

Közoktatási reform Romániában

Ahogy egy rendszert kanonizálnak, s ahogy a kanonizált rendszer működni kezd, azon nyomban fölmerül a korrekció igénye is. Különféle vélemények kereszttüzebe kerül, amelyek természetesen más-más érdekeket képviselnek: más véleményen vannak azok, akik kitalálták és létrehozták a rendszert; más véleményt alakítanak ki azok, akik alkalmazzák; és más lesz a hozzáállásuk azoknak, akikre alkalmazzák a rendszer előírásait. A véleményeket csoportosítva: lesznek olyanok, akik a szisztéma megváltoztatását kérik, azaz radikális reformot akarnak, és lesznek, akik a szerkezet önkorrekciójával is beérik.

A közoktatási reform alapkérdései

Mindenfajta oktatási reform a következő alapkérdések tisztázásával indul:

- mennyi időt szán objektíve az átfogó elképzelések kidolgozására és alkalmazására;
- milyen koncepció- és eszmerendszer alapján kívánja átalakítani, illetve újratervezni az oktatási rendszert;
- teljes reformot kell-e végrehajtani, vagy csak a rendszer bizonyos összetevőit kell/akarjuk megváltoztatni.

A fentiek közül bármelyik alapkérdést csak és csakis akkor tudjuk maradéktalanul tisztázni, ha az idő dimenzióját is érintjük. A pedagógiai reform, akár a társadalom mozgásformái általában, nem lombikban játszódik le, hanem *szakmailag és politikailag is determinált időben*. Ezen azt értem, hogy a reform szakmai előkészítése rendkívül időigényes: az oktatás meglévő rendszerét betájoló, fölmérő, leíró előtanulmányok szükségesek, amelyek lehetővé teszik a tervezésben elkövetett hibák kijavítását is, mielőtt azok a gyakorlatban áldozatot követelnének. A politikai hatalom viszont csak jelen időben gondolkozik: azonnali és látványos eredményeket szorgalmaznak lehetőleg minél kevesebb anyagi ráfordítással. Ilyenfajta „radikális reform” történt 1977-ben Romániában, amikor május végétől szeptember elejéig alapvetően megváltozott az itteni középiskolai oktatás tartalma és szervezési formája anélkül, hogy azt a minimális előtanulmányok (tanmenet, curriculumok, taneszközök) segítették volna.

1990-től napjainkig lényegében az idődimenziók összemosásának vagyunk tanúi: a múlt és a politikai jelen egymásra helyezéséből akarunk jövőt befolyásoló változtatásokat eszközölni. A múlt változtatásra szorul, de a jelen lényegében kifulladás korrekatív jellegű változtatásokban. A politikai vezetés a tanügyi törvény elkészítését nevezte ki jövőt meghatározó reformtörekvésnek. Öt év alatt elkészült egy olyan tanügyi törvény, amely alapján véve, kisebb-nagyobb módosításoktól eltekintve, a meglévő áldatlan állapotokat szentesítette, azaz a múltra ráhelyezett, jelenbe fogalmazott hosszú lejáratú elképzelésnek kinevezett paragrafusokat. A 84/1995-ös Tanügyi Törvény nemcsak azért elhibázott, mert sokkal inkább hasonlít egy pedagógiai traktátumhoz, mint egy jogi eszköztárhoz, hanem azért is, mert megjelenését sokan úgy könyvelték el, mint a reform-

folyamat beteljesülését. Ez az aspektus 1997-től még szembetűnőbb, mert a hatalomváltás újabb elképzeléseket iktat be a törvénybe, s újabb eredményeket szeretne (azonnal, a jelenben) fölmutatni.

Az idődimenziók egybemosása más csapdákat is rejteget: a meglévő tanügyi struktúrában való gondolkodás – ami a legkevésbé időigényes – kizárja a távlatokban való gondolkodás lehetőségét, azaz, másként fogalmazva, gyakorlatilag lemond az átfogó (jövőigényes) tanügyi reform kezdeményezéséről.

Ezeknek a lényegüket tekintve módszertani buktatóknak az elkerülése végett két mozzanatra kell külön odafigyelnünk:

a) minden reform azáltal lesz építő tendenciájú, hogy az aktuális struktúrára építve haladja meg azokat;

b) minden reform önmaga tervezésében olyan előtanulmányokra épít, amelyek a tradíció fölhasználásával egy időben háttérként biztosítják legalább az európai iskolastruktúrák ismeretét és ezek eredményeit. Ennek az alátámasztására a következő érveket említem:

– erő-, energia- és pénz megtakarítását jelenti a már elvégzett kísérletek eredményeinek fölhasználása;

– a külföldi minták elemző beépítése segíti az európai integrációt (diplomahonosítás);

– a hagyomány maga is gazdagodik az újabb elgondolások alkotó fölhasználásával.

A fenti okfejtést a következő példával szemléltetem:

A romániai oktatási reformot pénzügyileg támogató Világbank szakemberei megkérdőjelezték a mi országunkban elit szaknak számító informatika profilú közép fokú oktatás létjogosultságát. Miért? Gondolkozzunk csak: mi is az informatika profilú oktatás finalitása? Számítógép-kezelőket képez – négy éven keresztül. Nyugaton a számítógép kezelésének megtanulására vagy rövid távú tanfolyamok szolgálnak, vagy az iskolák opcionális órái. A mesterség elsajátításának költségei egynegyedét sem érik el annak, mint amit nálunk. Ezt is szem előtt kell tartani akkor, amikor reformpolitikát dolgozunk ki.

