

**Javaslat Magyarország egy
lehetséges hosszútávú
oktatásfejlesztési stratégiájára a
21. század második negyedének
kezdetén**

Nahalka István

Budapest

2026.

Magyarország gyermekügyi és oktatási rendszere súlyos, a társadalommal, a közösségekkel, az egyénnel szemben vállalt feladatok ellátását jelentős mértékben akadályozó gondokkal küzd. Gyökeres megújulására van szükség.

Alább egy összefoglalóban, majd érvelő módon kifejtve a Civil Közoktatási Platform e modernizációval kapcsolatos elképzeléseit adjuk közre. Egyrészt koncentráltunk olyan jelentős reformlépésekre, amelyek jogszabályok, intézményrendszerek, struktúrák, működésmódok effektív átalakítását jelentik:

1. A gyermekügyi és oktatási rendszer tartalmi szabályozásának radikális átalakítása, az óvodai nevelési alapprogram alapelvekre való korlátozásával, az oktatásban a tantervek részletesen előíró szerepének megszüntetésével.
2. Komprehenzív, alapvetően egyetlen iskolatípusra, az egységes iskolára épülő iskolastruktúra kialakítása, a szelekció és a szegregáció mértékének jelentős csökkentése.
3. A pedagógiai értékelési rendszer radikális átalakítása: az értékelés funkciórendszerének mélyreható megváltoztatása, a kvantitatív jellegű értékelés megszüntetése.

Ezek mellett, tartalmi értelemben ezekkel azonos súllyal szerepeltetjük a gyermekügyi és az oktatási rendszer szereplői (kiemelten a pedagógusok) szemléletváltását, amelyet intézkedésekkel támogathat az oktatáspolitikai. E szemléletváltások a következők:

1. A tanulásszemléletben az aktív, személyes, tudáskonstrukciós folyamatokban való gondolkodás meghatározóvá válása.
2. Az esélyegyenlőtlenségek kezelésével összefüggésben a túlnyomórészt a hátrányokkal küzdő gyermekekhez, tanulókhoz nem alkalmazkodó pedagógiai gondolkodásmód és gyakorlat felváltása az adaptív pedagógia szemléletmódjával és gyakorlatával.
3. A pedagógiai normativitásra és a gyakorlatban az indoktrinációra épülő pedagógiai gondolkodásmód visszaszorítása. Alternatív megközelítések megismerése lehetőségének biztosítása, az intézmény által vállalt értékek felmutatása mellett az érték- és normarendszer, a világnézeti, tudományos elkötelezettségek kialakításának szabaddá tétele.

A stratégia-javaslatban a jelentős léptékű átalakítási folyamatok sikere kritikus feladatának tekintjük a nevelésre és tanulásirányításra vonatkozó tudás jelentős növelését és megújítását:

1. Pedagógusképzés érdemi korszerűsítése.
2. Pedagógus-továbbképzés érdemi korszerűsítése.
3. A neveléstudományi kutatások új intézményrendszerének létrehozása, volumenének lényeges növelése.
4. Programcsomagok és egyedi programok fejlesztése.
5. Oktatásfejlesztési központok létrehozása.
6. A stratégiát alkotó feladatok ellátását segítő kommunikációs stratégia megalkotása, ennek kivitelezésével egy szakemberekből álló munkacsoport megbízása.

Tartalom

Bevezetés	4
I. Rövid összefoglaló	6
II. A stratégia részletei, kifejtés	14
1. A gyermekügyi, oktatási rendszer jelentős átalakításának szükségessége	14
2. Jövőkép.....	14
3. A magyar gyermekügyi és oktatási rendszer problémái a társadalom elvárásainak teljesítésével összefüggésben	17
4. A stratégia kritikus pontjai.....	18
4.1. Szemléletváltás a tanulás értelmezése tekintetében	20
4.2. A tartalmi szabályozás gyökeres átalakítása a közoktatásban, a nevelési alapelvek kialakítása az óvodai alapprogramban	20
4.3. Adaptív pedagógiai esélyegyenlőség-szemlélet kialakítása	22
4.4. A normatív pedagógia jelentős mértékű visszaszorítása.....	24
4.5. A pedagógiai értékelési rendszer, az iskolastruktúra reformja, valamint a szelekció jelentős csökkentésének egymással összefonódó feladatai	25
4.5.1. A pedagógiai értékelési rendszer átalakítása.....	25
4.5.2. A szelekció lényeges szűkítése, új iskolastruktúra létrehozása	28
4.5.3. A három reformlépés, az érettségi és a felsőoktatásba való bejutás	30
5. A reform végrehajtása.....	31
5.1. Mindegyik területen zajló reformfolyamatok közös jellemzői	32
5.2. A szemléletváltást igénylő „reformok” közös jellemzői	39

Bevezetés

A Civil Közoktatási Platform – támaszkodva a megalakításától végzett, a magyar oktatási, gyermekügyi rendszer¹ megújítására vonatkozó javaslatok kidolgozása, a gyermekügyben és az oktatásban zajló folyamatok elemzése terén kifejtett eddigi tevékenységére – közzéteszi az oktatás, a gyermekügy megújításának stratégiájára vonatkozó javaslatait. Javaslataink azonban nem lehet átfogó. Ennek legfőbb oka, hogy még a mi sokféle oktatási és gyermekügyi civil szervezetet magába foglaló szakmai civil szervezetünk sem képes az oktatás és a nevelés minden területére érdemleges stratégiát kidolgozni, ezért a bölcsődei, a felsőoktatási és a felnőttképzési folyamatokkal, rendszerekkel kapcsolatos mondanivaló e javaslatban szegényes, további kimunkálást, akár ágazati stratégiák kidolgozását is igényelheti. A legrészletesebben a tág értelemben közoktatásnak nevezett szférával (általános képzés és szakképzés iskolarendszerben tipikusan 18-19 éves korig) tudunk érdemben foglalkozni (bár bizonyos részfeladatokra vonatkozóan minden területre és szintre vannak javaslataink).

Sok más, ugyanilyen céllal készülő stratégiától eltérően ez a koncepció azokból a prognosztizálható társadalmi elvárásokból indul ki, amelyek az oktatás jövőbeli pedagógiai eredményességére vonatkoznak. Elfogadjuk, hogy a reformoknak nagyon fontos államigazgatási, jogi, közgazdasági és politikai összetevői is vannak, javaslatunkba ezeket is beépítettük. De az oktatás, a gyermekügy megújítását mégsem kodifikációs, menedzsment vagy finansziális kérdésnek, hanem egy alapvetően új pedagógiai kultúra felépítése feladatának tekintettük. Ezzel tudatosan vállalunk egyfajta hátrányos helyzetet, hiszen az ilyen, pedagógiai alapokra építkező koncepcióformálás az oktatáspolitikai tervezésben a szokásosaktól lényegesen eltérő megközelítés.

