimumot garantál. A tanulmány javaslatot tesz a szakmai jogkörök és az intézményi autonómia radikális visszaadására (szabad tankönyvválasztás, fejlesztési kötelezettség), miközben a fenntartói szerepkört a világnézetiileg semleges állam vagy önkormányzat strukturális és finanszírozási feladataira korlátozná.

Az írás végkövetkeztetése szerint az oktatás valódi reformja nem strukturális részletkérdéseken, hanem a legalapvetőbb szemléletváltáson múlik: nem a meglévő tananyagból kell levezetni, hogy milyen embert képez az iskola, hanem fordítva: a tizenkét év után kibocsátani kívánt ember képességprofiljához kell hozzárendelni a megfelelő tartalmakat és intézményi kereteket.

Kulcsszavak: közoktatási reform, képességfejlesztés, funkcionális oktatási modell, minőségbiztosítás, intézményi autonómia, kulturális minimum.

A szinopszist mesterséges intelligenciával készítettem (Gemini), de ezen túlmenően minden szó, minden mondat a saját munkám. Az AI-vel, amikor a szinopszis megalkotását kértem tőle, nem közöltem, hogy én vagyok a szerző. Tettem ezt azért, hogy ne írjon dicsőhimnuszt az anyagról. Hajlamos rá ugyanis.

Jelen dolgozat, amely a magyar közoktatás megújításához szolgáltat adalékokat, kizárólag a saját négy évtizedes, a közoktatásban szerzett pedagógiai tapasztalataimon átszűrt véleményemet tükrözi. Minden megállapításhoz, javaslathoz oda kell képzelni az „én véleményem szerint” kitélt. Amennyiben nincs benne használható elem, ki kell dobni az egészet, ha mégis talál benne valaki bármi megszívlelendőt, azt nyugodtan használja fel, esetleg vitatkozzon vele, az mindig hasznos lehet.

Amit a következő néhány oldalon olvashatsz, az nem hosszú évek alatt gondosan érlelt tudományos munka. Nem tartalmaz szakirodalmi hivatkozásokat, nem tudományos értekezés, nem fejt ki mindent részletesen. Sokkal inkább gondolat kísérlet: annak átgondolása, hogy ha néhány, az oktatásról rendszeresen elhangzó közhelyet valóban komolyan vennénk, akkor azok milyen következményekkel járnának a közoktatás egészére nézve.

Mert azt szinte mindenki mondja, hogy fejleszteni kell a gyerekek képességeit, hogy csökkenteni kell a lexikális tananyag mennyiségét, hogy fontos a kritikus gondolkodás, hogy az iskola készítsen fel az életre, hogy a tanulók legyenek képesek az élethosszig tartó tanulásra. Ezekkel a kijelentésekkel nehéz vitatkozni. (Bár a készítsen fel az életre tézissel lehetne, hiszen a tanuló már él, és az iskolában is kőkemény élet zajlik.)

A probléma ott kezdődik, amikor a fentieket megpróbáljuk komolyan venni.

Ha ugyanis valóban a képességfejlesztés a cél, akkor ennek következménye kell legyen arra nézve, hogy mit tanítunk, hogyan tanítjuk, mit mérünk, hogyan értékeljük a tanulót, hogyan képezzük és értékeljük a pedagógust, hogyan működik az iskola, milyen jogai vannak az intézménynek, mi a fenntartó feladata, sőt még arra nézve is, hogy egyáltalán mire való a tankönyv.

Ez az írás pontosan ezeket a következményeket próbálja (reményeim szerint) következetesen végiggondolni.

Nem állítom, hogy az általam felvázolt modell minden eleme helyes. Sokkal inkább azt állítom, hogy érdemes lenne róla vitatkozni.

Minden valamirevaló programadó írás a célok kitűzésével indul, majd állapotfelméréssel folytatódik, ezt követően meghatározza a célok eléréséhez szükséges feladatokat, ehhez hozzárendeli az erőforrásokat, és végül megtervezi az ellenőrzés, visszacsatolás rendszerét. Én most ettől a sémától eltekintek különösen, ami az állapotfelmérést illeti, mert az véleményem szerint oly mértékig tragikus (bár van néhány oázis), hogy szinte teljességgel figyelmen kívül hagyhatjuk.

Az írás a közoktatás céljának, szerepének meghatározásával indul, majd áttérek a közoktatási programcsomag elemeinek meghatározására, ezt követően pedig megvizsgálom a tankönyvhasználat és a pedagógus újragondolt szerepét és ezzel összefüggésben az intézményi minőségbiztosítás lehetőségét.

1. Mi a közoktatás?

A közoktatást a komplex társadalmi-gazdasági struktúra egy olyan alrendszerének tekintem, amelynek szolgáltatásai minden magyar állampolgár számára térítésmentesen és feltétel nélkül járnak. Éppen ezért pontosan körül kell határolni, hogy ez a közoktatási alrendszer mit foglal magában, mi az, ami mindenkinek jár, és ezt nagyon közérthető formában a nyilvánosság elé kell tární, mert mindezzel az állampolgároknak is tisztában kell lenniük.

Az előzőekből következően a közoktatási alrendszerre úgy tekinthetünk, mint egy csomagra, amelyben különféle dolgok vannak. Hogy mi minden kerül ebbe a csomagba, azt az határozza meg, hogy mit várunk el a közoktatástól, és ebből mit vagyunk képesek finanszírozni.

A „csomag” szó használata szándékos. A közoktatás ugyanis ebben a felfogásban egy társadalmi ígéret. Az állam lényegében azt mondja minden gyermeknek és minden családnak: ha részt vesz ebben a rendszerben, bizonyos dolgokat, szolgáltatásokat garantáltan meg fogsz kapni. A kérdés tehát nem elsősorban az, hogy hány matematikaóra, hány történelemóra vagy hány irodalomóra legyen. Az alapvető kérdés ez: *Mit garantáljon a társadalom minden gyermek számára a közoktatás folyamatában és annak lezárásaként?*

Ha erre képesek vagyunk világos választ adni, csak utána érdemes arról beszélni, milyen tantárgyak, tananyagok, módszerek és intézményi formák szolgálják ezt a célt.

2. Országvízió és a közoktatás autonóm céljai

A közoktatással szembeni elvárások elképzelhetetlenül sokrétűek, elég, ha csak megkérdezzük az éppen iskolába járó gyerekek szüleit. Igencsak nehéz lenne ezen elvárások alapján egy koherens, működőképes közoktatási rendszert kialakítani.

Próbáljuk meg tehát másképpen.

Egy megfelelő felhatalmazással bíró kormányzat letehetne az asztalra egy olyan országvíziót, amely politikai kurzusokon átívelően, akár több évtizedes távlatban határozhatná meg Magyarország jövőjét, hosszú távú fejlődését. Ez természetesen nem pedagógiai szakmai kérdés, hanem politikai és társadalmi feladat.

