Arató László

Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával

Augusztusi számunkban közöltük Halmai Tamás cikkét ‚Műveltség nélküli nemzedékek?' címmel, két vitatkozó írás (Cserhalmi Zsuzsa: „...valójában mindannyian reménykedünk'; Fábián Márton: ‚Mi van a posztmodern után?') kíséretében. A kibontakozott eszmecserét most folytatjuk.

Halmai Tamás írását olvasva úgy éreztem, hogy elképesztő sebességgel száguldó szellemi hullámvasúton ülök. Az univerzális értékviszonylagosság, a posztmodern korszellem és a multimedialitás szétnyílt horizontjának szédítő magaslataitól a gyakorlatiasabb tanárképzés igényének ismerős lapályaiig és a pedagógusbérek rettentő mélységeiig jutottam el – mindezt húsz lábjegyzettel súlyosbított három oldalon. Ironizálok, pedig a komplex és távlatos kérdésfelvetés, a problémák, kihívások megfogalmazása indokolt és időszerű, a megoldási javaslatok egy részével pedig magam is egyetértek. Miért ironizálok hát? Alighanem kínomban: ugyanis más nyelven, kevésbé filozofikusan és távlatosan, gyávábban és kopárabban több, mint egy évtizede hajtogatok olyasmiket, mint amit most a ‚Műveltség nélküli nemzedékek?' szerzőjétől olvashatok. Hajtogatom, de igen kevés sikerrel – ezért hát az (ön)ironikus kínvigyor. A Magyartanárok Egyesülete több, mint öt éve, 1997 március nyolcadikán tartotta első olyan – ‚Kihívások és válaszutak a magyartanításban' című – konferenciáját, amelyben hasonló kérdéseket és válaszokat fogalmazott meg, mint a mostani vitát kiváltó írás. (Folytatása még ugyanabban az évben: ‚Anyag, rendszer, módszer – alternatívák az irodalomtanításban'; 1997. november 27. E kettőt e sorok papírra vetéséig még éppen egy tucatnyi követte.) Valamilyen okból azonban tantárgyunk tanítási gyakorlata fittyet hány az őt érő kritikákra, kihívásokra. Ezért én most azokat az iskolaszociológiai-szociálpszichológiai (?), oktatáspolitikai tényezőket próbálom megfogalmazni, amelyek miatt az efféle ébresztgető szavak süket fülekre találnak. Mielőtt azonban ehhez hozzálátnék, szeretném leszögezni, hogy mi az, amiben nem vagy nem egészen értek egyet Halmaival.

„Történelmünk és kultúránk e korszakhatáros helyzetében nem lehetünk eléggé óvatosak és eléggé merészek egyben" – írja Halmai igen bölcsen. Dolgozata azután merészségnek igazán nincsen híján, az óvatosságot azonban mintha másokra hagyná. Óvatossága arra korlátozódik, hogy miután felvázolja a magyartanítást, illetve az esztétikai nevelést érő kihívásokat, a megoldást követelő feladatokat, sajátos, rezignált retorikával illúziónak nevezi a lényegi változást mindaddig, amíg a változás – általa bevallottan kiragadott – előfeltételei nem teljesülnek. Úgy gondolom, hogy előfeltétel-listájban vétkes könnyelműséggel keverednek a valódi előfeltételek, a talán joggal kijelölhető célok és feladatok (azaz a korábban megfogalmazott kihívások ezúttal válaszként való, példálódzó-sokkírozó újrafogalmazásai), a sajátos és eredeti eszközök és a meglehetősen esetleges ötletek. Persze hullámvasút-retorikájának ezek a szintváltások adják különös báját. Lássuk a listát! Halmai kilenc (általam beszámozott és idézett) feltételéhez rövidebb-hosszabb kommentárokat fogok fűzni.

Kommentár kilenc előfeltételhez

„Lényegi változásra, úgymond, a belátható jövőben vélhetőleg illúzió volna számítani. Illúzió, amíg (kiragadottak a példák)":

1. „A tudásteljesség ideájának bűvöletében s a kronologikum szorításában 14–15 éves diákok a ‚Kalevala' s a görög drámák nyelvén kell, hogy megtanuljanak irodalmat olvasni, miközben a koruk – kulturális és esztétikai – nyelvét beszélő, kortárs irodalom a tananyag zsúfoltsága miatt az utolsó év utolsó óráin szinte csak mint fakultatív anyag kerül (ha ugyan kerül) napirendre." – Egyetértek – noha a ‚Kalevala' ilyen centrális kiemelése önkényes, puszta retorikai fogás. Az ‚Isteni színjáték' vagy a ‚Szigeti veszedelem' emlegetése jóval indokoltabb lenne.