Stratégiánk nyitott abban az értelemben, hogy akár még a benne megfogalmazott alapvető változtatások is vita tárgyai lehetnek. Azt javasoljuk, hogy a magyar oktatás és gyermekügy hosszútávú reformja stratégiájának kialakítása alapos, a részvételi demokrácia elvei szerint megszervezett társadalmi egyeztetési folyamat legyen, amelyben a mi javaslatunk csak egy lesz várhatóan a több hasonló között. Abban is nyitott a stratégia, hogy hosszútávú koncepció jellegének megfelelően az egyes reformrészletek konkrét megvalósítására még számos lehetőség számára hagyja nyitva a kapukat. A javaslatok a konkrét megvalósítások többféle változatát teszik még lehetővé.

¹ E stratégia szövegében az „oktatás” megjelölés alatt az oktatás rendszerét (és nem a pedagógiai feladatot) értjük. Amikor oktatásról, oktatási rendszerről van szó, akkor abba beletartozik a felnőttképzés, a felsőoktatás, a szakképzés, a hagyományosan közoktatásnak mondott rendszer, illetve a kollégiumok, a szakszolgálatok és szakmai szolgáltatások rendszere. Az irányító minisztérium nevének kialakítását követve, ha a stratégia által érintett minden nevelési és tanulási-tanítási tevékenységet végző rendszerről van szó, akkor használjuk a „gyermekügy” megnevezést is az „oktatás” mellett, utalva erre a bölcsődei és óvodai intézményrendszerre. Az oktatási intézményekben zajló fő tevékenységet a „tanulás-tanítás” terminussal írjuk le, míg a gyermekügy rendszerében zajló fő tevékenységet (nem ideális megnevezéssel, de jobb híján) a „nevelés” szóval.

I. Rövid összefoglaló

A) A Civil Közoktatási Platform által kidolgozott, a magyar oktatás és gyermekügy hosszútávú fejlesztési stratégiája (mint egy javaslat a már most is létezők mellett) a következő jellegzetességekkel rendelkezik:

1. Arra a társadalmi szintű és a politikai hatalom által is elfogadott felismerésre épül, hogy Magyarország súlyos problémáinak megoldásához, valamint a fenntartható, kielégítő mértékű fejlődéshez az oktatás és általában a gyerekekkel való foglalkozás kiemelt támogatása, valódi(!) stratégiai ágazattá tétele alapvető jelentőséggel bír.
2. A hosszú távú tervezés nem lehet azonos a „reformálgatásokkal”. Szemben az elmúlt évtizedek valós modernizációt nem hozó változtatgatásaival. Az intézményrendszer, a viszonyok, a működések lényeges átalakítására van szükség.
3. E stratégia az átalakítás alapvető pedagógiai feladataiból indul ki.
4. A stratégia részleges kidolgozása (nem mindennek a stratégiája az oktatás és a nevelés terén), a bölcsődei nevelés, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttképzés területein további stratégia kidolgozó munkára lesz szükség.
5. A stratégia zömmel egy-két évtizedes időigényű feladatokat tartalmaz, hosszú távon eredményt hozó tevékenységeket, ami alól vannak kivételek, ezeket a megfelelő pontokon jelezzük.

B) A stratégia felvázol egy jövőképet az oktatás és a gyermekügy számára. Ennek lényege, hogy a felnőttképzést kivéve megmarad az oktatás és a gyermekügy működtetésének a felelőssége az állam kezében; kiemelt feladattá válik az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés; működésének szerves része a változó körülményekhez való alkalmazkodás; a nevelés, a tanulás-tanítás folyamataiban a belső motivációk átveszik a fő mozgatórugó szerepet; az oktatási, gyermekügyi intézmények „gyermekbaráttá” (érdekessé, izgalmassá, szerethetővé, emberséggé és fejlesztő jellegűvé) válnak; az oktatás, a gyermekügy intézményrendszere tanulórendszerre alakul át: az innováció szinte a hétköznapi folyamatok részévé válik; jelentősen visszaszorul a pedagógiai normativitás² és az indoktrináció³; a tanulási-tanítási folyamatokban érvényesülő

² Az alternatívákat elhallgató, vagy primitív érveléssel partvonalra állító, egyetlen kitűzött szemléletet a nevelés, a tanulás-tanítás folyamatában abszolutizáló megközelítést hívjuk pedagógiai normativitásnak.

³ Az indoktrináció magyar szóval talán a „belenevelés”-sel közelíthető meg a legjobban. Az a nevelési, tanulási-tanítási folyamat, amely során egy adott kérdéskörrel kapcsolatban csak egyféle megközelítés kap szerepet olyan esetben is, amikor több egymással versengő nézet, elv, érték, norma is létezik. Az oktatási dokumentumokban megtörténik az indoktrinálni szándékozott megközelítés kiválasztása és a pedagógusok, oktatók gondoskodnak róla, hogy a gyermekek, a tanulók, a hallgatók csak azt „sajátíthassák el”. Ez az alternatívák kizárásával vagy diszkreditálásával, nem tudatosságra építő, hanem

módszertan legfőbb jellemzője a differenciálás, a személyre szóló fejlesztés lesz, ami a tehetségnevelésnek is és az SNI-BTMN gyermekek, tanulók fejlesztésének is keretét adja (annak figyelembevételével természetesen, hogy a gyermekek, tanulók két átfedő köréről van szó); a nevelés, a tanulásirányítás igazodik a gyermekek, tanulók fejlesztésének igényeihez; jelentősen visszaszorul az oktatási és a gyermekügyet szolgáló intézmények gyakorlatában a látens diszkrimináció⁴; nagymértékben érvényesül a rendszerben az együttnevelés elve; a pedagógusok, oktatók⁵ nevelő, tanulásirányító munkáját gazdag módszerrepertoár jellemzi; a digitális pedagógia gyakorlatban való alkalmazása a folyamatos innováció szerves részévé válik.

C) A stratégia számol azokkal az alapvető problémákkal, amelyek ma a magyar oktatási rendszer „kibocsátását”, alapvető eredményességét, eredménytelenségét jellemzik.