Ezt követően ki lehetne alakítani azt a közoktatási rendszert, azt a csomagot, amely optimálisan szolgálja ennek megvalósítását. A vízió a kabát, a közoktatási rendszer pedig egy gomb, de nagyon fontos gomb ezen a kabáton. És ne a gombhoz varrjuk a kabátot, ha egy mód van rá. Vagy ha úgy tetszik, ezt így is megfogalmazhatom: a közoktatási rendszer egy kulcspozícióban lévő szolgálólány, aki nélkül nem megy a háztartás.

Néhány szándékosan kisarkított példa:

- ☞ Ha Magyarország az elkövetkező évtizedekben Európa egyik kiemelkedő kutatás-fejlesztési centrumává kíván válni, akkor ennek megfelelően hangsúlyos lehet

a tehetséggondozás, a természettudományos és matematikai képzés, a kollégiumi rendszer és bizonyos területeken az elitképzés.

- ▷ Ha az elsődleges társadalmi cél a földrajzi és szociális különbségek mérséklése, akkor ezzel más szerkezetű iskolarendszer, kisebb szelekció, az intézményválasztás bizonyos fokú korlátozása, egységes, leágazások nélküli vagy kevés leágazással bíró rendszer és az erőforrások jelentős kiegyenlítése járhat együtt.
- ▷ Ha Magyarország idegenforgalmi és nemzetközi szolgáltató központ kíván lenni, akkor különösen nagy hangsúlyt kaphat a kéttannyelvű iskolák széles hálózata, az idegennyelv-tudás, a kommunikáció, a vendéglátás, a kulturális tájékozottság és a szakképzés.

A példák nem javaslatok, hanem annak szemléltetésére szolgálnak, hogy a közoktatás hangsúlyai nem függetlenek attól, milyen társadalomban szeretnénk élni.

Van azonban a közoktatásnak egy ennél mélyebb rétege, megfogalmazhatunk univerzális közoktatási célokat, ugyanis nem gondolom, hogy a közoktatási rendszer minden elemét csak valamely országstratégiából lehetne vagy kellene levezetni.

Vannak olyan alapvető képességek és tudások, amelyekre egy embernek szinte bármilyen elképzelhető társadalomban szüksége lesz: tudjon írni, olvasni, érvelni, együttműködni, információt értelmezni, tanulni, döntéseket hozni, saját életét megszervezni, másokkal együtt élni stb. Ezért két szintet érdemes megkülönböztetni:

- ▷ az egyik a közoktatás állandó, a társadalmi berendezkedésektől és gazdasági stratégiáktól nagyrészt független alapfeladata,
- ▷ a másik pedig az a változó hangsúlyrendszer, amelyet egy hosszú távú országvízió határozhat meg.

A továbbiakban elsősorban az elsővel foglalkozom.

3. Miért van szükség a közoktatásra, avagy miért kell az iskola?

A fenti kérdéssel a pedagógusok nap mint nap szembesülnek, még ha nem is teljesen ebben a formában. Ezeket halljuk tanulóktól, szülőktől, ezeket olvassuk a közösségi portálokon:

- ▷ Mi a fenének kell szögfüggvényeket tanulnom, ha soha az életben nem fogom használni?
- ▷ Semmi szükségem nincs arra, hogy Balassi Bálint verseiről tanuljak, ha a Corvinusra akarok menni.
- ▷ Inkább a közlekedési szabályokat tanítanak, mint azt a sok fölösleges dolgot.
- ▷ Bemagoltatták velem Mendel öröklési szabályait, de az elmúlt 45 évben még egyszer sem volt rá szükségem, és nem is lesz.
- ▷ És így tovább a végtelenségig.

Mindannyiunk számára ismerős felvetések, kérdések, de vannak-e rá válaszaink? Néhány tipik tanári reakció:

- ▷ Mert ez az általános műveltség része.
- ▷ Tulajdonképpen visszamehetünk a fára is.
- ▷ Szerintem se kell, de benne van a tantervben.
- ▷ Mert ha nem tanulsz kémiát, összeöntöd a sósavat és a Domestost, aztán csodálkozol.

Sajátos módon ezek a válaszok kevésbé szokták elvarázsolni a tanulókat, de azt hiszem, hogy mi magunk sem vagyunk meggyőződve arról, hogy igazunk van. És nincs is igazunk, mint azt mindjárt látni is fogjuk.

A közoktatásra ma legalább két, egymástól részben eltérő szerepe miatt van szükség.

3.1 Hagyományos szerep – avagy a praktikus és közvetlenül használható tudás

Hagyományos szerep alatt a klasszikus ismeretnyújtást értem, de semmiképpen sem a hagyományos, „ortodox” módszertannal. Ide tartoznak a gyakorlati tárgyak, de nevezzük inkább ezeket sokkal kifejezőbb szóval praktikus ismereteknek. Ide tartoznak többek között (nem teljes körű felsorolás!):

- ▷ az idegen nyelvek,
- ▷ a gyorsan változó digitális ismeretek,
- ▷ a közlekedési ismeretek,
- ▷ az alapvető pénzügyi ismeretek,
- ▷ és biztos mindenki talál még egy-két ilyen a saját szájíze szerint.

Nincs mese, ezeket valahogy meg kell tanulni, mert a közoktatásból kikerülve – de gyakran már közben is – a használatukat nem tudjuk nélkülözni.

3.2 Újragondolt szerep – avagy a képességfejlesztés

Egy másféle szerepfelfogásban az iskola, a közoktatás nem elsősorban arra való, hogy minél több ismeretet nyújtson, hanem arra, hogy a rendelkezésre álló időkeretben a tanulók képességeit fejlessze oly módon, hogy alkalmassá váljanak az önálló, élethosszig tartó tanulásra és egy folyamatosan változó világban való eligazodásra.

Ez persze közhely, ezért kár volt billentyűzetet ragadni, gondolhatja bárki. Ez igaz.

A probléma éppen az, hogy hiába közhely, a gyakorlatban ez csak igen kevésbé valósul meg, mert a szemléletünk továbbra is a régi. Csak nézzük meg a szaktanárokat, és most mindegy, hogy matematikáról, történelemről, biológiáról vagy testnevelésről beszélünk, ha valami kimaradna a NAT-ból, akkor egyből azt halljuk, hogy ha azt a részt nem tanítjuk meg, vége a világnak.

És itt kell jönni a szemléletváltásnak. A tananyagot úgy kell összeállítani, hogy az elsősorban a képességfejlesztést szolgálja, nem pedig egyéb homályos célokat. Mondok néhány példát, hogy érthető legyen.