2. „Közoktatásunk verskánonában Petőfi vagy Ady nagyságrendekkel több művel képviselteti magát, mint Tandori, Petri, Kukorelly vagy Kovács András Ferenc (ha utóbbiak megjelennek egyáltalán a szöveggyűjtemények lapjain)." – Úgy vélem, ebben a formájában a javaslat abszurd. A magyartanítás vagy a művészetoktatás modernizálása, életképessé tétele nem a verskánon arányainak a maiak javára történő átrendezésén múlik. Magának a kánonközvetítésnek mint de facto abszolút elsődlegességet élvező célnak a megkérdőjelezése a feladat. Egyrészt a képességfejlesztés és a kánonközvetítés (műveltségközvetítés) viszonyának a nem pusztán szólamszerű újragondolását kellene elvégeznünk, másrészt ezzel szoros összefüggésben egy szűkebb és egyben rugalmasabb kánon kialakítását. A szélességelvről a mélységelvre való áttérést kellene végrehajtani. A régi klasszikusoknak és az őket továbbgondoló, megszólító későbbi és kortárs utódműveknek és értelmezéseknek az együttlátását, együtt-tanítását: a hatástörténeti tudatnak, a hagyomány működésének a tanítását kellene a középpontba állítani. Ez persze az amúgy is reménytelen teljességelvvel, a tananyag bűvöletével való szakítást követelné meg. A kánon spontán zsugorodása ellen tudatos redukcióval, a szűkebb kánonhoz való következetesebb ragaszkodással s főképp az olvasási motiváció erősítésével, illetve a műértő befogadás képességének fejlesztésével sokkal eredményesebben lehet küzdeni, mint az irreálisan magasra tett léc, a 'nem engedünk a negyvennyolcból' politikájával. A teljesség hajszolása, a rohanás helyett a dialogikus elsajátítás (*Knausz*, 2002) és a művekkel való találkozás lehetőségének megteremtése a feladatunk. A találkozás metaforáját *Knausz Imre* három fogalommal igyekszik értelmezni: a perspektíva elvével, a személyes érintettség elvével és az intencionáltság megértésének elvével. E három elv érvényesülése nélkül a „közvetített" műveltséganyag holt anyag marad, és az irodalomtanítás a kulturális autizmus foglyává válik. Knausz így ír: „Az iskolában tanult narratívák [és metaforák] befogadása feltételezi a tanuló aktív tevékenységét, amellyel működésbe hozza narratív [és metafora-] repertoárját: részben a saját élettörténetéhez kapcsolódó elbeszéléseket [és metaforákat], részben a már korábban asszimilált, azaz személyessé tett történeteket [és metaforákat]. [A szögletes zárójelek az én betoldásaim. A. L.] Szent Erzsébet korábban emlegetett története például aligha érthető meg a lázadásról, az alázatról, az önfeláldozásról vagy a lelki terrorról szóló belső történetek nélkül. És aszerint, hogy a befogadó sémarepertoárjában ezek közül melyik dominál, válik a szent története a lázadásról, az alázatról, az önfeláldozásról vagy a lelki terrorról szóló narratívává. Ezt a gondolatmenetet követve az elbeszélések archetípusaihoz juthatunk el, amelyek konkrét összekötő láncszemet jelenthetnek a személyes, a populáris és a »klasszikus« történetek között. A hagyomány elsajátítása tehát nemcsak a műről szól, hanem a befogadóról is, iskolai körülmények között a tanulóról, akinek személyes gondolatai a műről nem valamiféle a tartalomhoz képest külsődleges képességfejlesztés kellékei, hanem a megértés nélkülözhetetlen feltételei." (*Knausz*, 2002)

3. „Az irodalomkritikai diszkurzus tudományosan reflektált regisztereit a szakma és a szakoktatás jelentős hányadának elutasító értetlensége övezi (15)." – Valóban, csakhogy ezért nem elég a tanárokat vagy éppen a felsőoktatást kárhoztatni, hanem olyan magyartanítási programok megszületését, elterjedését, továbbképzések segítségével való közhasználatúvá tételét kellene elősegíteni, amelyek alkalmasak arra, hogy a tudomány kerekét a közoktatás útjaira segítsék. Ehhez azonban arra van szükség, hogy hazánkban politikai és anyagi prioritást kapjon a tantárgyi programok fejlesztése. Ez immáron évtize-

dek óta olyan mostohagyerek, „aki" helyett az oktatáspolitika édes gyermekeinek a ciklusonként változó szabályzó dokumentumokat és az ezekkel csak formálisan összehangolt tankönyveket kezeli.