1. A magyar oktatási, gyermekügyi rendszer nemzetközi összehasonlításban is kimutatható, komoly színvonalbeli, eredményességi problémákkal küzd.
2. A magyar oktatási rendszerben szélsőségesen nagy (de az óvodák rendszerében sem elhanyagolható) a gyerekek, fiatalok fejlődésével kapcsolatos esélyegyenlőtlenség szintje, vagyis kirívóan erős az összefüggés a gyermekek és a tanulók szociokulturális környezete és a tanuláskoruk eredményei között. Az oktatási rendszer erősen negatív szerepet játszik a társadalmi mobilitás alakulásában.
3. A magyar gyermekügyi és oktatási rendszer szélsőségesen szelektív, ami veszélyezteti a társadalmi integrációt, feszültségeket hoz létre a különböző társadalmi csoportok közötti együttműködésben, gátolja a társadalmi csoportok, illetve a társadalom tagjai közötti megértés, szolidaritás kialakulását.
4. A tanulók az „iskolapadból” túl sok esetben kerülnek ki az iskola, a tanulás, a művelődés iránti negatív attitűddel, ami egyenes következménye annak, hogy

elsősorban érzelmeket manipuláló és más értelemben is manipulatív „pedagógiai eszközök” bevetésével, valamint az egyetlen megközelítés ismeretének, sőt, belsővé tételének számon kérésével történhet. Az indoktrinációt száműző nevelés, tanulás-tanítás a gyerekek, tanulók elé tárja az alternatívákat, lehetőséget biztosít azok alapos és önálló megismerésére, nem teszi követelménnyé semelyik megközelítés elfogadását, szabadságot biztosít az egyéni döntés számára.

⁴ Diszkriminációnak a hátrányos megkülönböztetést nevezzük. Manifeszt diszkriminációról azokban az esetekben van szó, amelyekben egy csoport vagy akár egy tanuló nyilvánvalóan, jól láthatóan, tudatos intézkedés eredményeként kerül hátrányos helyzetbe (például más-más osztályok az iskola különböző minőségű épületeiben tanulnak). Látens diszkriminációról a nevelés, a tanulás-tanítás folyamataival összefüggésben beszélhetünk. A diszkrimináció nem látszik azonnal, nincs olyan intézkedés, amely kifejezetten a diszkriminálást célozná. Az iskolai esélyegyenlőtlenségek alakulása szempontjából annak a látens diszkriminációnak van nagy jelentősége, amely a magasabb társadalmi státuszú gyermekek, tanulók egyoldalú – rendszerint nem tudatos – előnyben részesítésében, vagyis a közép és felső társadalmi rétegekre jellemző kulturális jegyek (ismeretek, fejlettebb képességek, nyelvhasználat, értékek, normák) egyoldalú preferálásában nyilvánul meg.

⁵ Az „oktató” megnevezést a hagyományok alapján elsősorban a felnőttképzés és a felsőoktatás tanárait használjuk. Ezen kívül e stratégia készítésekor a szakképzésben dolgozók megnevezése is „oktató”, ezt azonban változtatni lenne szükséges, és a szakképzésben pedagógus képesítéssel rendelkező, tanulásirányítási feladatokat ellátókat is pedagógusoknak kellene majd a jövőben nevezni javaslatunk szerint.

túl gyakoriak a negatív pszichés hatások, a stressz, a túlterhelés, az énképre negatívan ható folyamatok.

D) Stratégiai elképzelésünkben három kulcsszerepet játszó, jogszabályi döntéseket igénylő, jelentős reformot javaslunk.

1. A magyar iskolaszervezet átalakítása, komprehenzív iskolarendszer létrehozása. 12 vagy 10 évfolyamos egységes iskolák alkotják a rendszert. Az egységes iskolában nincs semmilyen elágazás, miközben a helyileg kialakítható belső tagolás szerint a tanulók közben átkerülhetnek más telephelyekre. Az egységes iskolák központi tantervét egységesen adja meg a Nemzeti alaptanterv (NAT). Nagyon fontos tartalmi követelmény, hogy a NAT, a helyi tantervek, a pedagógusok konkrét tervei tartalmazzák a közoktatásban tanuló összes diák fejlődéséhez a megfelelő tartalmakat. Vagyis az évfolyamok előrehaladtával a tanulási idő egyre nagyobb részében legyen lehetőség akár jelentősen különböző képességterületek fejlesztésére (a kognitív képességeken túl a manuális készségek, a művészi képességek fejlesztésére, és olyan tanulók igényeinek kielégítésére is, akik majd egészségügyi, pedagógiai, szociális pályák felé orientálódnak a szakképzésben). Az egységes iskolákból álló komprehenzív iskolarendszer kialakítása mellett szóló érvek: a szelekció lényeges mértékű csökkentése; az esélyegyenlőség biztosításának jobb feltételei; igazságosabb iskolarendszer létrejötte; az ország tehetség- és adottságpotenciáljának sokkal hatékonyabb érvényesülése; a pedagógushiányból és a gyermeklétszám csökkenéséből adódó problémák jobb kezelhetősége, a teljes mértékben átjárható iskolarendszer létrejötte. A komprehenzív iskolarendszer kialakításának részeként a reform során a nevelés, az oktatás megmaradó szintjei közötti átmenet gyermekek, tanulók számára gördülékenyebbé, feszültségmentessé tétele is rendszerszintű feladattá tehető. Ugyanígy a reform része lehet a nevelés, az oktatás rendszerének szintjeit elválasztó merev falak lebontása is.
2. Az egységes iskolákból álló komprehenzív iskolarendszer létrehozása valójában egy másik reformot is magába foglal: a szelekció alapvető visszaszorítását. Megszűnnek a szelektív iskolatípusok, nincsenek elágazások és felvételi eljárások, továbbá a rendszert létrehozó jogszabályban számos egyéb, a szelekciós folyamatokat gátló intézkedés is szerepeltethető.
3. A pedagógiai értékelési rendszer jelentős mértékű átalakítása. A pedagógiai értékelés alapvető funkciójává válik, hogy az értékelt személy vagy szervezet felmérheti konstruált tudása⁶ vagy/és tevékenysége adaptivitását. Kiemeltté válik az önértékelés szerepe, és minden más értékelés az alapvető funkció