A társadalmilag hasznos pedagógiai reformkoncepció mint rendszer, módszertani szempontból legalább három előfeltétel figyelembevételével készül. Melyik ez a három előfeltevés? Íme:

– az utóbbi ötven év iskolaszervezetének, tapasztalatainak kritikai értékelése;

– a fejlődési tendenciák összehasonlítása az európai iskolarendszerekkel;

– az általános társadalmi és a pedagógiai reform összefüggéseinek feltérképezése.

Vegyük sorra ezeket.

Mit lehet értékesíteni a pedagógiai rendszer eddigi eredményeiből?

Erre a kérdésre csak átfogó elemző tanulmányok elkészítése után lehet érdemben válaszolni. Ha az adott keret nem biztosít jó eredmények eléréséhez megfelelő feltételeket, a számbavétel, a jelen tényeinek leírása elengedhetlenül fontos a továbblépéshez. Az adott iskolarendszer bemutatató elemzése arra a kérdésre is választ ad, hogy mi az, amit a mindenkori emberi tényező, a pedagógusok (egyének vagy csoportok) napi hozzájárulása jelentett a rendszer működésében. Az elemzés akkor szolgálja a továbblépést, ha kimutatja azokat az összetevőket, amelyek a rendszer optimális működését akadályozzák. Ezek közül most az alábbi kettőre hívom fel a figyelmet (mindkettő a közép fokú oktatásra vonatozik):

a) mára már világos, hogy az 1977-ben foganatosított intézkedés, amely a líceumokat általános műveltséget nyújtó, illetve szakmai kultúrát teremtő profilokra osztotta szét, negatívan befolyásolta az oktatás tervezését és gyakorlatát. Olyan hibák kerültek napvilágra, mint a túl korai szakosítás, a szűk körű specializálás, a felületes szakmai gyakorlatokból származó felületes szakismeretek stb. Azaz: az oktatás célkitűzése mind pedagógiai, mind pedig gazdasági szempontból formális maradt;

b) a jelenben is fennálló iskolai fokozatok között (4+4+4) az átmenet kellő pedagógiai felkészítés nélkül történik, ami lélektani, didaktikai – és sokszor morális – törést okoz a tanulók lelkivilágában.

Köztudott, hogy az általános iskolát végzett gyerek középiskolai tanulmányait gyakorlatilag kellő módon meg nem alapozott döntés eredményeként kezdi meg (értsd: ahova bejut). Az elhibázott kezdet kudarcok sorozatát nyithatja meg. Pedagógiai megközelítésben a túl korai, gyakran elkapkodott szakmai orientáció a kamaszkorú tanuló lelki fejlődésében zavarokat okozhat, mert az adottságok és a motivációk rendje megbomlik. Gazdaságilag pedig a felületes szakmai felkészítés miatt a liceumi tanulmányok kezdetén kijelölt finalitás, a „munkaerő” biztosítása hiú ábránd marad. 1989 előtt elkövettük azt a hibát, hogy középiskoláink 90%-a a „munkaerő” képzésére szakosodott. Ezt 1990 után úgy korrigáltuk, hogy az elméleti és nem elméleti profilok arányát 50–50%-ban határoztuk meg, ami valamivel jobb, mint a régi felosztás, de kétséget kizáróan csak félmegoldás, vagy még ennél is kevesebb.

Miért? Ma ott tart a középiskolai oktatás, hogy léteznek keresett és került profilok. A keresett profil (tanítóképző, gazdasági profil stb.) tulajdonképpen a szülők versengése miatt lesz „keresett”, korántsem biztos, hogy a tanulók érdeklődése teszi azzá. A került profilok tanári kara viszont azon igyekszik, hogy – a minőségi válogatásról lemondva – sikerüljön annyi tanulót összetoborozni, amennyivel elindulhat az osztály.

Mit akartam bizonyítani? Ha az 1990-es átszervezés – amely ma is életben van és a jövőre nézve sincs semmiféle módosításra kilátás –, az ún. reform éppúgy kívülről erőszakolt intézkedés, mint eddig szokásban volt. A középiskolai oktatás reform szellemű finalitása minden profil számára közös, általános műveltségi törzsön alapuló oktatási tartalom lenne, amely a magasabb osztályok óratervében progresszíven szak-, illetve egyéb opcionális diszciplínákat vezetne be. Azaz nem kívülről határozná meg a struktúra tartalmát, hanem belülről építkezne. Így azt is el lehetne kerülni, hogy a gyerekek ne tizenéves korában kelljen döntenie saját sorsa felől. Ez az intézkedés a társadalmi beilleszkedést is megkönnyítené, mert keretet biztosítana arra, hogy minden abszolvens azal foglalkozzon, amihez adottsága, kedve, hajlandósága van.

Az eredményes reform második előfeltétele a hazai és az európai oktatási rendszer/rendszerek főbb tendenciáinak összehangolása.

A nyolcvanas években a legtöbb európai országban legalább két reformtörekvésnek lehattunk tanúi. Fontosabb trendvonalak:

- a kötelező oktatást meghosszabbították 16 éves korig;
- a középfokú oktatást három, sőt két évre vonták össze.