4. „Tankönyveink nem reflektálnak a »magyarok istene« (Nemzeti dal) típusú szöveghelyek szemléleti anakronizmusára (avagy például a »Ne lógasd a lábadat hiába« [A vén cigány] sztereotip roma-képének vagy az »oktondi néger« [Verlaine: ‚Költészettan' – Kosztolányi fordításában] jelzős szerkezetének – a mai olvasó látószögében – »politikailag« egészen durván „inkorrekt" voltára)." – Nem gondolom, hogy a „political correctness" amerikaias szempontjainak alkalmazását a magyartanításnak csípőből kellene elutasítania, de véleményem szerint Halmai példái végtelenül szerencsétlenek. A „magyarok istenét" én – *Vas István* remek elemzése (‚Megannyi adu') nyomán közönségegységesítő retorikai mesterfogásnak tartom, nem pedig szemléleti anakronizmusnak. A magyaroknak természetesen *Petőfi* verse szerint sem volt valami atavisztikus törzsi-nemzeti különistene, ahogy a „szabadság istene" (‚Olaszország') fordulatból sem következtetnék, mondjuk, Petőfi politeizmusára. ‚A vén cigány' roma-képét pedig alighanem kellőképpen megfosztja az esetleges rasszista felhangoktól az az apróság, hogy a megszólított vén muzsikust nehéz másnak tekinteni, mint *Vörösmarty* alteregójának, a tárgyiasított-kivetített önmegszólítás alanyának.

5. „A művészeti tárgyak tematikai, szemléleti és módszertani összehangolatlanságát fásult belenyugvással veszik tudomásul a legjobb tantestületek is." – Az összehangolás vagy az integráció igényével – mint a művészetoktatás egyik lehetséges útjával – magam is egyetértek. Azonban nem hiszem, hogy valóban nem lehet megújítani magát a magyartanítást e nélkül az összehangolás vagy komplexebb reform nélkül. Sőt, úgy hiszem, hogy itt egy útelágazással van dolgunk. Ha ugyanis tantárgyunkat a gyakorlatias, kommunikációközpontú tantárgyfelfogás, a nyelvi-irodalmi integráció, a tág értelemben vett olvasás- és írástanítás irányába akarjuk, elmozdítani (és Halmai utolsó, kilencedik pontja erre utal), akkor olyan irányban nyitunk, mellyel a komplex művészeti nevelés vágya nehezen egyeztethető össze. Nem lehet egyszerre minden programnak minden irányban nyitnia. Úgy vélem, hogy aki mindenfele egyszerre akar frontot nyitni, az előre kalkulálhat a totális kudarccal: jogos rezignációval választhatja a tétlenség és a kesergés útját.

6. „Bereményi Géza (Cseh Tamás-dalok), Lovasi András (Kispál és a Borz) vagy Lukács László (Tankcsapda) dalszövegköltészetét a tankönyvírás sznobisztikus szeméremmel tartja távol az irodalmi (és ének-zenei) törzsanyagtól." – Mélyen egyetértek azzal, hogy a magaskultúra közvetítésének esélyeit nagyban javíthatja, ha számot vetünk a diákok befogadói horizontjával: a jelennel, a személyessel és a populárissal. Csakhogy… Tudja-e a tanár, hogy mi is a gyerek saját kultúrája, szubkultúrája? Nem saját ifjúkorunk szubkultúrájának legjavát akarjuk-e a diáknak az ő saját kultúrájaként bemutatni? Igaz, a tíz-húsz éves popszámok is hidat képezhetnek a sokszázéves szövegek és a jelen diákja között, a tegnapi – azóta talán-talán félig-meddig már az arisztokratikus regiszterbe emelkedett – dalszövegek is kifejezik, ha mást nem, legalább a tanár-közvetítő nyitottságát, élményének személyességét, a régi művek számára való dialógusképességét. S már ez sem kevés! De tudnunk kell, hogy mi legfeljebb csak feltételezésekkel bírhatunk a diákbefogadó szempontjaival kapcsolatosan. A tanítási folyamatot kell olyan kreativitást-nyitottságot lehetővé tévően megtervezni, hogy a „saját" szubkultúra és élményvilág is megjelenhessen. Azaz szerintem a tanítási programokban, feladatrendszerekben, s nem feltétlenül magukban a tankönyvekben kell jelentkezniük eme populáris dimenzióknak. S nemcsak dalszövegekkel, hanem talán a vizuális-elektronikus tömegkultúra termékeivel is foglalkoznia kellene a magyartanításnak. (Erről részletesebben *Arató*, 2000.) A könyv – hogy tankönyvszerzőként engedményt tegyek szomorúan tankönyv-centrikus pedagógiai kultúránknak – legfeljebb csak kérdésekkel, feladatokkal, elemző- és gyűjtőmunkára vonatkozó javaslatokkal nyithat a gyorsan változó médiakultúra felé. Ebben tehát óvatosabb lennék Halmainál, de merészebb a mai tankönyvszerzők zöménél. Ugyanakkor vannak olyan életproblémák