⁶ A stratégia szövegében a „tudás” szó nem az ismeretek fogalmának jelölésére szolgál, jelentése annál jóval tágabb. Tudást jelentenek a kompetenciák, a képességek, a készségek, az attitűdök és az ismeretek egyaránt. E szóhasználat tudományos szempontból indokoltabb, adaptív voltát jelzi, hogy a képességek, a készségek megjelölésére gyakran használt a „procedurális tudás” kifejezés (vagyis TUDÁS-ról van szó).

teljesítésének rendelődik alá. Az iskolai pedagógiai értékelés funkciórendszeréből teljes mértékben eltűnik a minősítés, a fegyelmezés és a büntetés, a visszajelzés funkciója alapvetően átalakul, visszaszorul a (külső) motivációs funkció is. Ez a változtatás a tanulás-tanítás tervezésével, szervezésével, lebonyolításával kapcsolatban is alapvető változtatásokat igényel. Eltűnik a pedagógia lehetőségeit minimalizáló „elmagyarázom – megtanulod – számon kérem” „logika”, és alapvető kérdéssé válik, hogy mi a tudás valós életbeli adaptivitása, azt látja-e a tanuló, vannak-e belső motivációi, hogyan kapcsolódik a tanulási feladat – ténylegesen – a valós élethez. Ez a reformlépés így lényegesen túlmutat a pedagógiai értékelés átalakításán. A kvantitatív értékelés súlyos szakmai problémákkal küzd, a megreformált rendszer túlnyomórészt kvalitatív formájú értékelési módszerekkel működik. Az érettségi és a felsőoktatásba történő felvétel sem lehet kvantitatív jellegű, de erre már ma is számtalan jó megoldás javasolható.

4. A tartalmi szabályozási rendszer alapvető átalakítása. Kiemelt cél, hogy a pedagógusok a lehető legtöbb szabadsággal rendelkezzenek a gyerekekkel való bánásmód kialakítása, a tanulás-tanítás folyamatainak tervezése, szervezése, megvalósítása és értékelése során a differenciálás, a személyre szóló fejlesztés céljainak, tartalmának, módjainak kialakításában. Az új tartalmi szabályozási rendszerben
 - szülessen új óvodai alapprogram, amely csak irányelveket tartalmazzon,
 - az iskolai szinten ne legyenek kerettantervek,
 - a NAT-ban, de a helyi tantervekben is csak minimális, közel konszenzussal kijelölhető közös tananyag legyen,
 - a NAT és a helyi tantervek is elsősorban fejlesztési feladatokban adják meg a tanulás-tanítás tartalmát,
 - nem szükségesek tantervekben rögzített követelmények, részletes célok,
 - az új tartalmi szabályozás a komprehenzív iskolarendszer létrejötte esetén biztosítja annak lehetőségét is, hogy még az egységes iskolában nyíljon lehetőség a differenciált, egyéni igények kielégítését szolgáló modulok között szakképzéshez kapcsolódó jellegűek szervezésére is,
 - a NAT adja meg képzési típusokban és évfolyamonként a tanulók által az iskolai foglalkozásokon eltöltött heti idő maximumát,
 - a NAT műveltségi területeken adja meg a tartalmat, de ne jelöljön ki tantárgyakat,
 - a helyi tantervek és az óvodai helyi nevelési programok adják meg a tanulásszervezés alapegységeit (hagyományosan az iskolákban a tantárgyakat, de ettől innovatív módon el lehet térni, illetve az óvodákban tantárgyak természetesen szóba sem jönnek), és a foglalkozásokra fordítható időt (az iskolában hagyományosan az óraszámot), együtt a teljes mértékben

személyre szabott, a tanulók igényei és az iskola lehetőségei által megszabott témákban differenciált tanulást biztosító modulokra fordítható idővel.

E feladat azonban nem évtizedes távlatokat ölel fel, az alapelvek újragondolásának és rögzítésének még az új NAT néhány éven belül várható kidolgozása előtt meg kell történnie

E) A konkrét jogszabályalkotást, intézmények létrehozását vagy jelentős átalakítását igénylő, a működést változtató, szabályozási folyamatokat átalakító reformlépések (D. pont) mellett a magyar gyermekügy és oktatás szereplőinek és kiemelten a pedagógustársadalomnak jelentős szemléletváltásra van szüksége, ha meg akar küzdeni a kihívásokkal. Ezek az átalakulások ugyan nem reformok politikai, államigazgatási értelemben, azonban néhány területen a szereplők gondolkodásában, egyáltalán, a tudásukban bekövetkező alapvető változások jelentősége felér a jogszabályalkotást igénylő reformokéval. E változások iránya, részletes tartalma az oktatáspolitikai által nem jelölhető ki, a gondolkodásbeli változások nem rendelkeznek el, ám az oktatáspolitikai számos intézkedése, amelyek sok más szempontból is hasznosak lehetnek, elősegíthetik a pedagógiai nézetrendszerek adaptív jellegű átalakulását, gazdagodását.

A változtatás fókuszja az intézményekben meglévő, a pedagógiai folyamatokban hasznosítható tudás extenzív, a legkorszerűbb kompetenciák irányába való megnövelése, ami számos területen egyben szemléletváltást is jelent. A szemléletváltást igénylő területek:

1. A tanulásról alkotott kép. A tanulás korszerű felfogásban nem az ismereteknek (képességeknek stb.) valamilyen külső forrásból való átvétele egy közvetítési folyamatban, hanem önálló, személyes tudáskonstrukció. E szemléletváltás következményeinek gyakorlati érvényesítése nagyon jelentős fejlődést generálhat a tanulási eredményekben.
2. Az esélyegyenlőtlenségek eredetével kapcsolatos deficitelmélet⁷ el kellene vetnünk, s az iskolai esélyegyenlőtlenségek kezelését új, adaptív pedagógiai alapokra kellene helyezni. El kellene fogadnunk, hogy a hátrányokkal küzdő tanulók esélyegyenlőtlenségét nem közvetlenül szociokulturális, vagy egészségi háttérük okozza, hanem az iskola egyoldalú kultúraszemlélete, a középosztály