E két intézkedés tulajdonképpen szorosan összefügg egymással: a kilenc, esetleg tíz évig tartó kötelező oktatásban a tanulók olyan műveltségi törzsanyagot sajátítanak el, amely megalapozottabbá, lélektanilag, pedagógiailag és társadalmilag motiváltabbá tette a hosszabb vagy rövidebb ideig tartó középiskolai továbbtanulást.

E fenti reformtétel alkalmazása társadalmi-politikai eredetű: az emberi és gyermeki jogok előírásai szerint a fiatal 16 éves korig iskolázatni kell, másrészt törvény tiltja a 16 évesnél fiatalabb munkaerő alkalmazását. Ami viszont az oktatás tartalmát illeti, szintén lényegbevágó változtatásokat eszközöltek: az általános oktatásban elsajátított műveltségi törzsanyagot a középiskolában szaktárgyak és választott tárgyak sora egészíti ki. A tanulók adottságaiknak és motivációs készségüknek megfelelően szelektálnak a programban, intra-, inter- és transzdiszciplináris tantárgyblokkok között válogatva.

A mi tájainkon még elméletileg sem merült fel ennek a tapasztalatnak az áthonosítása.

A pedagógiai reformkoncepció általunk kijelölt harmadik előfeltétele a pedagógiai és társadalmi reform egymáshoz való viszonyítása, a követelmények egyeztetése. Mi indokolja ezt? A társadalom a tervszerű gazdaságról a piacgazdaságra tér át, a totalitáris hatalmi gyakorlatról a demokráciára, az ipari társadalom kultúrmodelljéről az informatizált társadalom kultúrmodelljére. Ez a hármas társadalmi átmenet új pedagógiai értékrend-szer kidolgozását kéri, amelyet a tanítás-tanulás újfajta folyamatába kell bevezetnünk. Mire is gondolunk voltaképpen? Az iskola és a társadalom viszonyának megváltozására,

a tanügyi rendszer átstrukturálására, a tanítás-tanulás-értékelés tartalmának és metodológiájának kidolgozására, a tanulók-szülők-tanárok társadalmi reorientálására az interdiszciplinaritás és a permanens tanulás elvei szerint.

A piacgazdaságra való áttérés értelmében a szaklíceumok és szakiskolák újraorientálására kerül sor. Előreláthatóan a szakmai képzés finalitását a valóságban gyökerező szakmai integrálódás szempontjai alapján kell újragondolni. Ellenkező esetben maradunk az eddigi látszattmegoldásoknál, amelyek gazdasági és nevelési tévedéseket szülnek, sőt nem egyszer társadalmi és politikai feszültségek forrásai lehetnek.

A demokrácia mint társadalomszervezési alapelvek, új feladatokat ró a tanulásra és a tanításra egyaránt, amelyek csak egy hosszabb távra szóló társadalmi reform perspektívájában valósítható meg. Ami bizonyos, az az, hogy a demokrácia radikális változásokat eredményez mind az iskolaszervezésben és a pedagógusok jelenlegi státusában, mind pedig az oktatás tartalmának, pedagógiai koncepciójának a tervezésében.

Az átmenet legnehezebb részét az iskola számára is valószínűleg az informatizálódó társadalom fogja jelenteni. A régi rend tanügye zárt szervezési módot tartott fenn, mert ez volt a társadalmi rendelés. Az informatizált kulturális modell rugalmasabb iskolaszervezetet feltételez, amelyben elképzelhető a menet közben történő adaptáció, a reorientálódás, az előre tervezés stb.

Az oktatás szerkezetének a nyitottsága, rugalmassága sokféleképpen alakulhat. Iskolafejlesztési törekvésként elképzelhető egy, a hagyományos iskola paradigmáját korszerűsíteni kívánó oktatási rendszer. Ismeretes az ún. „ipari modell”, amely az oktató-nevelő munka hatékonyságát tekinti

elsődlegesnek. Értékelhető, ellenőrizhető ismereteket kíván elsajátítani (pl. idegen nyelv, számítástechnika, menedzserképzés). Másik féle iskolaszervezet kialakítói éppen a hagyomány megerősítésével próbálnak újítani (latin nyelvű oktatás, művészeti oktatás). Az oktatás megújítása miatt olyanok is akadnak, akik kilépnek a hagyományos paradigma szférájából. Ezek az irányzatok többnyire az európai reformpedagógia mintáira építenek. Némelyikük, például a Waldorf-iskola, a hátrányos helyzetű tanulók oktatását is fölvállalja.