(alkalmazkodás, autonómia, önmeghatározás-önazonosság, önismeret, beilleszkedés, felnőtté válás, a siker és a kudarc elviselése stb.), amelyekről bizton tudhatjuk, hogy minden kamasz számára aktuális és releváns kérdések. Azaz a hazánkban sajnos szinte kizárólagos irodalomtörténeti-kronologikus, a nálunk vétkesen kevéssé alkalmazott motivikus-archetipikus és a jelenleginél következetesebben-módszeresebben és gyakrabban érvényesítendő poétikai-képességfejlesztési tananyag-szelekciós szempontok mellett teret kell biztosítani a szociálpszichológiai-tematikus tananyag-kiválasztási és -elrendezési szempontoknak is. Ezen utóbbiak érvényesítése szinte automatikusan „mozgósítja", hívja elő a jelenidejűséget, a személyességet és a populáris kultúrát. (*Arató*, 1999)

7. „A művészettörténeti és ének-zenei képzést tragi(komi)kusan alacsony óraszám kényszeríti alulteljesítésre." – Így van. Hozzátenném, hogy a tudományközvetítésre és egyoldalúan intellektuális képzésre összpontosító magyar iskola, miközben elképesztően kevéssé becsüli a művészi kreativitást, s igencsak elhanyagolja az önkifejezés és a szociális kompetenciák fejlesztését, aközben nemzetközi összevetésben intellektuális, ismeretközvetítő, tudásgyár jellegű teljesítménye is romlik. S ezt csak néhány elitiskola kiváló tanulójának kirakat-teljesítménye fedi el.

8. „Komplett évfolyamok a ‚Schindler listája' s a ‚Honfoglalás' típusú, esztétikailag más-más okokból, de egyaránt tarthatatlan produktumok példáján ismerkednek a vizuális jelentésképződés kultúrájával ahelyett, hogy ha nem is rögtön Bergman vagy Tarkovszkij alkotásait, de első körben – akár videóklipek és reklámfilmek mellett – a ‚Ponyvaregény'-t, a ‚Trainspotting'-ot, a ‚Mátrix'-ot vagy a Kusturica-műveket beszélné meg, elemezné ki tanári irányítással az osztályközösség." – Mutatós példák – fogalmilag kifejtetlenül. Ha közös és kötelező mozilátogatásokról van szó, akkor ezek rituáléjáról én – szerencsémre – nem sokat tudok. Iskolámban, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolájában a fenti két elrettentő példa semmilyen formában nem része a vizuális nevelésnek vagy a történelemtanításnak. A mozgókép- és médiaismeret nevű műveltségterület vagy tantárgy jövőjének kérdései viszont külön tanulmányt igényelnének. Azzal azonban – s ez a korábbi kommentárokból már valószínűleg kiderült – egyetértek, hogy mind a videoklipek és reklámfilmek, mind a narratív filmek elemzésének teret kellene kapnia a diákbefogadó szempontjait figyelembe vevő magyartanításban. (*Arató*, 2000)

9. „Középiskolások úgy hagyják el érettségivel az alma matert, hogy nagy többségüknek fogalma sincs arról, hogyan kell biztosítékot cserélni, adóbevallást kitölteni vagy éppen elsősegélyt nyújtani (miközben a periódusos rendszer absztrakt rejtelmeivel s írók, költők életrajzának szaktárgyi szempontból teljességgel érdektelen intimitásaival órák hosszú sora foglalkozott behatóan)." – Igen, pragmatikusabb iskolára és ezen belül pragmatikusabb magyartanításra lenne szükség. De el kell ismételnem, hogy tantárgyi programonként át kellene gondolni, hogy a fenti kilenc pontból melyiket mennyire tartjuk fontosnak, mert ennyi előfeltételnek nem tud megfelelni egyetlen mégoly integratív tantárgy sem. Azaz Halmai Tamás „kiragadott" előfeltétel-listája is azt bizonyítja, amiről tanulmányom második része fog szólni: nem újabb szabályozó dokumentumokra van szükség, de nem is csupán valamiféle tantervi békére, hanem tantárgyi programok (itt a hangsúly a többes számon van!) fejlesztésére.

Miért topog egyhelyben a magyartanítás?

A magyar közoktatás lassan negyedszázados (maratoni) „reformfolyamata" mindmáig adós a modernizáció – egyre erősödő – kihívásaira adott érvényes válaszokkal. Kiszélesedett az érettségit adó középfokú oktatás, és a felsőoktatás is elindult a tömegesedés irányába, azaz a populáció zöme számára lényegesen megnyúlt a közoktatásban eltöltött idő. Eközben azonban sem a felső tagozat, sem az érettségit adó középiskola szabályozó tantervei, sem a kétszintű érettségi ezekre épülő követelményrendszere nem tudott szakítani egyfajta mind reménytelenebbé és kártékonyabbá váló tudáseszménnyel és teljességigénnyel. A mo-

dern média korában mind nagyobb gyermektömegek számára veszítette el az iskola (és egyre inkább a család) korábbi vezető szerepét abban, hogy ablakot nyisson a világra. Az iskola hagyományos – ismeret- és értékközvetítő – funkciói ebben a folyamatban átértékelődnek, s a magyar oktatás nem tudott ezzel lépést tartani. Ugyanakkor – részben a globalizációs és európai integrációs folyamatok jegyében – az iskolával szemben új követelmények is megfogalmazódtak: a szociális (kommunikációs-kooperációs-szervezési) kompetenciák és az ismeretszerzési-információfeldolgozási (adaptációs) eljárások új köre.