- Az Aranybullát nem azért tanítom, mert a jó hazafinak – jelentsen ez bármit is – ismernie kell hazánk történelmét, hanem azért, mert az ehhez kapcsolható forrásanyagok és kulturális párhuzamok (pl. egykorú szövegek, Katona József stb.) kiválóan alkalmasak a szövegértés, érvelés, forráskritika és történeti gondolkodás fejlesztésére. Viszont, ha úgy látjuk, hogy Aba Sámuel sem a kulturális minimum (lásd a 4.3. részt) szempontjából nem nélkülözhetetlen, sem a képességfejlesztést nem szolgálja különösebben hatékonyan, akkor kiszórom a tananyagból.
- Szerkesztést nem azért tanulunk matematikából, mert bármikor is az életben oldalfelező merőlegesekre lenne szükségünk. Szerkesztést azért tanítunk, mert olyan összehangolt pszichomotorikus képességek, készségek fejlesztését és kialakítását teszi lehetővé, amelyekre viszont mindannyiunknak folyamatosan szüksége van.
- Tóth Árpád verset nem azért olvastatunk, mert ő a magyar irodalmi kánon kulcsfigurája, és ezért ismerni kell (nem biztos, hogy kell), hanem azért, mert színesztéziás képei, verseinek nyelvezete, hangulata, jelentésrétegei alkalmasak a szövegértelmezés, a nyelvi érzékenység és az érzelmi világ fejlesztésére.

Azt hiszem, a fenti néhány példából leszűrhető, hogy a jelenlegi tantárgy- és tananyagstruktúránk alapvető változtatásra szorul. A tantárgy és annak szakmai tananyaga nem cél, hanem a képességfejlesztés eszköze, vagyis a tantárgyi tartalom a képességfejlesztés szolgálóleánya, hogy maradjunk ennél a korábban már bevált hasonlatnál.

A közoktatásban a szaktanári kompetencia innentől kezdve elsősorban nem kizárólag a szakterület mély ismerete – ami persze nem baj, ha megvan –, hanem a szaktárgyon keresztül a képességek fejlesztése. Vagyis ahogy az előbb már említettem, a tényszerű tananyag elsajátítása immár nem cél, de megjelenik mint a képességfejlesztés „kellemes mellékhatása”. Amíg egy adott tananyagrészt használatával segítjük a képességfejlesztést, addig valami meg is ragad majd a tanulóknál.

(Zárójeles megjegyzés: a szaktanári kompetenciának ilyen jellegű változása alapvetően át kell hogy írja a tanárképzés rendszerét, el kell billentenie a képzési fókusz a tudománytól a módszertan felé, és egészen újszerű tanári szerepfelfogást igényel. Erre még visszatérünk a későbbiekben.)

3.3 A tudás és a képesség nem egymás ellenfelei

Ezen a ponton azonban szükséges egy fontos pontosítást tennünk, mert az előző három bekezdésben meglehetősen sarkosan fogalmaztam: *a képességfejlesztés nem jelentheti a tudás lebecsülését.*

Természetesen nem létezik tartalomfüggetlen kritikus gondolkodás. Nem lehet értelmesen elemezni egy történelmi forrást történelmi háttértudás nélkül, biológiai problémát megoldani

biológiai ismeretek nélkül, és irodalmi művet értelmezni megfelelő nyelvi és kulturális ismeretek nélkül.

A tárgyi tudás tehát nem felesleges.

A különbség inkább abban van, hogy *nem a tananyag birtoklását tekintjük önmagában, illetve elsősorban a tanulás végcéljának.*

A tudás egyszerre alapanyag, eszköz és eredmény.

A cél nem az, hogy egy gyermek minél több elszigetelt tényt legyen képes visszamondani, hanem az, hogy legyen elegendő és megfelelően szervezett tudása ahhoz, hogy gondolkodni, érvelni, problémát megoldani és új dolgokat megtanulni tudjon.

Pontosabban fogalmazva: *a tantárgy és annak szakmai tananyaga nem önmagában vett cél, hanem a képességfejlesztés egyik fontos eszköze.*

Így a megfelelő mennyiségű és tényszerű tudás valójában nem csupán a képességfejlesztés egyik „kellemes mellékhatása” lesz, ami csak úgy „odaragad” majd a tanulóra, hanem bizonyos képességek működésének nélkülözhetetlen feltétele is. Ez a pontosítás azért fontos, mert különben könnyen belesétálhatunk abba a csapdába, amely szerint a gyerekeknek nem kell semmit tudniuk, mert „minden ott van az interneten”.

Hát nem. Ahhoz, hogy az interneten található információt értelmezni tudjuk, már előzetesen is tudnunk kell valamit.

4. A közoktatási csomag tartalma – ami mindenkinek jár

A közoktatási csomag tartalmát úgy kell megfogalmaznunk, hogy az mindenki számára – legyen szülő vagy tanuló – érthető és világos legyen. A közoktatási csomag tartalma ugyanis nyilvános. A nyilvánosságát nem az adja, hogy megjelent a Magyar Közlönyben, nem is az, hogy online hozzáférhető a Nemzeti Jogszabálytárban, hanem az, hogy olyan felületeken olvasható, amelyek mindenki számára könnyedén elérhetőek. Például minden iskolában, az önkormányzatoknál, a falugondnoknál, bárhol, ahol az állampolgárok számára könnyedén elérhető.

A következőkben felvázolom a csomag egy lehetséges tartalmát, és egyben a csomag minden eleméhez egy lehetséges *maximális* időkeretet is mellékelek. Ez az időkeret véleményem szerint elegendő lehet mindazoknak, akik nem esnek az SNI vagy BTMN kategóriába. Az ő képzésük azonban már messze túlmutat ennek a kis dolgozatnak a keretein.

Az időkeretet tanórai egységekben mérem, azaz 45 percekben, de ez *nem jelenti azt*, hogy a foglalkozásoknak is 45 perceseknek kell lenniük. Sőt!

Ezek az időkeretek nem megváltoztathatatlan, kőbe vésett isteni kinyilatkoztatások, kizárólag az én elképzeléseimet tükrözik az egyes elemek fontosságát, súlyát, arányát illetően. A kérdés számomra most nem az, hogy pontosan 1 200 vagy 1 100 óra kell-e valamire, hanem az, hogy *mennyi közoktatási időt vagyunk hajlandók társadalmi szinten egy-egy célra fordítani*. Ugyanakkor a teljes időkeret meghatározza a közoktatás időtartamának lehetséges maximális hosszát. Viszonyítási alap lehet, hogy napjainkban 12 évfolyam elvégzése esetén egy tanuló 440 hetet (2 200 napot) jár iskolába, ami hozzávetőleg 12-13 ezer tanórai egységet jelent az otthoni tanulás nélkül.

És akkor most lássuk a csomag tartalmi elemeit, először a hagyományos szerepből ismerős praktikus tartalmakat, majd a képességfejlesztő elemeket.