A fentiek alapján fel kell tennünk egy idekívánkozó kérdést: a mi oktatási rendszerünk mikor fog szerkezeti változásokat is eszközölni? A nyolcvankilences politikai váltáskor a hazai oktatás a 4+4+4-es szerkezetet örökölte. Az új Tanügyi Törvény az állami oktatás szerkezetét az eddig megszokott 4+4+4-ben jelöli meg. Mind a magán-, mind az egyházi oktatás ezt a szerkezetet követi. A Tanügyi Törvény textuálisan nyitottságot hirdet – de a gyakorlatban mindössze egyetlen „alternatíva” létezik: a 4+4+4. Nem pusztán a 4+4+4 ellen van kifogásunk, hanem az ellen, hogy *más variáns szervezésére a törvény keretei között nincs lehetőség*. Sem ma, sem a jövőben. Ha a törvény tényleg a nyitottságot szorgalmazná, akkor mindössze annyit kellene tisztáznia, hogy bizonyos pozitív értékrendszer tiszteletben tartásával bármilyen állami iskolarendszer létrehozható, ha az nem veszélyezteti sem az egyént, sem az emberi jogokat, és nem épül diszkriminatív elvekre. Egyszóval: lehessen *másként* is, mint eddig. Az ország egész területén kötelező 4+4+4 mellé *más* szerkezetű iskolákat is lehetne szervezni, és az élet döntené el, hogy melyik iránt van nagyobb kereslet. Íme, néhány variáns:

Ma ott tart a középiskolai oktatás, hogy léteznek keresett és került profilok. A keresett profil (tanítóképző, gazdasági profil stb.) tulajdonképpen a szülők versengése miatt lesz „keresett”, korántsem biztos, hogy a tanulók érdeklődése teszi azzá. A került profilok tanári kara viszont azon igyekszik, hogy – a minőségi válogatásról lemondva – sikerüljön annyi tanulót összetoborozni, amennyivel elindulhat az osztály.

a) 4+6+2-es szerkezet: azaz a kötelező és általános 10 osztályos oktatásra (lásd a fent említett európai törekvéseket) ráépülne egy rövid időtartamú középiskola. Előnye: az iskolai és a szakmai választás nem 14, hanem 16 éves ifjak kompetenciája lenne. Két évvel érettebben eredményesebb a készségek és motivációk megszerezése, hatékonyabb az intellektuális nevelés, és számítani lehet a vokacionális képzésre is;

b) de ugyanezek az előnyök származnának a 4+5+3-as szerkezetű oktatásból is, sőt, a fentiek mellé még egy indokot fülhoznék erősítésképpen: a szerkezeti változtatással megoldódna a tantervek tehermentesítésének a gondja, és az iskola az információ túladata helyett alaposabb képzést biztosítana.

Ha az iskola szerkezetét tényleg rugalmasan lehetne kezelni, mint más Európai országokban például, akkor a tantervek és alternatív tankönyvek kérdése is megfelelő háttérrel kapna. Ahol sokféle szerkezetű iskola van, ott a szerkezet különbözősége kéri és feltételezi az alternatív könyveket.

Mi is történt eddig nálunk? A reformötletek jobbra külföldről érkeztek. Ez számunkra jó is volt meg rossz is. Pozitívan hatottak a mentalitásra: kiderült, hogy másként is lehet, nemcsak úgy, ahogy az nálunk sablonba zárva-gyártva folyt. A negatív hatások a szempontok ütközéséből/ütköztetéséből következtek. A nyugati országokban kipróbált, jól működő rendszer részeit egyszerűen nem lehet/nem lehetett beilleszteni a mi hipercentralizált, régimódi rendszerünkbe. Az alternatív tankönyvek – úgy, ahogy azt sokan hazai vonatkozásban elképzelik –, végső soron egy más rendszer tartozékai, s mint ilyenek, rendszeren kívüliek. A részt az egészből kiemelve csak disszonáns félmegoldásokat kaphatunk, és veszélyes önáltatás lenne, ha az igazi szerkezeti változások helyett a félmegoldásokat fogadnánk el. Az átalakítást nem a tankönyvek (értsd: nem az oktatási segédesszközök) szintjén kellett volna kezdeni, hanem az elavult 4+4+4-es fölépítésű szerkezet föllazításával, a nevelés- és követelményrendszer mélyszerkezetének megváltoztatásával. Nálunk ma semmi egyéb nem történik, mint a régi árut tetszetősebb csomagolópapírba burkoljuk. Vagyis az újnak mondott/vélt tankönyvek az oktatás régi paramétereinek szerint készülnek, ezért nem a reform termékei, hanem ellenkezőleg – konszolidálnak egy régi állapotot.

*

Mindaz a változás, ami 1990-től napjainkig a tanügyben történt, *nem reform, hanem reparatorikus intézkedés*. Melyek ezek? Nevezetesen:

– megszűnt a pedagógusok röghözkötöttsége (kötelező kihelyezés és három évig való helyben maradás);

– csökkent az osztályok létszáma – az európai normák figyelembevételével;

– csökkent a heti óraszám: 22-ről 18-ra, esetenként 16-ra;

– beindult a posztszekundér oktatás;

– a felsőoktatás névleges autonómiája de facto autonómiává alakult;

– megjelentek az új tantervek és az alternatív tankönyvek.

De alapvető reformról, olyanról tehát, amely az oktatás szerkezetét és tartalmát egészében megváltoztatná, mind a mai napig nem beszélhetünk. Nincs új oktatási rendszer, csak a régire varrunk új, színes foltokat.

*

Milyen feltételek szükségesek egy alapvető változtatáshoz, azaz a *reformhoz*? Az eddig tárgyalt elméleti kérdéseket most gazdasági, társadalmi és politikai vonatkozásokkal fogjuk kiegészíteni. Szükséges tehát: *pénz, szakember és politikai akarat*. Hogy is állunk ezekkel?