Mindeközben sorra jelentek meg olyan dokumentumok, jelentések, felmérések, amelyek felhívták a figyelmet iskolarendszerünk romló teljesítményére, illetve azokra a kompetenciákra, amelyeket a mai magyar tanítási gyakorlat figyelmen kívül hagy vagy nem fejleszt tudatosan. E dokumentumok (például IEA- és Monitor-vizsgálatok) folyamatos és vétkes ignorálása miatt alakulhatott ki mostanra az a jelenség, melyet PISA-sokként emleget a szaksajtó. Melyek is ezek a kevéssé kifejlett vagy csökevényes kompetenciák? Az olvasásszövegértés, különös tekintettel az értelmező-magyarázó és a dokumentum jellegű szövegek feldolgozására, az érvelő-bizonyító és az elemző szövegalkotás, a gyakorlatközeli, életszerű helyzetekben alkalmazható matematikai eszköztudás, a mindennapi természetismeretet magasabb szinten újraformáló, alkalmazható természettudományos tudás.

Hazánkban az említett időszak egyik tantervi reformját sem alapozta meg és nem is követte átgondolt és kutatásokkal alátámasztott tantárgyi, illetve tantárgyközi programfejlesztés. Az átgondolt programfejlesztés hiányából adódik az a paradox helyzet, hogy míg nagy tantervi rendszerek (78-as reformtanterv, NAT, kerettanterv) mentén helyi tantervek és taneszközök tízezrei láttak napvilágot, addig az iskolai tanítási gyakorlat és az átadni szándékozott műveltséganyag – néhány alternatív iskolát leszámítva – lényegében nem változott. Már csak azért sem, mert átgondolt, szerves programfejlesztés hiányában mind a nagy tantervi rendszerekben, mind a helyi tantervekben jobbára a 78-as tanterv különböző változatai köszönnek vissza. Így mind a modernizációs törekvéseket kifejező célmegjelölések, mind az ezeket – a konzervatív nagyszerkezetek ellenére – „partizán módon" komolyan vevő (középpontba állító) programok vákuumba kerültek. A politikai ciklusok ingamozgásán túl azért kerülhetett sor a kerettanterv által fémjelzett újraközpontosításra, mert a NAT modernizációs törekvéseit nem támogatta meg a tanárok számára valóban alternatívákat kínáló, szakmai minőséget biztosító, a változást, megújulást kívánatossá tevő, tempós, de ugyanakkor távlatos-átgondolt programfejlesztés.

A mai magyar közoktatás állapotai között sem a központilag-tantervileg „elrendelt" modernizáció, sem a helyi fejlesztésekre való puszta ráhagyatkozás nem látszik járható útnak.

Mind a NAT, mind a kétszintű érettségi fontos lépés lehetett volna a tömegessé és általánossá vált középfokú oktatással együtt járó tartalmi modernizációra, azonban e keretek önmagukban nem biztosították a tantárgyak és műveltségterületek, az oktatási folyamat belső átalakulását, megújulását. A NAT-ot és a kétszintű érettségi tervezetét távolról sem kísérte megfelelő kommunikációs (avagy PR-) körítés: sem a tanárokat, sem az érdekelt széles nagyközönséget nem tájékoztatták kellőképpen arról, hogy mi is a tétje a modernizációnak, miért is van szükség új szabályzókra. A kommunikáció elégtelensége természetesen összefüggött az átgondolt és közfogyasztásra alkalmassá (explicitté, hivatalossá) tett közoktatás-fejlesztési stratégia hiányával. Nem vált elfogadott és megértett közkinccsé az a gondolat, hogy a központi tanterveknek csupán egyfajta minimumot kell leírniuk, s ennek a minimumnak a nagy műveltségi területek átfogó tételeire, fogalmaira, a legfontosabb alakítandó képességekre és attitűdökre kell alapozódniuk. A központi tanterveknek nem tananyagot kell rögzíteniük, hanem a tág értelemben vett tudás azon „tartóoszlopait", amelyek lehetővé teszik az élethosszig való tanulást. Ennek a közkincscsé teendő felismerésnek a hiányában mind a NAT-ba, mind a kerettantervbe újból és újból visszaíródott egyfajta – műfajtévesztésből fakadó – kultúraőrző tananyag-rögzítési igény. Ez a „visszaíródás" is (miként a magyar oktatás egészének tankönyv-centrikussá-

ga, a tankönyvek szabályzóként való funkcionálása is) éppen a programfejlesztések elmaradása miatt vált törvényszerűvé.