4.1 A praktikus tartalom

4.1.1 Kézírás, olvasás technikai megtanulása legfeljebb 1 200 tanórai egységben

Ebben a tartalmi egységben még nem az értő olvasásról van szó, ahhoz magas szintű, komplex kognitív képességek szükségesek. Csak az olvasás technikai elsajátításáról beszélek, bár ez nyilvánvalóan nem lehet független a megértéstől, de a fókusz a technikán van. Mindazonáltal kérem a tanító kollégák szíves elnézését, mert ehhez a területhez nem értek, kérem, javítsanak ki, ha szükséges.

A kézírással kapcsolatban többeknek vannak ma már – a szövegszerkesztők, a diktálásra működő technikai eszközök korában – ellenérzéseik. Ugyanakkor a kézírás elsajátítása véleményem szerint azért elengedhetetlen, mert olyan összetett szenzo- és pszichomotoros folyamatokat indít be, amelyek felerősítik az agyterületek közötti neurális konnektivitást (idegpályák közötti kapcsolatot). Ez a komplex agyi aktivitás alapvetően határozza meg a kognitív funkciók – különösen a finommotorika, a téri orientáció, az emlékezet és a nyelvi feldolgozás – fejlődését és magas szintű kibontakozását. (Elnézést a picit nehezebb és szakszerűbb fogalmazásért, de itt most helye volt.)

4.1.2 Legalább két idegen nyelv tanulása legfeljebb 1 400 tanórai egységben

A nyelvtudás nem pusztán munkaerőpiaci készség. Más nyelvek ismerete más kultúrákhoz, más információs terekhez és más emberekhez teremt közvetlen hozzáférést.

4.1.3 Alapvető pénzügyi ismeretek tanulása legfeljebb 400 tanórai egységben

Közoktatásunk régi adóssága, hogy az iskolarendszerből kikerülő fiatalok jelentős része bizonytalan olyan kérdésekben, amelyekkel rövidesen a saját életében találkozni: bankszámla, hitel, kamat, infláció, biztosítás, adózás, megtakarítás, szerződéses kötelezettségek.

A pénzügyi alapismeretek elsajátítását ezért a közoktatási csomag önálló elemének tekinteném, nem pedig alkalmoszerűen más tantárgyak mögé rejtett tartalomnak.

4.1.4 Digitális ismeretek tanulása legfeljebb 240 tanórai egységben

Az elektronikai eszközök, a világháló, a különféle közösségi platformok, az AI stb. használata ma már nem lehetőség, nem választás kérdése, hanem – tetszik ez nekünk vagy sem – olyan adottság, amellyel kénytelenek vagyunk együtt élni.

De itt két dolgot határozottan el kell választanunk. Az egyik az eszközök technikai használata, a másik az információk értelmezése, hitelességük vizsgálata, a manipuláció felismerése és az AI-rendszerek által létrehozott tartalom kritikus kezelése. Míg az előbbi a praktikus tudás, utóbbi már a képességfejlesztés körébe tartozik.

4.1.5 Háztartásvezetési és közlekedési ismeretek tanulása legfeljebb 300 tanórai egységben

Ide sorolható többek között az alapvető háztartási tevékenységek, fogyasztói döntések, közlekedési szabályok, alapvető műszaki és biztonsági ismeretek elsajátítása.

4.1.6 Egészségügyi ismeretek tanulása legfeljebb 300 tanórai egységben

Elsősegély, alapvető egészségmegőrzés, gyógyszerek felelős használata, táplálkozási és higiéniai alapismeretek, valamint az egészségügyi rendszerben való tájékozódás stb. tartozik ide.

4.1.7 Állampolgári és politika ismeretek tanulása legfeljebb 300 tanórai egységben

Ez a terület nem a napi politikai tájékozódást és végképp nem valamely politikai álláspont elfogadtatását szolgálja.

Azokra az alapvető ismeretekre kell a tanulóknak szert tenniük, amelyek nélkül egy választópolgár nem, illetve csak nagy nehézségek árán igazodik el saját államának működésében: hatalmi ágak, választások, önkormányzatiság, jogok és kötelezettségek, költségvetés, közteherviselés, intézményrendszer stb.

Látható, hogy a praktikus tartalomban a mindennapi életvitelünkhöz szükséges ismeretek foglalnak helyet. Tartalmuk tárgyyszerű, ideológiától mentes, leíró vagy gyakorlati jellegű. Belső tartalmukat természetesen ki kell dolgozni, és hasonlóképpen a módszertant is, bár szinte mindegyikre találunk jó gyakorlatokat mind itthon, mind más országok közoktatási rendszerében. Szerencsére nem kell feltalálnunk a spanyolviaszt.

4.2 A képességfejlesztő tartalom

A közoktatás csomagjában a képességfejlesztő tartalom egyáltalán nem olyan magától értetődő, mint a praktikus tartalom. A hangsúlyt egyfelől azokra a képességekre kell helyezni, amelyek az önálló tanulást segítik (felkészülés az élethosszig tartó tanulásra), másfelől az együttműködésre képessé tevő szociális kompetenciákat kell fókuszba helyezni. Magyarán a tanulási részképességek fejlesztéséről van szó. Igen ám, de a tanulási részképességek olyan

szakfogalmak, amelyek a közoktatás kuncaftjai (szülő, gyermek) számára általában nem megfoghatóak, egy csomag tartalmaként számukra nehezen értelmezhetőek. Mert mit is kezdenének ezekkel:

- ▷ percepció fejlesztése,
- ▷ motoros képességek fejlesztése,
- ▷ orientáció fejlesztése,
- ▷ kognitív funkciók fejlesztése,
- ▷ szeriális képességek fejlesztése?

Éppen ezért a csomag tartalmaként nem követném a pedagógiai, pszichológiai szakirodalom fenti csoportosítását, hanem kiemelnék olyan elemeket, amelyek iskolai körülmények között jól megfigyelhetők, értelmezhetők, értékelési szempontokkal leírhatók és mindenki számára érthetőek is. (Az egyes pontokban a „Mit jelent a szülőnek, tanulónak?”, illetve a „Mire figyel a pedagógus?” kérdésekre adott válaszok korántsem teljeskörűek, csupán csak példák, hogy érthető legyen, mire is gondolok.)

4.2.1 Szövegértés legfeljebb 1 200 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

A tanuló nem csak mechanikusan összeolvassa a betűket, hanem érti is, mit olvasott. Képes önállóan elolvasni és értelmezni egy használati utasítást, egy társasjáték szabályait vagy egy hosszabb üzenetet úgy, hogy utána vissza tudja mondani a lényeget, és nem kell elmagyarázni neki.

Mire figyel a pedagógus?

A lényegkiemelést, az ok-okozati összefüggések felismerését a szövegben, a rejtett információk (sorok közötti olvasás) azonosítását, az előzetes ismeretek összekapcsolását a szöveggel, következtetések levonásának mikéntjét.