A pénz mindent meghatározó erejéről nem kell külön értekezni. Ám abból a tényből kell kiindulnunk, hogy pénz az oktatásra a jövőben sem lesz több, mint eddig, azaz a sem-

minél valamivel nagyobb összeg felett fogunk rendelkezni: a nemzeti jövedelem 4%-a illet meg minket. Ez a pénz a jelenlegi állapot konzerválására is szükösen elég. De hol a pénz az oktatási reform anyagi bázisának az előteremtésére: új iskolaépületek emelésére, a régiek korszerűsítésére, a modern oktatási segédanyagok előteremtésére, hol a pénz a továbbképzésre, az újszerű értékelés bevezetésére stb. Lehangelő statisztikai adatok ezek, de naivítás figyelmen kívül hagyni őket. Mint ahogy naivítás elhallgatni az igazságot: amíg nem lesz kellő anyagi ráfordítás, reform sem lesz.

A szakemberek kérdését két aspektusból kell tárgyalnunk. Külön kell beszélnünk a szakemberek tervezőmunkájáról, és külön a szakemberképzésről.

Egy átfogó reform azt jelenti, hogy a társadalom egy szeletében – esetünkben az oktatásban – tevékenykedő egyének érdekeit (diák, szülő, pedagógus) össze kell hangolni és a közszolgálat érdekében megtervezni. Ezt csak intézményes formában lehet elképzelni. Ezért hozták létre az Oktatási Minisztériumban a Reformigazgatóságot, a minisztériumon kívül pedig a Nemzeti Reform Tanácsot és a Neveléstudományi Intézetet. Az utóbbi hat évben minden szakosított intézmény működött. Eredmény? Amíg látszateredményekből vonunk le következtetéseket, addig nem lehet reálisan tervezni. Látszateredmény például azt emlegetni, hogy a román oktatási rendszer kitűnő, hiszen a romániai tanulók a nemzetközi tantárgyversenyeken több tucat kitűnő helyezést szereztek. Ezeket az eredményeket a tanulók adottságainak, és a velük való speciális, egyénekre szabott, főleg „egy tantárgyas” foglalkozásoknak kell tulajdonítani, és semmi esetre sem lehet az oktatás egészére jellemző következtetések alapjának tekinteni. Naivítás csak az eredményekről beszélni, amikor a másik oldalon ott van az analfabetizmus növekedő rátája (erről a katonaság szolgált megdöbbsentő adatokat), a beiskolázatlanok számának növekedése, a pedagógusok elvándorlása stb.

A szakemberképzés milyensége az oktatási rendszer zártságából következik. Fentebb már érintettük ezt a kérdést, itt most csak két példát mondok:

1. Nálunk az óvónő- és tanítóképzés 14 éves korú gyerekek döntésén nyugszik, hiszen ennyi idősök a gyerekek akkor, amikor ezt a pályát választják. Hogyan lehet ebben az életkorban elhivatottságról, kiérlelt döntésről beszélni?

2. Ugyanezt a gondolatmenetet követve: nálunk a tudósképzés még mindig nem vált el a tanárképzéstől. 1990 óta minden évben megismétlődik az, hogy a tanári állások elfoglalására kiírt versenyvizsgán (nemzetiségre való tekintet nélkül) általában a jelöltek egynegyede kap átmenő jegyet. Hozzá kell fűznünk, hogy a jelöltek 80%-a abban az évben végzett friss diplomás. Hadd ne minősítsük ezt a jelenséget.

A politikai akaratot az 1996. november 17-e utáni nyilatkozatok, a rövid és hosszú távú kormányprogramok mutatják. Az Oktatási Minisztérium decentralizálni akar. De nem rendelkezünk olyan értékrendszerrel, amely felé haladnunk kell, és amelyet társadalmi-nevelési finalításokba integrálhatunk. Előbb nevelési ideált kellene találni, amely átmeneti célrendszerre, valamint azonnali követelményrendszerre támaszkodna. Egy ilyen, vagy ehhez hasonló közép és hosszú lejáratú terv kidolgozása nehéz és időigényes. (Megint az idődimenzió!) Itthon a hozzáértő szakemberek is hiányoznak. De legfőképpen az a baj, hogy a 84/1995-ös Oktatási Törvény sem szellemében, sem betűjében nem tartalmaz radikális változtatásokat. Szervezési formája centralizált. Szellemigésére alább még visszatérünk, itt most csak egyetlen vonatkozását említjük: a közoktatás és a felsőoktatás egyazon törvény két része. Ez nem formai hiba, hanem a centralizmus bizonyítéka: a végrehajtó hatalom a döntés, a határozathozatal szintjén el sem tudja képzelni a kétféle szabály szerint működő szegmentum különállását. Betűjében ugyanilyen centralista. Példaként a 141. és a 142. paragrafus előírásait idézem (alább még visszatérek ezekre), amelyek minden döntést, az országosan fontosakat és a helyi érdekeltségüket egyaránt a minisztérium hatáskörébe sorolnak be; ami ezekből kimarad, azt a tanfelügyelőségek jogkörébe utalják át. Így az iskola, amelyben az oktatás mindennapi folynak, minimá-

lis önállósággal sem rendelkezik, a törvény betűje azt kéri tőle, hogy engedelmeskedjék. Ha ez továbbra is így mard, hiába van meg a politikai akarat, strukturális reformra még sokáig várhatunk. Az új törvényhozó szerv – úgy tűnik – nem is gondol egy új politikai akaratot tükröző Tanügyi Törvény kidolgozására. Ezért egy dolgot tehetünk: első lépésként a resztriktív, diszkriminatív intézkedések kiiktatását kérjük. A régi törvényben kell megtalálni azokat a paragrafusokat, szakaszokat, amelyekhez törvény szinten hozzákapcsolhatók az új elképzelések.