Az emlegetett központi szabályozó dokumentumokat tanítani abban az értelemben nem lehet, hogy ezek – természetesen – nem képesek közvetlen segítséget nyújtani a pedagógusoknak a napi oktató munka tervezésében, kivitelezésében és értékelésében. Ugyanakkor azonban az újabb és újabb szabályozó dokumentumok az iskolákban olyan reformellenes hangulatot szültek, amely megnehezíti az egyébként elkerülhetetlen reformok beindítását. Ebben a meglehetősen kedvezőtlen hangulati-társadalmi közegben kell hozzálátnunk a programfejlesztés és a programterjesztés nagyon is reform jellegű munkálataihoz. E munkálatok nem folyhatnak észrevétlenül, mintegy a fű alatt. A programfejlesztés csak az oktatási rendszer modernizációjának halaszthatatlanságát érvelő módon bizonyító kommunikációs kampánnyal együtt képzelhető el. Sajnos nem lehet a pedagógusokat „békén hagyni", s nem lehet az oktatási rendszer állapotára csupán annyi sajtófigyelmet fordítani, amennyit az előző három kormányzati ciklusban. Aktuális „kampányjelszavak", partikuláris hatókörű és rendszerré össze nem álló varázsszavak (NAT, pedagógus-továbbképzés, kétszintű érettségi; kerettanterv, minőségbiztosítás, képességfejlesztés, tananyagcsökkentés stb.) helyett (a közoktatás-fejlesztési stratégiához…) egy új, globálisabb célmegjelölésen alapuló szókincset kell kialakítani. Egyelőre ehelyett a szókincs helyett szerepel ebben a szövegben a modernizáció hívószava.

A meddő központosítás-liberalizálás vita helyett az igazi szakmai vitát arról kellene folytatni, hogy mitől lesz az oktatásfejlesztés egyszerre demokratikus, vagyis az intézményeket, a pedagógusokat, a szakmát bekapcsoló, valamint szakmailag magas színvonalú folyamat. Az évtizedeken keresztül értelmiségi segédmunkával foglalkoztatott, az innovációkból lényegében kizárt, a nemzetközi eredményektől elzárt, egzisztenciális feltételeiben megnyomorított pedagógus társadalom képtelen egyedül vállalni a felelősséget az oktatásfejlesztésért. Nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy ez még egy sokkal jobb helyzetben sem feltétlenül az „ő dolga".

A fentiekből, azt hiszem, nyilvánvaló, hogy miért nem hozhatott a kerettanterv megújulást a magyartanításban. Sőt tovább szűkítette azt a modernizációs mozgásteret, amely a NAT kétéves tananyag-beosztása révén s azáltal nyílt, hogy a nemzeti alaptanterv lehetővé tette az irodalmi művek különböző kontextusokban való tanítását. A magyartanári szakma többsége ugyanis ragaszkodik ama korláthoz és kapaszkodóhoz, amit a kronológia kizárólagossága nyújt. Mert ha Magyarországon egyetlen kerettanterv lehet, s ha a tudatos programfejlesztés hiányában csak egyhez állnak rendelkezésre a taneszközök, akkor ez az egyetlen kerettanterv csakis kronologikus-irodalomtörténeti jellegű lehetett. Csak ennek az elfogadására lehetett biztonsággal számítani. A változás, a tantárgyi koncepcióváltás – amely e sorok szerzője szerint csak ideig-óráig odázható – és a politikai okokból gyorsan elfogadandó és bevezetendő kerettanterv eszméje kölcsönösen kizárták egymást. Ha kerettanterv, akkor csakis a bevett, a fennálló, nem pedig valami új! Hiszen egy alulfizetett, kizsigerelt, a kulturális kihívások által fenyegetett szakma nem kívánhatja az eleinte újabb bizonytalanságokkal járó s újabb energiabefektetést követelő újítást, irányváltást. Még akkor sem, ha hosszabb távon több sikert és több örömöt hozna egy olyan magyartanítás, mely nem süket fülekkel fordul el az említett kihívásoktól, s amely tekintetbe veszi, hogy az érettségit adó középiskola már nem az elitképzés, hanem a használható tudást kínáló tömegoktatás színhelye még akkor is, ha ez bizony sok tárgy esetében profilváltást, karakterváltást követel.