4.2.2 Beszédkészség legfeljebb 800 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

A tanuló képes választékosan, kerek mondatokban kifejezni a gondolatait, az érzéseit vagy a véleményét. Nemcsak „tőmondatokban” vagy hümmögve válaszol, hanem képes logikusan felépíteni egy történetet, például ha elmeséli, mi történt vele aznap. A rokon értelmű szavak közötti finom jelentésbeli különbségekre is képes figyelni.

Mire figyel a pedagógus?

A szókincs gazdagságát, a mondszerkesztés pontosságát, a gondolatok logikus felépítését (koherenciáját), valamint a nonverbális eszközök (hanghordozás, szemkontaktus) használatát megszólalás közben.

4.2.3 Figyelem tartóssága legfeljebb 600 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

Mennyi ideig képes a tanuló egyetlen tevékenységre (pl. egy feladat megoldására, olvasásra, de akár a legózásra) koncentrálni anélkül, hogy percenként felállna, vagy minden kis zaj elvonná a figyelmét. Észreveszi-e a részleteket, vagy felületes a munkája.

Mire figyel a pedagógus?

A fókusz megtartásának idejét (monotonitástűrést), a zavaró környezeti ingerek kiszűrésének képességét, valamint a figyelem megosztását (például amikor egyszerre kell figyelni a tanár magyarázatára és jegyzetelni).

4.2.4 Hosszú távú memória legfeljebb 600 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

A tanuló képes a napokkal, hetekkel vagy hónapokkal ezelőtt tanult, tapasztalt dolgokat előhívni és alkalmazni. Nem az a típus, aki „a témazáró után öt perccel mindent elfelejt”, hanem a megszerzett tudás valóban beépül és megmarad nála.

Mire figyel a pedagógus?

Az információk tartós kódolását és előhívási hatékonyságát, a tanult sémák és szabályok alkalmazását új helyzetekben, hetekkel az első találkozás után is.

4.2.5 Problémamegoldás és logikus gondolkodás legfeljebb 1 400 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

A tanuló nem jön zavarba, ha egy feladat nem pont úgy néz ki, mint a tankönyvben. Képes önállóan kitalálni a lépéseket, észreveszi az összefüggéseket, és ha elakad, megpróbálja másképp megoldani.

Mire figyel a pedagógus?

A matematikai és logikai feladatmegoldó képességet, az ok-okozati összefüggések felismerését (függetlenül attól, hogy a feladat matek, földrajz vagy egy mindennapi élethelyzet).

4.2.6 Forráskritika és információkezelés (kritikus gondolkodás) legfeljebb 1 100 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

A tanuló nem hisz el mindent azonnal, amit a Facebookon vagy a TikTokon lát. Képes különbséget tenni a tények és a vélemények között, és utána tud nézni, hogy valami igaz-e.

Mire figyel a pedagógus?

Információkeresési hatékonyságot, a releváns és irreleváns adatok szétválasztását, az érvelés pontosságát.

4.2.7 Együttműködés és csapatmunka (társas képességek) legfeljebb 1 200 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

A tanuló képes-e másokkal közösen dolgozni anélkül, hogy folyamatosan összevesznének. Képes-e kompromisszumot kötni, megosztani a feladatokat, és felelősséget vállalni a közös sikerért.

Mire figyel a pedagógus?

A csoportos projektekben nyújtott teljesítményt, a konfliktuskezelést és a társas alkalmazkodást.

4.2.8 Precizitás és munkatempó (pszichomotorika) legfeljebb 400 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

Mennyire pontosan, rendezetten és mennyi idő alatt végzi el a tanuló a fizikai/manuális feladatokat (legyen az a füzetvezetés, egy koordináta-rendszer megrajzolása, vagy akár a fűrés-faragás).

Mire figyel a pedagógus?

A szem-kéz koordinációra, a finommotorikára és az önellenőrzésre. (Észreveszi-e a saját hibáit a munka végén?)

4.2.9 Rugalmasság és kudarcátűrés (reziliencia) legfeljebb 700 tanórai egységben

Mit jelent a szülőnek, tanulónak?

Hogyan reagál a tanuló, ha valami nem sikerül elsőre, vagy ha váratlanul megváltoznak a szabályok. Összeomlik és feladja, vagy képes újratervezni és újra megpróbálni.

Mire figyel a pedagógus?

A tanulási folyamat során mutatott kitartásra és a hibákból való tanulás képességére.

A csomag tartalmát megismerve most képzeljük el, hogy a tanuló a tanév végén kap egy értékelést (egyelőre most még mindegy, hogy jegy vagy szöveges) és a bizonyítványban a következő „tantárgyakat” látjuk:

- Kézírás
- Olvasás
- Idegen nyelv
- Pénzügyi ismeretek
- Digitális ismeretek
- Háztartásvezetési és közlekedési ismeretek
- Egészségügyi ismeretek
- Állampolgári és politika ismeretek
- Szövegértés
- Beszédkészség
- Figyelem tartóssága
- Hosszú távú memória
- Problémamegoldás és logikus gondolkodás
- Forráskritika és információkezelés (kritikus gondolkodás)

- ▷ Együttműködés és csapatmunka (társas képességek)
- ▷ Precizitás és munkatempó (pszichomotorika)
- ▷ Rugalmasság és kudarctűrés (reziliencia)

4.3 A közös kulturális minimum

Itt érkeztünk a modell egyik legkényesebb pontjához. Ha a tananyagot elsősorban képességfejlesztő eszköznek tekintjük, felmerül a kérdés: szükség van-e egyáltalán közös műveltségi minimumra? Véleményem szerint igen, de nem gondolom, hogy ennek több ezer lexikális tételből álló listának kell lennie.

Egy társadalom tagjai közös történeteket, fogalmakat, eseményeket, műveket, szimbólumokat és tapasztalatokat használnak kommunikációjuk során. Ezek egy része történelmileg kialakult kulturális kód. Ha ezt teljesen megszüntetjük, könnyen oda juthatunk, hogy az iskola kiváló egyéni problémamegoldókat képez, de közben eltűnik ez a közös kulturális kód és a közös nyelv.

Ezért gondolom, hogy a közoktatásnak szüksége van egy *korlátozott terjedelmű kulturális törzsanyagra*, ami azonban nem lehet azonos a mai tananyag „kicsinyített változatával”.

A kulturális minimum kiválasztásakor világosan meg kell indokolni, miért került bele valamely mű, történelmi esemény, tudományos felismerés vagy kulturális hivatkozás a tananyagba. Vagyis a kérdés ne az legyen, hogy benne volt-e eddig a tantervben, hanem az, hogy miért fontos, hogy erről egy hazánkban, illetve a tágabban vett kulturális közösségünkben, azaz Európában élő és felcseperedő embernek legyen valamilyen közös ismerete. És ez egyfelől lényegesen szigorúbb követelmény, másfelől mennyiségében csak töredéke annak a tananyagmennyiségnek, amit ma a NAT-ban, illetve a kerettantervekben találunk.