*

Az oktatás szerkezetének a reformja elképzelhetetlen az *oktatás feltételeinek* a megváltoztatása nélkül, érve ezen külön a *tárgyi* és külön a *szellemi feltételek* csoportját.

A tárgyi feltételek háttereként emlékeztetek a közismert tényre, hogy a társadalom szerkezetének a megváltozásával a települések lakosságának a szerkezete is megváltozott: az iparosítás felhozta a városba a falusi lakosságot, ami azzal járt, hogy a városi iskolák túlnépesedtek, a vidékiek pedig elnéptelenedtek. Az is tudott dolog, hogy a túlszűfolttság milyen negatív hatással van az oktatás tartalmára. A három, sőt négy váltásban működő iskolák csak részben tudják ellátni feladatukat. A megoldás kézenfekvő: új iskolákat kellene építeni, de az állami költségvetés erre nem irányoz elő több pénzt. Az oktatás tárgyi feltételeit végül is a pénz szabályozza (lásd mint fent) – pénz pedig kevés jut az oktatásra az államháztartásban. Az iskola kétségbeesetten néz körül, honnan lehetne kiegészíteni a szerény anyagi alapot? Két lehetőség kínálkozna: a helyi önkormányzat költségvetése és a civil társadalmi szervezetek. Ezek azonban Romániában ma még nem működőképes rendszerek, ezért hadd ne találgassuk, hogy mikor lendül anyagi helyzetük olyan pozitív irányba, hogy az iskolára is gondoljanak.

A tárgyi feltételek közé soroljuk az iskolák felszereltségét is: a tornatermek felszereltségétől a számítógépekig és a laboratóriumi dotációig mindent. Külön téma lehetne, hogyan hat ki az iskola felszereltsége az oktatás színvonalára, milyen felkészültséget biztosít egy jól felszerelt iskola és milyent egy olyan, amelyben a tárgyi feltételek hiányoznak?

Az oktatás feltételeinek a reformja tulajdonképpen a „*miért kell reformálni?*” kérdés-körbe tartozik.

A választ három pontba foglalhatom.

1. *Az információ-özön miatt.* Körülbelül negyven éve ismételtgetjük: a tanulók túlterheltek. Már az általános iskolában olyan információs anyagmennyiség halmozódott fel, amivel a tanulók nem tudnak mit kezdeni. De a tanárt is riasztja az információhalmaz; elburjánzott az ismeretközlő órák száma, nincs ideje begyakoroltatni, készséget fejleszteni, mert szorítja a tanterv, nyomasztja a tankönyv anyaga. Ezért arra kényszerül, hogy tankönyvszerűen tanítson, magyarul: a tankönyvet ismertesse. Most ott tartunk, hogy már az általános iskolai órák is inkább felsőoktatási előadásokra hasonlítanak, mint tanórákra. Ennek egyik oka az, hogy a jelenlegi tankönyvek szerzői szinte kizárólag felsőoktatási szakemberek, így a nevük alatt megjelent művek inkább egyetemi előadások kivonatai, semmint életkori sajátosságokat szem előtt tartó, a szó szoros értelmében vett tankönyvek. Ez alól, sajnos, az alternatív tankönyvek sem kivételek. (Az V. osztályos román könyvben túltengenek az irodalomelméleti fogalmak: mikor a gyermek jóformán még írni-olvasni is alig tud, már a parabola és hiperbola mibenlétével is tisztában kell lennie. Ez áll a magyar nyelvi tankönyvekre is: egy felmérés adatai szerint a IV. osztályosok a tantervi követelményeknek csak felét képesek a helyesírásban is alkalmazni, és csak 20 százalékuk helyesírása kielégítő.)

2. *Az óraszám-özön* egyenesen következik az információs anyag mennyiségi növekedéséből. Egy V–VIII. osztályos magyar általános iskolai tanulónak heti 35–38 kötelező órája van, ehhez a következő tanévtől még hozzájön a történelem. Vagyis: a munkahét öt napján egy általános iskolás naponta hét, vagy annál is több kötelező órát tölt az iskolapadban.

3. *A pedagógusok mentalitása.* Az információöözön említett áramlása arra kényszeríti a tanárt, hogy ne vegye figyelembe a gyerek érdekeit. Az iskolában a gyerek csak információt kap, a begyakorlás magányügye lesz, hiszen az a házi feladatra és az otthoni tanulásra korlátozódik. A pedagógusok többségének ma is változatlanul az a meggyőződése, hogy egy gyerek csak akkor tud/tudhat, ha otthon sokat tanul. De mennyit is kell tanulnia annak a gyereknek, aki hét óra után a másnapi hét órájára is elő akar készülni? A rendszer önkorrakcióját végül is a természet oldja meg: a gyerek biológiai, pszichológiai, szellemileg visszautasítja a szisztémát: az iskolában nem figyel oda hét órán át egyforma intenzitással, és otthon nem tanul mindentől. De ezt is csak az erősebb fizikumúak bírják. Az orvosi statisztikák aggasztó adatokat közölnek: nő az idegbeteg, a szellemileg fáradt, a stresszes fiatalok száma, és emelkedik a gyermek-öngyilkossági ráta. Hadd tegyük föl a kérdést: az információöözön, a tankönyvszerű tanítási módszer tényleg az oktatás eredményességére törekszik, vagy azért van, hogy elretentse a tanulót a tanulástól?