„Hagyjanak minket békén, csak reformot ne!" Paradox, de emberileg teljesen érthető módon a magyartanárok zöme a régihez való ragaszkodással reagál az elektronikus tömegkommunikáció, a megváltozott társadalmi értékrend és a szépirodalom olvasása számára kedvezőtlenül alakuló kulturális szokásrend kihívásaira. „Ne engedjünk a viszonylagos irodalomtörténeti teljesség (?) negyvennyolcából! Ha a diákok szabadidő-eltöltési szokásai nem kedveznek a magaskultúrának, a klasszikus irodalomnak, hát még inkább ragaszkodjunk annak megőrzéséhez és továbbadásához: ahhoz, amire fölesküdtünk, amit tanultunk!" – Valahogy

így hangozhat a hagyományba bezárkózó magyartanárok némileg sértődött, de a szülők zöme által – verbális szinten – alighanem helyeselt (néma) csatakiáltása. Tiszteletreméltó, de önámító és önveszélyes ez a heroizmus – ahogyan hosszú távon terméketlen minden, a körülményekkel számot nem vető erény- és akaratkultusz, erkölcsi és kulturális voluntarizmus. A számok azt bizonyítják, hogy nem az iskolában „tanított" művek mennyisége határozza meg azt, hogy hány könyvet (szépirodalmi művet) olvas el valaki életében. Olvasáskutatási összehasonlító vizsgálatok tanulsága szerint gyakran olyan országokban (például Dánia, Hollandia, Finnország), ahol jóval kevesebb a kötelező klasszikus, és szó sincs az irodalomtörténeti teljesség igényéről, a diákok és fiatal felnőttek jóval több könyvet olvasnak, mint minálunk. (Lásd ehhez – például – egyfelől az Iskolakultúra 2001/5. számában *Gereben Ferenc* és *Nagy Attila* írását, másfelől a Fordulópont című folyóirat 8., ‚Válságban az olvasás?' című tematikus számát). A magasra tett léc alatt elszaladni is lehet…

Ráadásul miközben a magyartanítás távolról sem olyan eredményes az olvasóvá nevelésben, mint azt szeretnénk, eközben kifejezetten alulteljesít a kommunikációs nevelésben, a szövegértés és a szövegalkotás tanításában. Ezt az említett IEA-, Monitor- és PISA-felmérések messzemenően bizonyították. Tehát valami nincsen rendben a magyartanítás háza táján. S akkor még nem szóltam arról, hogy ha a kommunikációs nevelést valóban komolyan vesszük, akkor a magyartanár hosszabb távon nem kerülheti ki az elektronikus tömegkommunikáció kihívásait. Sajnos nem maradhatunk csupán az írott szöveg szakemberei, ugyanis ez olyan mértékben szigetelné el szakmánkat a valóságos kulturális környezettől, hogy immár saját hagyományos feladatainkat sem tudnánk hitelesen elvégezni. A könyv kontextusa ugyanis más a világháló korában, mint hajdan volt, s a történetmondás alapsémái is némileg mások és másképpen hagyományozódnak a televízió, mint a tengerihántás korában.

A fejlett oktatási rendszerrel rendelkező országok tapasztalatai egyértelműen azt mutatják, hogy az oktatásfejlesztés folyamatai tekintetében a szakmai racionalitást biztosító, jól ellátott, erős és egymással versengő oktatásfejlesztési központok létrehozása és működtetése a hatékony és felhasználóbarát megoldás. Ma Magyarországon ez legfeljebb távlati célként tűzhető ki.

A programfejlesztések megindításához ma szükség van egy olyan országos program- és taneszköz-fejlesztési központra, amely egyfelől képes kijelölni a fejlesztés tantárgyi-műveltségterületi-tantárgyközi főirányait, másrészt képes olyan, tőle részben független projektteamek létrehozására és megbízására, amelyek egyszerre garantálják a szakmai racionalitást és a fejlesztők szélesebb körének bevonását. Végül pedig képes a megszületett produktumok terjesztésére, népszerűsítésére, illetve a termékek gyakorlati kipróbálás során való továbbfejlesztésére, illetőleg továbbfejlesztetésére. Sem a központi „programgyár" létrehozása, sem a spontán, helyi fejlesztések puszta felkarolása nem lenne szerencsés megoldás. Nem léphetünk vissza a rendszerváltás előtti központosított fejlesztési modellhez, de az idő sürgetése, országunk mérete, az anyagi erőforrások szűkössége, a pedagógus szakma általános állapota, az életképes és bejáratott fejlesztő műhelyek hiánya a decentralizált-szerves piaci modellt sem teszi lehetségessé, noha a fejlesztés szereplői között idővel nyilván meg kell jelenniük a főiskoláknak, egyetemeknek s talán a könyvkiadóknak is. (A kidolgozott fejlesztési irányokra pályázatok segítségével a fejlesztőintézet projekt-teameket hozna létre. E programfejlesztő csoportok a koordináló intézmény szatellitjeiként működnének. Megbízatásuk meghatározott feladatra és meghatározott időszakra szólna. [Először kétéves fejlesztési periódusban lenne célszerű gondolkodni, melynek végén a team a gyakorlati kipróbálásra és az annak alapján való továbbfejlesztésre alkalmas taneszköz-csomagot adna át a kipróbálásra vállalkozó tanintézményeknek.] A projekt-munkacsoportok létrehozásával elkerülhető lenne mind a bebetonozott kutatókból álló mamut fejlesztőintézmény, mind a munka melletti barkácsoló jellegű programkészítés zsákutcája. E csoportok szakmai kompetenciáját a pályázati kiírásban rögzített személyi és tartalmi feltételek biztosíthatnák. Bennük elis-