A kulturális minimum meghatározása után csak olyan tényanyagnak, lexikális ismereteknek van helye (de annak nagyon, nagyon van helye!) a tananyagban, amelyek a képességfejlesztést megfelelő hatékonysággal szolgálhatják.

5. Mit jelentene mindez, amit eddig felvázoltunk, a gyakorlatban?

Ez, amit eddig leírtam, alapja lehetne egy radikális kompetenciaalapú és funkcionális oktatás modelljének.

5.1 Vannak bizonyos előnyei

5.1.1 A tantárgy mint „edzőterem”

A tantárgy tényanyaga ebben a felfogásban nem öncélú rakomány, hanem a mentális edzés anyaga – miközben természetesen maga is tudássá válik. A történelemóra vagy a matematikaóra ebben a felfogásban nem egy adattár, amit a gyerek fejébe kell önteni,

hanem egy mentális edzőterem. Az Aranybulla itt nem bemagolandó évszám, hanem egy súlyzó, amivel a kritikus gondolkodást és a forráskritikát (álhírek kiszűrését) eddük. Egy geometriai bizonyítás a logikai gondolkodás futópaddja, egy Tóth Árpád vers a nyelvi érzékenység, értelmezés, perspektíaváltás és érzelmi megértés szobakerékpárja.

Mindnyájan tudjuk azonban, hogy az edzés eszközeit szakszerűen kell megválasztani, tehát a megfelelő tartalom kiválasztásához szaktudás kell. Ezt a szakemberekre kell bízni, akik majd egy széles körű társadalmi egyeztetést követően meghatározzák azt a minimumot, amire a képességfejlesztés épülhet.

5.1.2 A felesleges ballaszt kiszórása

Ha egy tananyag rész sem gyakorlati, sem kulturális jelentőséggel nem rendelkezik, és valamely képesség fejlesztésére sem különösen alkalmas, akkor fel kell tenni a kérdést, miért töltünk vele közoktatási időt. Nem állítom, hogy erre mindig könnyű válaszolni, de a kérdést fel kell tenni, és a „mindig tanítottuk” biztosan nem lehet elegendő indok.

5.1.3 Valódi felkészítés a jövőre

A lexikális tudás „felezési ideje” ma már elképesztően rövid, ráadásul minden információ elérhető másodpercek alatt az interneten. Az a diák viszont, aki megtanult forrást elemezni (Aranybulla) és precíz, finommotoros és logikai algoritmusokat követni (matematikai szerkesztés), sokkal jobb eséllyel lesz képes új szakmák és új tudásterületek elsajátítására felnőttként is. Ez az élethosszig tartó tanulás valódi alapja.

5.2 Milyen kihívásokkal és kérdésekkel kell szembenéznie ennek a modellnek? – Azaz a modell problémái és veszélyei

Egy közoktatási koncepció értékét nem csak az mutatja meg, hány előnyét tudjuk felsorolni, hanem az is, hogy képesek vagyunk-e komolyan venni a gyenge pontjait.

Ha ennek a rendszernek a bevezetéséről elgondolkodnánk, a következő komoly szakmai vitákkal találnánk szembe magunkat (csak néhány villanás a tengernyi közül):

5.2.1 A kulturális kód és a közös minimum kérdése

A hagyományos oktatás hívei azonnal feltennék a kérdést: ha kiszórjuk Aba Sámuel vagy a nemzeti kánon bizonyos részeit, nem veszítjük-e el azt a közös kulturális alapot (nemzeti identitást, kulturális műveltséget), ami összeköt egy társadalmat? Nem. Egyrészt azért, mert a képességfejlesztés is igényel hagyományos tudást, tényismeretet, másrészt pedig a közös minimumot a *praktikus ismeretek* és a *képességek szintjén* is meghatározzuk a lexikális ismeretek mellett.

5.2.2 A pedagógusok módszertani sokkja

Ez a váltás nem csak a tananyagot, hanem a *tanári szerepet* is gyökeresen írja át. Egy tanárnak sokkal könnyebb leadni egy kész leckét Aba Sámuelről, mint megtervezni egy

olyan órát, ahol az Aranybulla kapcsán a gyerekek vitatkoznak, érvelnek és kritikus gondolkodást tanulnak. Ez a modell *katalizátor tanárokat* igényel, nem előadókat.

5.2.3 Az értékelési rendszer válsága

A jelenlegi osztályozási rendszer (tesztek, témazárók) a lexikális tudás visszakérdezésére van optimalizálva. A képességek fejlődését (például hogy mennyit fejlődött egy gyerek kritikus gondolkodása vagy szem-kéz koordinációja egy félév alatt) sokkal nehezebb számszerűsíteni és objektíven mérni. Ebben a modellben *folymatos, fejlesztő értékelésre* van szükség, hiányában a modell működésképtelen, viszont egy komplex, a képességek fejlődését mérő értékelési rendszer kidolgozása meghaladja ennek a dolgozatnak a kereteit. Nem kell azonban feltalálnunk a melegvizet, találunk erre jó gyakorlatokat például a skandináv oktatási rendszerben, de akár itthon is.

6. A pedagógusok szerepének megváltozása – a minőségbiztosítás

Nyilvánvaló, hogy a fentebb megfogalmazott gondolatok nem válhatnak valósággá a pedagógusok nélkül. De milyen legyen a pedagógus, mi az ő feladata? Most néhány olyan mondat következik, ami minden bizonnyal nagy felhőrdülést fog kiváltani.

Az én szélsőséges megfogalmazásomban a pedagógus egy „csereszabatos hivatalnok”. (Hogy én ezért mit fogok kapni, te jó Isten!) Kifejezhetem ezt egy picit enyhébben is, ha azt mondom, hogy egy közoktatási intézményben személyfüggetlenül garantált szakmai minimumra van szükség. Mire gondolok?

Sokan ismerik azt a helyzetet, amikor egy általános iskolába az egyik évben csak kevés új elsős jelentkezik, míg a másik tanévben óriási a túljelentkezés. Miért? Mert a körzetben híre ment, hogy most Szerénke néni lesz az elsős tanító, aki maga a megtestesült csoda, míg az előző évben Lukrécia nénivel indult az első osztály, aki viszont egy sárkányba oltott vasorrú bába.

Persze tudom, hogy vannak nagy pedagógusegyéniségek, szükség is van rájuk, de mi van akkor, ha Szerénke néni megbetegszik vagy szülni megy? Az iskola csődöt jelent? Ez nyilvánvalóan nem történhet meg, valakinek be kell ugrania Szerénke néni helyére, és ugyanolyan színvonalon kell dolgoznia. Ez pedig egyfelől a megtanulható mesterségbeli tudás (pedagógusi kompetenciák) kérdése, másfelől viszont felmerül a minőségbiztosítás problémája. Míg az előbbi a radikálisan megújítandó tanárképzés témakörébe tartozik, utóbbi az iskolák szintjén megoldandó feladat.