Ezt a kérdést már korábban is fölítettük, sőt egyfajta – igaz, csak részleges – megoldást is javasoltunk. A módosítás csak a kisebbségi oktatási nyelvű iskolára vonatkozott: humán iskolában csökkentettük a reáliák számát, reál iskolákban pedig a humán tantárgyak számát. *Mi lett az eredmény?* Ahogy kikerült az óratervezés az iskolába, vehemensen támadtak bennünket, hogy a nemzetiségi gyerek nem tanul annyit, mint a többségi, s nem tesszük lehetővé azt, hogy a humán iskolából reál szakra felvételizzenek stb. A valóságban más volt a mozgatórugó: hozzányúltunk a tanárok óraszámához. A heti óraszámából kiesett 1-2 óra, előadódott tehát a norma, vele együtt az állás kérdése.

Megoldást jelentene az *opcionális* és a *fakultatív* tantárgyak bevezetése, de a feltételes módot szeretném még egyszer hangsúlyozni, mert ez a változtatás bármilyen ésszerű is, csak elméletileg egyszerű. Gyakorlati kivitelezése szinte lehetetlen, mert az, hogy kinek

a tantárgyat tegyük fakultatívvá és kiét opcionálissá, biztosan heves indulatokat váltana ki. Ez a húzd meg-ereszd meg játék nem tudni, hova vezet, esetleg a tanárok fogják elállni az utakat, mint most más társadalmi kategóriák. (Egyik vezetőnk 1990-ben államtitkári minőségében matematikusként éppen a matematika heti kötelező óraszámát próbálta meg csökkenteni legalább eggyel. Eredmény: a matematikusok kibuktatták az államtitkári székéből, az akadémia elítélte stb.) Egy dolog tehát világos: *amíg a tanár szempontja a kritérium, addig nem lesz reform.* Reform csak az, amely a gyerek szempontjából eredményes változásokra épít.

Megoldást jelentene az opcionális és a fakultatív tantárgyak bevezetése, de a feltételes módot szeretném még egyszer hangsúlyozni, mert ez a változtatás bármilyen ésszerű is, csak elméletileg egyszerű. Gyakorlati kivitelezése szinte lehetetlen, mert az, hogy kinek a tantárgyat tegyük fakultatívvá és kiét opcionálissá, biztosan heves indulatokat váltana ki. Ez a húzd meg-ereszd meg játék nem tudni, hova vezet, esetleg a tanárok fogják elállni az utakat, mint most más társadalmi kategóriák. (Egyik vezetőnk 1990-ben államtitkári minőségében matematikusként éppen a matematika heti kötelező óraszámát próbálta meg csökkenteni legalább eggyel. Eredmény: a matematikusok kibuktatták az államtitkári székéből, az akadémia elítélte stb.) Egy dolog tehát világos: amíg a tanár szempontja a kritérium, addig nem lesz reform. Reform csak az, amely a gyerek szempontjából eredményes változásokra épít.

Mit tartok eredményes változtatásnak?

- az információ mennyiségének csökkentését;
- a kötelező óraszám csökkentését;
- a tanuló szempontjainak az érvényesítését.

Miként lehetne eredményessé tenni a reformot? Például:

- a tantervek újraírásával, a követelmények csökkentésével;
- ezek alapján készült új, szellősebb tankönyvekkel.

Mit oldottunk meg az alternatív tankönyvekkel? Az információ csökkenése és az ismeretanyag iskolai begyakorlása helyett összesen annyit értünk el, hogy a tanár két-három könyv közül választhat, melyikből fog tanítani. De a konkurencia nemhogy gátat szabott volna az információ-özönnnek, hanem ellenkezőleg, új zsilipeket emelt fel: a tanár azt a könyvet választja, amelyben több az információ, nehogy hátrányos helyzetbe hozza a növendékeit. Változott a külső, a prezentálás, de a gyerek szempontjának az érvényesítése szóba se került. A gyerekekkel – a tanítás alanyával – úgy látszik, nálunk senki sem törődik.

Az ellenőrzés reformja

A jelenlegi hierarchikus felépítés szerint az ellenőrzés legmagasabb fóruma a szakminisztérium, köztes fóruma a megyei tanfelügyelőség, alsó fórum az iskola igazgatója. A mindennapi élet a fontossági sorrendet megfordítja, mert így logikus: közvetlen ellenőrző feladata az igazgatónak van, hiszen az oktatás az ő felügyelete alatt folyik, a tanfelügyelő az igazgatót és az iskolát ellenőrzi, a szakminisztérium pedig a tanfelügyelőséget – gyakorlatilag hivatal a hivatalt, nem pedig az oktatást magát.

Az ellenőrzésre vonatkozóan az oktatási törvény nem tartalmaz kitételeket, csak kompetenciákat ír elő. E szerint – mennyiségi mutatókban kifejezve:

- kb. 70% a minisztérium;
- kb. 20% a tanfelügyelőség;
- kb. 10% az iskolaigazgató kompetenciája.