⁷ A deficitelméletet szerint azok a gyermekek, akik az intézményes nevelés, tanulás-tanítás folyamatai előtt, azoktól függetlenül már társadalmi értelemben hátrányokkal küzdőknek tekinthetők, az intézményrendszerbe súlyos fejlődési elmaradásokkal, hiányosságokkal (szegényesebb ismeretrendszerrel, fejletlenebb képességekkel, alacsonyabb kommunikációs fejlettséggel, a nevelési-oktatási intézmény elvárásainak nem megfelelő érték- és normarendszerrel) rendelkeznek. Ezen elmélet szélsőséges változata, amely szerint e helyzet felelősei a gyermekek családjai, szűkebb és tágabb környezetük, kulturális közegük. Ez utóbbi változatot az „áldozat hibáztatása elméletének” nevezzük. A deficitelméletet a neveléstudományi kutatások erős kritikában részesítették, a progresszív pedagógiai elképzelésekben az iskolai esélyegyenlőséggel kapcsolatos elméletek a deficitelmélet tagadásából indulnak ki.

tagjaira jellemző ismereteket, képességeket, az általuk beszélt nyelvet, az érték- és normarendszerüket abszolutizáló normativitás hozza létre a tanulás szempontjából is hátrányokkal való küzdés helyzetét. E gondolat érvényesítése a gyakorlatban forradalmi módon lenne képes átalakítani a nevelés, a tanulás-tanítás folyamatait, amelyben így a látens diszkrimináció hatása minimálisra lenne csökkenthető. Hosszú évtizedek tapasztalata, hogy az iskolai esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megelőzésére, vagy ha már kialakultak, csökkentésére jogszabályokba foglalható intézkedések – legalábbis jelentős hatásúak – nem hozhatók. A lényeges előrelépést a látens diszkriminációt kizáró pedagógiai kultúra létrejötte és működése jelentheti. A deficitelmélet tagadása nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség a gyermekügy, az oktatás, a szociális terület, a felsőoktatás, az egészségügy szoros együttműködésére az SNI, a BTMN és a szociális hátrányokkal küzdő tanulók segítésében. Ahogy általában a gondoskodó társadalomban a rászorulóknak hathatós segítséget kapnak hátrányaik leküzdéséhez, úgy a nevelési, az oktatási rendszerbe lépő gyerekek is már a születéstől kezdődően kell, hogy részesüljenek a helyzetüknek megfelelő szociális, egészségügyi támogatásban.

3. A pedagógiai normativitást, együtt az azt a pedagógia természetes, meghaladhatatlan elveként kezelő szemléletmóddal, az egész társadalomban vita tárgyává kellene tenni. A korszerű tanulásfelfogások eleve azt hirdetik, hogy még az erőszakos módszerekkel operáló indoktrináció esetén sem megfontolások nélkül, pusztán egy technikai jellegű tudásbővítés keretében sajátítanak el a tanulók elveket, értékeket, normákat, világképi elemeket, tudományos megközelítéseket, hanem mindig személyes konstrukciós folyamatról van szó. Nem apellálhatunk a tanulók feltétlen hitére abban, amit közlünk velük. Bár ideig-óráig lehet látszólag sikeres ez a normatív, csak egyetlen igaz (jó és szép) megoldást, változatot ismerő hozzáállás, de ez a későbbiekben rendszerint megbosszulja magát egy tudatosodás során, vagy a lázadás elmaradása esetén szükségszerűen autoriter személyiségvonások kialakulását eredményezi (a tanuló nemcsak hozzászokik ahhoz, hogy készen kapott, egyetlen sémát kell elsajátítania, hanem fokozatosan elfogadja, hogy az a természetes, ha számára ezeket az igazodást igénylő egyedüli tartalmakat mások kijelölik). Fokozatosan el kellene terjesztenünk azt a gondolkodásmódot, hogy a tanuló emberek mindenféle azonosulásukat maguk alakítják ki, ezt a nevelési, tanulási-tanítási folyamatok segíthetik, ha a pedagógusok nyitottak a különböző szemléletmódok, elvek stb. tanulási-tanítási folyamatokban történő szerepeltetésére, ha biztosítják, hogy a tanulók ezeket az alternatívákat érdemben megismerjék, megtudhatják, hogy a szabályok miképpen viszonyulnak a felmerülő lehetőségekhez, ha ez releváns, megismerjék az oktatás nyíltan vallott, de senkire nem ráerőszakolt álláspontját, amennyiben van ilyen. Általában az adott kérdésben lehetséges gondolkodás módjait, tartalmait jól megismerhessék a

tanulók, szerezzenek kellő alapot ahhoz, hogy elkötelezettségüket ők maguk informáltan alakíthassák ki. A magyar gyermekügyben, oktatásban ezt ma valószínűleg kevés pedagógus csinálja így, viszonylag kevés szülő, gyermek és tanuló fogadná el ezt a hozzáállást. Vagyis e kérdésben is jelentős szemléletváltásra van szükség.

4. A jogi formában is megjelenő, általunk javasolt reformlépések mindegyikében további, új szemléletmódok megismerését és elterjesztését kívánó megfontolások vannak. Így az egész társadalomban jellemző ragaszkodás a szelektív iskolarendszerhez, mint szemléleti tényező – háttérében jelentős társadalmi csoportokba tartozók nagyon is jól megragadható érdekeivel – komoly akadályát képezheti a komprehenzív iskolarendszer kifejlődésének, ezen keresztül a szelekció leküzdésének, és áttételesen az értékelési rendszer megújításának is. Sőt, még az iskolai esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megelőzését szolgáló oktatáspolitikai kibontakozására is komoly negatív hatással voltak mindig és lesznek is ezek az érdekek. De a ma uralkodónak tekinthető felfogásmódok (a pedagógusok szerepe e tekintetben mindig hatványozottan fontos) is jelentős akadályát képezik a nevelés, a tanulás-tanítás folyamatai jelentősebb megújításának. Így a tartalmi szabályozás pedagógusoknak a mainál sokkal inkább alapvető szerepet tulajdonító átalakítása nyilván nem fog találkozni meghatározó mértékű egyetértéssel. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a magyar gyermekügy és oktatás alapvető viszonyokat, intézményeket és működésmódokat mélyen érintő átalakulási folyamatok nagyon jelentős szemléletmódbeli változásokat igényelnek kiemelten a pedagógusoktól, az oktatóktól, segítő szakemberektől, de nem elhanyagolható mértékben valójában az egész társadalomtól. Akár azt is mondhatjuk, hogy ha a jelentős reformok finanszírozási háttere biztosítható lesz, akkor a gyermekügyre és az oktatásra vonatkozó társadalmi tudás válik kritikus kérdéssé. Így a stratégia egyik legfontosabb kérdése, hogy a tudásbeli, a gyermeküggyel, az oktatással kapcsolatos alapvető szemléletmódokat érintő változások valószínűségét milyen módon növelheti az oktatáspolitikai.