A minőségbiztosítás elsősorban nem azt jelenti, hogy jól dolgozunk, ez ugyanis teljességgel megfoghatatlan; a megfelelően alkalmazott minőségbiztosítás azt jelenti, hogy a munkát megbízhatóan, *folymatosan azonos színvonalon és ezáltal a szülők és a tanulók számára tervezhetően, kiszámíthatóan* tudjuk elvégezni. Magyarán: az iskola tesz egy vállalást a környezete felé arra vonatkozóan, hogy a hozzá belépő tanulókat *meghatározott módon és*

minőségben fejleszti, ennek eredményességét vizsgálja, és ezt a vállalását teljesíti is. A minőségbiztosítás tehát azt segíti, hogy az intézmény mindenkor megfelelhessen azoknak az elvárásoknak, amelyeket ő maga alakít ki a környezetében.

Ebben a környezetben talán érthetőbbé válik az előbbi sarkos fogalmazás a „csereszabatos hivatalnokról”. Persze mi pedagógusok nem aktákat tologatunk, hanem – ironia detektor bekapcsol – gyerekeket, akiknek érzéseik, érzelmeik, gondolataik vannak. Pontosan ezért nagyon nehéz kérdés az iskolai minőségbiztosítás problémaköre. Az intézmények által tett vállalások alanya ugyanis nem érzéketlen tárgy, akivel bármit tehetünk, hanem a folyamatra aktívan visszaható tanuló, de az iskolai minőségbiztosítás ennek ellenére sem megvalósíthatatlan feladat.

A pedagógiai minőségbiztosítás terén azonban éles határvonalat kell húznunk: a külső, merev sablonokra és folyamat-előírásokra épülő minőségbiztosítás (pl. ISO) nehezen egyeztethető össze a kreatív katalizátor tanár szerepével, míg a TQM (Total Quality Management) szemlélete sokkal inkább. A TQM ugyanis belülről szerveződik, és rugalmasan igazodik az iskola egyedi sajátosságaihoz. Ez a rendszer nem a tanári személyiséget vagy a stílust akarja uniformizálni – nem arról szól, hogy az egyik pedagógus kétpercenként elenged-e egy vicces kiszólást, a másik pedig csak óránként egyet –, hanem arról, hogy a folyamat kiszámítható legyen. Bárki megy be az osztályterembe, elvégzi azt a strukturális fejlesztő munkát, amelyet az iskola a minőségbiztosítási programjában a gyermek és a szülő felé vállalt.

A 90-es évek második és a 2000-es évek első felében már voltak jó gyakorlatok az iskolai minőségbiztosításra, főként a belső indíttatású TQM rendszerek bevezetésével. Sajnos ezek jelentős részben elhaltak, és nem azért, mert használhatatlanok lettek volna az iskolákban, sokkal inkább a pedagógusok belső ellenállása miatt.

A minőségbiztosítás óhatatlanul felveti az értékelésnek, jelen esetben a pedagógusok értékelésének a kérdését, ugyanis nincs, nem létezik minőségbiztosítás értékelés nélkül. Örökzöld téma ez pedagóguskörökben, és mindmáig a pedagógusok jelentős hányada vallja teljes meggyőződéssel, hogy a tanári munkát nem lehetséges objektív módon mérni. Az én írásomnak nem célja, hogy a pedagógus munkájának értékelési lehetőségeit taglalja, ez ennél lényegesen sokrétűbb probléma, de éppen a minőségbiztosítási rendszerek sokszínű értékelési eljárásai mutatják meg, hogy erre van lehetőség. Alkalmazásuk kizárólag akarat kérdése.

Felvethető azonban az is, hogy a pedagógus nem csak személyében értékelhető, lehet, hogy érdemes elgondolkozni a csoportos értékelésen. Egy-egy osztályon vagy egy-egy tanulón több pedagógus „dolgozik” (elnézést a személytelen, kissé ironikusra sikerült megfogalmazásért), a tanuló képességeinek fejlődése az ő együttes munkájuk eredménye. A team közös értékelése a pedagógusok együttműködésének egyik lényeges serkentő eleme lehet. Ma ez az együttműködés, az együttgondolkodás hiányzik nagyon sok esetben az iskolákból, a széttagolt tantárgyi rendszerben nem hangolja össze a tevékenységét a magyaros a matekossal, hiába tanítják ugyanazt az osztályt. Ha viszont a korábban leírt képességfejlesztés kerül fókuszba, akkor együttműködés nélkül képtelenség lesz eredményeket elérni, ráadásul a tantárgyi széttagoltság is megszűnik.

7. A fenntartó

A közpénzből megvalósított közoktatásban véleményem szerint a fenntartó csak világnézetiileg semleges lehet, tehát az állam vagy az önkormányzat. Szekularizált államban semmilyen egyháznak nem biztosítunk közpénzt arra a célra, hogy közfeladatot (oktatást) lásson el. Ez egy egyértelmű elvi és politikai döntés, amelyet a rendszer radikális tisztasága érdekében kénytelenek vagyunk meghozni és felvállalni.

Természetesen lehet intézményfenntartó az egyház vagy egy alapítvány is, de akkor a finanszírozást saját forrásból kell megoldaniuk. Az pedig legyen a szülő döntési jogköre, hogy gyermekét hová, milyen fenntartású intézménybe íratja be.

De mitől fenntartó a fenntartó, és hol vannak a kompetenciahatárai? Abban a pillanatban, hogy a fenntartó beleüti az orrát a pedagógiai tartalomba, a rendszer megbénul. A fenntartó feladata kizárólag az infrastruktúra, a stabil finanszírozás és a törvényességi felügyelet biztosítása. A többi a magasabb jogszabályok által meghatározott kereteken belül az intézmények kompetenciája.

A szakmai és működési jogköröket radikálisan vissza kell adni az intézményeknek. Így többek között:

- ▷ Szabad tankönyvválasztás

Az a minimum, hogy a katalizátor tanár maga választhassa meg a munkaeszközeit a szabad tankönyvpiacról. Ha a fenntartó egyentankönyveket erőltet a rendszerre, azzal a képességfejlesztés módszertani szabadságát heréli ki.

- ▷ Tankötelezettség helyett fejlesztési kötelezettség

A jelenlegi tankötelezettség egy adminisztratív dogma, amely csupán azt méri, hogy a gyerek bent ült-e a padban 16 éves koráig. Ehelyett egy független, szakmai kompetenciával bíró állami intézménynek azt kell számonkérnie, hogy a diák megkapta-e a közoktatási „csomag” törvényileg garantált elemeit, és az iskola teljesítette-e a minőségbiztosítási vállalását a gyermek képességfejlesztése terén.