Ez eddig világos volna, de a kompetenciától az ellenőrzés jogi alapjainak a megteremtéséig még legalább egy lépés van. Ki fogja megtenni ezt a lépést, ki dolgozza ki a megfelelő jogi alapokat?

Erre lett volna hivatott a törvényt kiegészítő statútum, amely azonban egyre késik. Azal a variánssal kapcsolatosan, amely a sajtó útján nyilvánosságra került, komoly aggályok merültek fel. A hiányosságok oka az lehet, hogy a statútum készítői nem jogászok, pedig a Törvény is és a statútumot is olyan jogászoknak kellene kidolgozniok, akik ismerik az oktatás szerkezetének minden csínját-bínját. Igaz, hogy a parlament az eltelt hét év alatt képezett ki „oktatási szakembereket”, vagy inkább étképzett más foglalkozásúakat, de ez a ki-képzés látogatás nélküli oktatás formájában történt, azaz a parlamentet látogatták, nem az iskolát.

Az oktatási törvény hézagos paragrafusait kellett volna kiegészítenie az Iskolai Szabályzatnak, de a statútumhoz hasonlóan ez sem működőképes. Az Oktatási Minisztérium ugyan még 1996-ban kidolgozott és útjára bocsátott egy Szabályzatot, de bár ne tette volna. A Szabályzat anyaga kb. 1000 (ezer!) gépelt oldal, de több benne az ellentmondás, mint a logika. Egy éven belül kiderült, hogy teljesen használhatatlan.

Ezek után beszélhetünk-e még az ellenőrzés reformjáról mint az oktatási reform részéről, ha az oktatási törvénynek nincs erre paragrafusa, ha nem létezik a Pedagógusok Statútuma és nincs belső rendtartást előíró Iskolai Szabályzat?

*

Az oktatás irányításának feladatköre az oktatási törvény 141. paragrafusa értelmében a szakminisztériumra hárul. El kell ismernünk, hogy vannak intézkedések, amelyek meg-

nyitnak más kapukat is. Így például az 1996-os költségvetési törvény a decentralizálást szolgálja: a minisztérium hatáskörében csak a fejlesztésre, a főjavításokra és a fizetések-re szánt összeget hagyja meg. Az ösztöndíjak elosztása a megyei tanfelügyelőségek asztalára került át. Az is igaz, hogy az 1978-as törvény rendelkezéseihez képest a tanfelügyelőségek hatásköre sokat bővült, de a lényeges kérdésekben, mint például a személyzeti, az anyagi, a tartalmi kérdések, a döntés jogát a törvény továbbra is a minisztérium számára tartotta fenn. Úgy is mondhatnám, a tanfelügyelőségek autonómiáját a minisztérium koordinálja.

Mi a helyzet az iskolavezetés szintjén? Formálisan az iskolavezetés is autonómiát élvez, hiszen a törvény biztosítja számára a döntéshozatal jogát, csak azt nem írja le, hogy az iskolai belső rendtartáson kívül milyen lényeges területen marad még lehetősége a döntésre? Ugyanis: a beiskolázási számot fölülről hagyják jóvá, a tanítói-tanári állások kiírását és pályáztatását központilag irányítják, a költségvetést felülről szabják meg. Ameddig az iskolaigazgatók hatáskörét a törvény szelleme és betűje kalodába zárja, addig csak fenntartással és esetlegesen beszélhetünk „tudományosan megtervezett iskolavezetésről”, ahogy mostanában szeretjük hangoztatni.

Mi elemzésünk tanulsága?

A szellemében és betűjében centralizált törvény bármilyen decentralizálási kísérlete csak látszatszmegoldást szül.

Itt tartunk ma.

Összegezés helyett

Bárhonnan is indítottuk elemzésünket, a végkövetkeztetés ugyanaz: radikális pedagógiai reform a meglévő merev oktatási szerkezeten belül nem valósítható meg. A merev 4+4+4-es szerkezet miatt az iskolafokokozatok közötti törésvonalat csak akkor lehet eltüntetni, ha magán a szerkezeten változtatunk. A tanulók túlterhelését csak az óratervek felépítésének a megváltoztatásával, a kötelező óraszám csökkentésével, az interdiszciplinaritás szerint megtervezett új tartalmak kialakításával lehet megszüntetni. Az eddig intézkedések lényegében a meglévő szerkezet feljavítását célozzák, és nem új szisztéma kiépítését szorgalmazzák. Ez a fajta hozzáállás magának a reformnak az eszméjét kérdőjelezi meg. Tényleg nem akarunk újat? A Tanügyi Törvény által szentesített, lényegében változatlan, csak imitt-amott kozmetikázott iskolarendszer, az az óraterv, amelyen csak apró simításokat végzünk, az az oktatáspolitikai, amely nem a tanulónak – a tanítás alanyának – az érdekeit tartja elsődlegesnek, nem tud megfelelni a társadalom új kihívásainak, előbb-utóbb anakronisztikus lesz. Szembe kell néznünk az igazsággal: a jelen minden hibáját kivetítettük a jövőbe is.

Ha továbbra is csak beszélünk a reformról, nem szabad azon csodálkoznunk, ha a ma iskolája olyan marad, amilyenné az évtizedek alakították, a jövő társadalmá pedig olyan lesz, mint amilyen a ma iskolája.