F) A gyermekügyi és oktatáspolitikai teendő részben a központi szinten tervezhető és kivitelezhető, politikai értelemben is reformnak tekinthető, hosszas demokratikus részvételen alapuló egyeztetési folyamatban kidolgozott jogszabályokban manifesztálódó folyamat végigvitele. Ez a feladat oktatásigazgatási döntéseket, azok alapján „levezényelt” lépéseket jelent, amelyek részleteit e helyen nem szükséges leírunk.

A feladatok egy másik halmaza ugyan szintén jogszabályok megalkotásával, intézmények létrehozásával, működésmódok szabályozásával történik, de már akár középtávon (2-4 éves táv) belül is kivitelezhető. Ezek célja a tényleges reformfolyamatok számára alapvető feltételek megteremtése. E feladatok szolgálnak elsősorban annak a

tudásbázisnak a megteremtésére, amelyet alapvetőnek tekintettünk a gyermekügy és az oktatás „igazi” reformja érdekében.

1. A pedagógusképzés programjainak alapvető megújítása az érintett felsőoktatási intézményekben, a stratégia által megkövetelt tartalomhoz igazítottan, a világban ma relevánsnak tekintett kompetenciákat a képzés részévé téve.
2. A pedagógus-továbbképzési rendszernek a szokásos bürokratikus reformálgatásból kilépő, érdemi reformot jelentő átalakítása a tervezett reformfolyamatok szolgálatába állítva.
3. A neveléstudományi kutatások volumenének, a támogatásnak a lényeges mértékű növelése, neveléstudományi alkalmazott kutatásokra pályázatok rendszeres kiírása és eredményeik alkalmazásának menedzselése. Javaslat megfogalmazása a Magyar Tudományos Akadémia keretei között egy neveléstudományi kutatócsoport létrehozására.
4. Programcsomagok fejlesztése (digitális pedagógiai alapokra is építve).
5. Más programfejlesztések, a programok alkalmazásának menedzselése.
6. Az 1-5. feladatok ellátására a pedagógusképző intézmények pedagógusképző szervezeti egységei mellett gyermekügyi és oktatásfejlesztő központok létrehozása az adott felsőoktatási intézmények keretei között, személyi háttérrel, infrastrukturális feltételeket és költségvetési forrásokat érintő bővítéssel.
7. A stratégiát alkotó feladatok ellátását segítő kommunikációs stratégia megalkotása értelemszerűen fontos feladat, együtt a kommunikációs stratégia kivitelezését végző munkacsoport megbízásával.

II. A stratégia részletei, kifejtés

1. A gyermekügyi, oktatási rendszer jelentős átalakításának szükségessége

A 2026. április 12-én Magyarországon az országgyűlési választásokon bekövetkezett jelentős politikai fordulat után rendkívül gyakorivá vált a politikai közbeszédben az oktatási rendszer alapvető megreformálása szükségességének hangoztatása. Az új kormány eddig szavakban elkötelezettnek mutatkozott azzal kapcsolatban, hogy az oktatást és a gyermekügyet valóban stratégiai ágazattá teszi, jelentős forrásokat biztosít a fejlesztésére. Ebben bízva szükségessé válik egy átfogó fejlesztési stratégia megalkotása.

2. Jövőkép

A gyermekügy és az oktatás jövőjét sokféleképpen képzelik el azok, akik e szféra folyamataiban érintettek. Egy mindenki által minden apró részletében is elfogadható jövőkép felvázolása lehetetlen, ilyen konstrukció nem létezik. Csak arról lehet szó, hogy megragadjuk a gyermekügy és az oktatás alakulásával kapcsolatos elvárásokban azokat a közösnek mondható tartalmakat, amelyekben a reformok még jelentős fejlődést eredményezhetnek, illetve amelyekben a változtatások megítélése közel van vagy közel hozható a konszenzushoz. Megadunk egy ilyen jövőképet:

1. A belátható jövőben az intézményi szocializációs és tanulási lehetőségek minden állampolgár számára magas színvonalon történő biztosítása intézményes módon a kisgyermeknevelés, a középfokú képzés és a felsőoktatás terén a magyar állam kötelezettsége marad, együttműködésben nem állami szervezetekkel, mint intézményfenntartókkal, képzésszervezőkkel. A felnőttképzés terén a képzés lehetőségét általában továbbra sem a magyar állam biztosítja, viszont segíti a lehetőségekhez való hozzáférést és ösztönöz a felnőttképzésben való részvételre.
2. A magyar állam a jövőben a saját nevelés- és oktatásfinanszírozási feladatainak ellátásában szigorúan biztosítja a szektorsemlegesség elvének érvényesülését.
3. A gyermekek nevelése, az oktatás úgy alkalmazkodik a társadalom változó igényeihez, hogy az új nemzedékek tagjaiban várhatóan hosszú ideig, akár egész életen át adaptív tudás (ismeretek, képességek és attitűdök) konstrukcióját segíti elő, olyan tudáselemekét, amelyek alapját, kiindulópontját jelentik az egyén számára új általános és specifikus tudáselemek és ezek rendszerei konstrukciójának. Ez a feladat mindig konkrét formában is megfogalmazható. Jelenleg e tekintetben kiemelhető, hogy a jövőben a gyermekügy és az oktatás alkalmazkodik ahhoz a helyzethez, hogy a digitális eszközök, valamint a mesterséges intelligencia térhódítása gyökeresen megváltoztatja az emberi munka iránti igényeket (sok szempontból még nem is tudjuk, hogyan). Nagy

jelentőségűvé válnak a magas emberi hozzáadott értéket termelő munkafeladatok, a nem közvetlenül gazdasági jellegű tevékenységek, a kutatás és fejlesztés stb. A jövő oktatása képes lesz alkalmazkodni ezekhez a változásokhoz.