mert egyetemi oktatók vagy kutatók, tanítási tapasztalatokkal rendelkező és/vagy innovációban jártas tanárok, tantárgyi szakértők kaphatnának helyet. Fontos, hogy a fejlesztés munkacsoportjaiban részt vevő tanárok és egyetemi oktatók vagy kutatók iskolai, anyaintézeti munkájuk alól az adott periódusban részleges vagy teljes felmentést kapjanak. Ennek anyagi fedezetét az OM-nek vagy a fejlesztőintézetnek kellene biztosítani. Természetesen a projekt-teamek egyetemi intézményekhez, főiskolai karokhoz, tanszékekhez, pedagógiai intézetekhez vagy fejlesztő hajlamú általános vagy középiskolákhoz, szakmai szervezetekhez is kötődhetnek, azonban a pályázat kiírása ösztönözné az intézményközi együttműködést, az oktatási rendszer különböző szereplőinek, „ágenseinek" közös munkálkodását. [A projektteamnek saját költségvetéssel, elszámolási és beszámolási kötelezettséggel, de ugyanakkor viszonylagos anyagi önállósággal kell rendelkeznie.])

Elvileg ennek a központi animátori szerepnek a betöltésére az Országos Közoktatási Intézet (Program- és tantervfejlesztési központja) lehetne alkalmas. Az OKI (korábban OPI) azonban jelenlegi szervezeti felépítésével, létszámával és személyi állományával nem képes ennek a feladatnak az ellátására. Az intézmény vagy jogelődei soha nem válhattak független és termékeny szakmai műhellyé. A nevezett szervezet hol a minisztérium háttérintézményeként, az iskolák és a minisztérium közötti ütközéstompító zónaként üzemelt, hol inkább afféle értékelő-véleményező és helyitermés-begyűjtő szervezetként funkcionált. Számos értékes önálló fejlesztés és kutatás zajlott benne, de koncepciózus és koordinált – minden műveltségterületre kiterjedő – fejlesztés, illetve fejlesztésvezérlés évtizedek óta nem. (Nagy tervek és rövid nekirugaszkodások persze előfordultak.) A permanensen átszervezett intézmény részlegei, központjai között mindig is csekély volt a kommunikáció. A programfejlesztés a kutatással és a méréssel, értékeléssel szinte sosem kapcsolódott szervesen össze.

Megismétlem: a mai magyar közoktatás állapotai között sem a központilag-tantervileg „elrendelt" modernizáció, sem a helyi fejlesztésekre való puszta ráhagyatkozás nem látszik járható útnak. Ehelyett a szabályozási illúziók és a ciklusfüggő kampányjelszavak meghaladásának eszköze az oktatási programok kidolgozása s az ezek fejlesztését biztosító tanügyi-fejlesztési infrastruktúra kialakítása lehet. Olyan alternatívák kialakítására van szükség, amelyek új pedagógiák megjelenését, elterjesztését teszik lehetővé. Erre azonban a hagyományos (szabályozó) tantervek önmagukban nem alkalmasak. Ugyanakkor, ha a kerettantervtől a modernizáció irányában való – szakmailag indokolt, minőségileg garantált – eltérést ösztönözni és nem gátolni akarjuk, akkor nyilvánvaló, hogy az új programokat alkalmazó pedagógusokat anyagilag érdekeltté kell tenni. A pedagógusbérezés differenciálásának egyik fontos és jogos szempontja lehet a modernizációs-innovációs folyamatban való felelős és többletmunkát igénylő részvétel.

Irodalom

Halmai Tamás (2002): Műveltség nélküli nemzedékek? *Iskolakultúra*, 7–8.
Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9.
Arató László (2000): Dialógus a szakadékban. *Beszélő*, 7–8.
Arató László (1999): Bejáratok, Átjárók, Kitérők – avagy a problémacentrikus irodalomtanítás problémái. *Magyartanítás*, 4.

A dolgozat második, oktatáspolitikai részének számos megfogalmazása Knausz Imrével, Nahalka Istvánnal és Pála Károllyal folytatott beszélgetések során alakult ki.