- ▷ A pedagógus teljesítményének mérése

A mérés hiánya a minőségbiztosítás halála. Bár ezen dolgozatnak nem célja, de ugyanakkor a rendszernek létfeltétele egy konkrét mérési módszertan részletes kidolgozása, ami egy speciális szakmai kompetencia. Az egyértelmű, hogy a pedagógusok (és a tanári teamek) teljesítményét nem a leadott leckék száma, hanem a gyerekek képességprofiljában elért, bemenethez képest mért fejlődés alapján kell értékelni.

8. A tankönyv funkcióváltása és ideológiamentessége

A kötelező egyentankönyvek versus szabad tankönyvválasztás vitája a jelenlegi közbeszédben kardinális kérdés, ám ebben a talán kissé radikális modellben valójában másodrendű probléma. A valódi kérdés nem az, hogy ki adja ki a könyvet, hanem az, hogy a tananyag mit és hogyan szolgál. Egy ideológiamentes tantárgynál (mint a matematika vagy a fizika) a tankönyv szerepe eleve technikai jellegű.

A magasabb évfolyamokon ugyanakkor szakítani kell azzal a hagyománnyal, hogy a tankönyv egy mindent megrágó, kész narratívát tálaló monstrum legyen, amely passzivitásra neveli a diákokat. A humán területeken a hangsúlyt át kell helyezni a nyers forrásokra: történelemből a kész magyarázatok helyett sajátos kronológia és forrásgyűjtemény, irodalomból szöveggyűjtemény és életrajzi tár, matematikából pedig képlet- és feladatbank, esetleg bizonyítások, levezetések tára szükséges. Nem végleges, megmásíthatatlan kijelentések ezek, inkább csak példák, jelzésértékű felvetések, amelyeket tovább kell gondolni.

Ez a megközelítés természetesen nem jelenthet módszertani elitizmust. Tisztában kell lenni azzal, hogy az osztálytermekben nemcsak tudásbeli, hanem – a szociokulturális különbségekből adódóan – áthidalhatatlan motivációs különbségek vannak, amelyeket a mai, mindenáron erőltetett integrációs dogma képtelen kezelni. Ezért a nyers forrásokra épülő oktatás nem a tankönyv teljes megsemmisítését jelenti, hanem a differenciálás eszközét: a hátrányos helyzetű tanuló szociokulturális környezetét figyelembe vevő, egyénre szabott módszertani mankókat (strukturált háttéranyagokat) kap, míg a magasán motivált diák a nyers források önálló analízisével fejlesztheti kritikus gondolkodását.

Az integráció és a differenciálás problémaköre önmagában is egy hatalmas falat, de ennek a kis írásnak meghaladja a kereteit. Amennyiben a modell egésze számot tarthat bármiféle érdeklődésre, kész vagyok az integráció és differenciálás témájában is megosztani tapasztalataimat, tanulásszervezési eljárásaimat.

9. Záró gondolatok

Az itt felvázolt modellből nem az következik, hogy megszüntetjük a matematikát, történelmet, kémiát vagy irodalmat, nem következik az, hogy nincs többé tényanyag. A tantárgyak mögött több évszázados kulturális és tudományos struktúrák állnak, melyek hasznos szervezőelvek, de nem garantálják, hogy a tantárgyak mai szerkezete változatlan marad.

Ami változik, az a prioritás. Nem az a kérdés: *Mindent megtanítottunk-e, ami a tantárgyhoz tartozik?* Hanem az a kérdés: *A rendelkezésünkre álló időben mely tartalmakon keresztül tudjuk a legfontosabb képességeket fejleszteni, és egyúttal megfelelően szervezett, tartós tudást kialakítani?*

Egy történelemtanárnak ezért nem feltétlenül kell rosszul éreznie magát, ha nem jut el minden uralkodóhoz, egy biológus tanárnak nem kell minden taxonómiai részletet megtanítania, egy irodalomtanárnak sem attól sikeres az éve, hogy minden kijelölt szerzőt „leadott”.

A közoktatás reformjáról szóló viták gyakran struktúrákról szólnak:

- ▷ Hány évfolyam?
- ▷ Mennyi legyen az óraszám?
- ▷ Ki tartsa fenn az iskolát?
- ▷ Ki írja a tankönyvet?
- ▷ Hány éves korig legyen tankötelezettség?

Ezek fontos kérdések, de véleményem szerint másodlagosak. A fő kérdés: *Milyen embert szeretnénk tizenkét vagy tizenhárom évnyi közoktatás után útjára bocsátani?*

- ▷ Olyat, aki sok mindent hallott?
- ▷ Olyat, aki sok mindent rövid ideig tudott?
- ▷ Vagy olyat, aki rendelkezik egy megfelelő kulturális és tárgyi tudássalappal, érti, amit olvas, képes világosan beszélni és írni, képes információkat ellenőrizni, problémákat megoldani, másokkal együtt dolgozni, saját hibáiból tanulni, és új dolgokat önállóan elsajátítani?

Ha ez utóbbit választjuk, annak következményei vannak:

- ▷ A tananyag nem lehet szent tehén.
- ▷ A tantárgy nem lehet öncél.
- ▷ A pedagógus nem lehet egyszerűen előadó.
- ▷ Az értékelés nem jelentheti pusztán a visszakérdezést.
- ▷ Az intézményi autonómia nem választható el a felelősségtől.
- ▷ A minőségbiztosítás pedig nem adminisztratív melléktermék, hanem annak ellenőrzése, hogy a közoktatás valóban teljesíti-e azt, amit a társadalom a gyermekeknek megígért.

A modell központi állítása végső soron nagyon egyszerű:

Ne a meglévő tantárgyakból és tananyagokból próbáljuk levezetni, milyen embert képez az iskola. Először határozzuk meg, milyen tudást, képességeket és fejlődési lehetőséget kívánunk minden gyermek számára garantálni, és ehhez válasszuk ki a megfelelő tartalmakat, módszereket és intézményi kereteket.

Ha ezt valóban komolyan vesszük, jó eséllyel nem egyszerű tantervi korrekcióról beszélünk, hanem egy új közoktatási paradigmáról.

10. Utóirat

A kulturális minimum megalkotása egy új NAT, amely ebben a modellben egész más kell legyen, mint korábban volt. Mivel én csak egy 40 éve pályán lévő pedagógus vagyok, ezt rábízám olyanokra, akiknek nem csak az intézményi szintre, hanem a nagy egészre van rálátásuk. Természetesen meg kell hallgatni a gyakorló szaktanárokat is, de döntési helyzetbe csak nagyon óvatosan (azaz nem) engedném őket: a történelemtanár ugyanis mindig talál még három évszámot és két csatát, ami nélkül szerinte összeomlik a nemzet, a kémiatanár még két nélkülözhetetlen molekulát, a matematikatanár pedig még egy csodálatosan elegáns tételt.

Kicsit sarkosan: Szerintem gyakorló szaktanárt nem szabad a NAT közelébe engedni.