4. Az oktatás érdekes, izgalmas, szerethető, emberséges, fejlesztő hatást gyakorló, belső motivációval hajtott tevékenységekre épülő rendszerré válik, szemben a mai, az iskolarendszerű képzésekben a tanulás gátját képező, a belső motivációk rendszerét legfeljebb esetlegesen építő, szinte csak a tanulók frusztrálására alkalmas minősítések végeláthatatlan sorozatának rendszerével.
5. A gyermekügy és az oktatás egésze tanuló rendszerré válik. Az érdekeltségi viszonyok formálásával, lehetőségek nyújtásával, feltételek biztosításával a gyermekügyben és az oktatásban természetessé válik, hogy a szereplők, csoportjaik, az intézmények állandó tanulási folyamatban vesznek részt, megújítják elméleti ismereteiket és annak megfelelően gyakorlatukat is. Ez a tanulás azonban nemcsak formális és nonformális képzési, továbbképzési keretek között zajlik, hanem ugyanúgy informális módon az innovációs folyamatokban, a kutatásokban, az implementációs projekteken stb.
6. Az állam a tudományok képviselőivel, a gyermekügy és az oktatás területén dolgozó, érdekképviselőket ellátó szervezetekkel, a szakmai civil szervezetekkel, a pedagógusokkal, az őket segítő szakemberekkel, az intézményvezetőkkel közösen átgondolt innovációs folyamatok keretében olyan viszonyokat hoz létre a gyermekügyben és az oktatásban, hogy az alátámasztottan fejlődést eredményező innovációk minél hamarabb, minél színvonalasabb implementáció keretében érvényesülhessenek a széles gyakorlatban.
7. A gyermekügy és az oktatás jövőbeli intézményei természetes módon képviselik azokat az értékeket, amelyek az adott időszak jogszabályainak nagyon széles körben elfogadott hátterét alkotják, valamint azokat, amelyek a társadalom túlnyomó többsége számára írott szabályok nélkül is elfogadottak. A gyermekügy és az oktatás nem válnak értéksemlegessé. Ugyanakkor a nevelés, a tanulás-tanítás folyamatai tekintetében elfogadottá válik az az elv, hogy a gyermekek, a fiatalok ezeket az értékeket, azok rendszerét is önálló konstrukció keretében építik fel magukban, vagyis még ezeknek az értékeknek az elsajátíttatása sem lehet indoktrinációs folyamat. Hatványozottan igaz ez azokra az értékekre, amelyek tekintetében a társadalom messze áll a konszenzus állapotától. Ezek esetében a gyermekügy, az oktatás intézményei nem helyezkedhetnek a pedagógiai normativitás álláspontjára. A különböző megközelítések megismerésére, elemzésére, az értékválasztás jelentőségének megértésére és önálló, szabad gyermeki, tanulói döntésekre van szükség.
8. A jövő gyermekügyi és oktatási rendszerében a nevelés, a tanulásszervezés természetes kiindulópontja, hogy a gyermekek, a tanulók sajátosságaikhoz igazodó, személyre szóló, differenciált fejlesztésben részesülnek. Ez egyben azt is jelenti, hogy a gyermekügy vagy az oktatás nem diszkriminál semmilyen csoportot,

amelyhez bizonyos közös sajátosságokkal rendelkező gyermekek, tanulók tartoznak. A gyermekügy és az oktatás a társadalomban működő nagyrendszerek számára mintává válik abból a szempontból, hogy egyrészt tevékenységrendszeréből számúzi a kisebbségi csoportok látens és manifeszt diszkriminációjának minden formáját, másrészt edukatív hatása következtében hatékonyan formálja a társadalomban ezen antidiszkriminációs felfogás terjedését és gyakorlati megvalósulását.

9. A pedagógiai differenciálás keretei között a gyermekek, a tanulók sajátosságai jelentik fejlesztésük kiindulópontjait. E megállapítás a valamilyen képességfaktorban tehetséget mutató tanulók esetében is igaz. A legalább egy területen lényeges mértékben az átlag felett teljesítő tanulók (tehetségesek) fejlesztésének igényeit is ki kell elégíteni. A tehetségnevelés szervezeti keretként az érintett tanulók külön iskolában, külön osztályokban való szelektív oktatása azonban a szelekció problémáinak megoldásával párhuzamosan fokozatosan visszaszorul.
10. A magyar gyermekügy és az oktatási rendszer a jövőben a maihoz képest sokkal erőteljesebben érvényesíti az együttnevelés elvét. Alapszabállyá válik, hogy az eltérő társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek az óvodában együtt nevelkedve, az iskolában egy csoportban tanulva megismerhessék alaposabban egymást, megtanulhassák az egymással való együttműködést, értéként tekintsenek egymás különbözőségeire, pedagógiailag „ellenőrzött” körülmények között rendezhessék egymás közötti konfliktusait.
11. A jövő intézményeiben a gyermekügyben és az oktatás minden szintjén és formájában gazdag metodikai repertoár érvényesül elsősorban a tanulást szolgáló tevékenységtípusok sokféle formájának megvalósításával. Ez a metodikai gazdagság egyszerre jelenti azt, hogy a gyermekügyben és az oktatásban zajló szocializációs, tanulási-tanítási folyamatokban változatos módon és formákban jelennek meg az emberek által a hétköznapiakban gyakorolt tevékenységek, valamint azt, hogy az intézményes keretek között zajló tanulási-tanítási folyamatok is a mainál sokkal nagyobb mértékben produkálnak az intézmények szűkebb és tágabb környezetében is konkrét módon hasznosuló eredményeket. E tekintetben különösen erős hatást fejt ki a jövőbeni gyermekügyi és oktatási rendszer a fenntarthatóság és a demokrácia értékeinek és gyakorlatának terjesztésében.
12. A jövő gyermekügyi és oktatási rendszerében az információs technológiák alkalmazásával kapcsolatban a kampányszerű fejlesztési megoldások helyét fokozatosan átveszi a pedagógusok, oktatók, segítőik folyamatos tanulásán alapuló szerves fejlődés, az új eszközök, alkalmazások és digitális pedagógiai megoldások napi pedagógiai gyakorlatban való folyamatos használata.

A jelen stratégia a fenti 12 pontban jellemzett jövőkép megvalósulásához szükséges alapvető reformokra vonatkozó javaslatokat tartalmazza, de már bizonyos elméleti, paradigmatis elkötelezettségek érvényesítésével. Egy gyermekügyi, oktatási rendszer jelentősebb mértékű átalakítása esetén azonban nem csak a jövőkép, valamint bizonyos szakmai, tudományos elvek jelenthetik a kiindulópontot. Nagy jelentősége van annak is, hogy világosan lássuk, az oktatási rendszer mely pontokon nem teljesíti azokat az elvárásokat, amelyeket a társadalom explicit módon is, de sokszor csak implicit formában támaszt.

3. A magyar gyermekügyi és oktatási rendszer problémái a társadalom elvárásainak teljesítésével összefüggésben

Csak azokról a problémákról kell szólni, amelyek az oktatás „kimenetét”, a társadalom által közvetlenül érzékelhető eredményeit, eredménytelenségét jellemzik. Ezek a következők:

1. A gyermekügyi, oktatási rendszer a társadalom igényeihez képest alacsonyabb színvonalú tanulási eredményeket produkál. A megszerzett tudást konkrét problémák jellemzik: funkcionális analfabéták túl nagy aránya, az egész életen át tartó tanulásra való felkészülés hiányosságai, a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazásának nehézségei, az úgynevezett 21. századi képességek fejlettségében mutatkozó elmaradás, a kooperatív tevékenységekre való felkészültség alacsony színvonala, az idegen nyelvek tanulásában, valamint a digitális készségek fejlődésében mutatkozó, konkrét gazdasági hátrányt is okozó problémák.
2. A családi (kulturális) háttér és a tanulás iskolai eredményessége közötti nagyon erős összefüggés miatt kialakuló helyzet: az iskolától független okokból hátrányokkal küzdők körében a tehetségek kibontakozásának erős korlátozottsága, a tehetség- és adottságpotenciál elherdálása, igazságtalanság az egyenlőtlenségek formálódásában, ezzel jelentős társadalmi feszültségek fennmaradása, illetve növekedése a 2010 utáni időszakban. A társadalmi mobilitás alacsony szintjét nem kis részben a gyermekügyben és az oktatásban érvényesülő erős iskolai esélyegyenlőtlenség konzerválja.
3. A társadalmi integráció veszélyeztetése a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekeket, tanulókat szétválasztó, szelektív intézményrendszer működésének eredményeként. Az oktatás nem járul hozzá a romák helyzetében mutatkozó súlyos gondok megoldásához (a kisgyermeknevelés intézményrendszere e szempontból sokkal összetettebb módon értékelhető csak).
4. Az oktatási intézmények súlyosan negatív hatást fejtenek ki tanulóknak nagy részének jóllétére, pszichés állapotukra. Napi tapasztalat, de számos kutatás eredménye is, hogy a ma az oktatási rendszerben lévő gyermekek, fiatalok intézményeken

belüli életét nagyon sok frusztráció jellemzi, túl gyakoriak az olyan pszichés panaszok, megbetegedések, amelyekben nehéz lenne nem látni az oktatási rendszer hatásait is. Jelentős a túlterhelés, ami így már értelmetlen terhelés is, mert a tanulók nagy tömegei számára megoldhatatlan és megoldatlan feladatokat jelent, ami jelentős negatív hatást gyakorol az énkép alakulására is. A negatív pszichés hatások következménye, hogy a gyerekek, fiatalok nagy része nem szeret tanulni, negatívak az attitűdjeik az iskolával, a műveltséggel szemben. Ez pedig azt jelenti, hogy az oktatási rendszerben a tanulással összefüggő beállítódások éppen ellenkező irányban változnak, mint amit a társadalom elvárna.

4. A stratégia kritikus pontjai

E javaslat tartalmáról a legtöbbet ez a pont árulja el. Kiemelt, sok más területen is meghatározó jelentőségű reformokat írunk le a kiszemelt, kritikus területeken. Csak ezt követően vetjük fel egy stratégia legalább ennyire fontos további kérdéseit, hogy milyen rendszerbe állnak össze e javaslatok, miképpen kivitelezhetők, mik azok a kritikus intézkedések, amelyek a jelentős, stratégiai jellegű változtatások tényleges megvalósításának alapját jelentik.

Az egyes területekre vonatkozó konkrét reformelképzelések bemutatásával az is célunk, hogy érzékeltezzük: a magyar gyermekügy és az oktatási rendszer problémái mára olyan mértékben felhalmozódtak, hogy az évtizedek óta időről időre végrehajtott részleges korrekciókhoz hasonló átalakítások önmagukban már nem képesek érdemi változást előidézni. Az oktatás eredményességének romlása, a pedagógushiány, a növekvő egyenlőtlenségek, a kirívó mértékű szelekció, a gyermekek, a tanulók, a pedagógusok elégedetlensége a helyzetükkel és az intézményi bizalom gyengülése olyan rendszerszintű kihívások, amelyek rendszerszintű válaszokat igényelnek. Ezért javaslataink tudatosan eltérnek a megszokott reformelképzelésektől, és bizonyos értelemben radikálisnak tekinthetők: nem a meglévő struktúrák finomhangolására, hanem azok újragondolására törekednek. Meggyőződésünk, hogy a fokozatos, óvatos változtatások stratégiája ebben a helyzetben már nem a stabilitást szolgálja, hanem a fennálló problémák konzerválásának kockázatát hordozza.

A magyar társadalom az évszázad második negyedébe lépve számos területen, nem csak az oktatásban és a gyermekügyben találja magát szemben azzal, hogy a „rendbetétel”, a korrupció megállítása, demokratikus rendszerek újbóli kiépítése sürgető, azonnal megoldásra váró feladatok. De az is több szakpolitikai területen jellemző, hogy egészen új megoldások, paradigmaváltások menedzselése szükséges. Nemcsak konszolidálni kell a rendszereket, hanem sok vitát kiváltó, érdekellentétekkel való megküzdést is jelentő, bátor reformokra van szükség az energetikában, a vízügyben (hogy ezen sorok írásakor a legnyilvánvalóbbakat említsük), a mezőgazdaságban, az egészségügyben és még számos más területen. Egyszerre küzd a társadalom a fenntarthatóságot veszélyeztető súlyos problémákkal (klímaválság stb.), számos területen a modernizáció

sok évtizedes elmaradásával és a politikai rendszer diszfunkcionális működésével, amelyben nem a problémák megoldásán volt a hangsúly, hanem a hatalommegtartáson és a mérhetetlen korrupción.

Ebben a helyzetben az oktatásnak és a gyermekügynek is alapvető, a szokásos reformálgatásokat hatásukban jelentős mértékben meghaladó változtatásokra van szüksége. Ezeknek majdnem mindegyike nagyon mélyen ülő hagyományos elképzelésekhez és praxishoz való ragaszkodást fog sérteni. A hagyományok fontosak, az értékvilág konstrukciójában a tanulás folyamatában is, azonban ha bizonyos hagyományok a fejlődés gátjává válnak, továbbéltetésüket semmilyen módon és mértékben nem szabad fenntartani. Ma már jelentős korlátja a gyermekügy, az oktatási rendszer fejlődésének a megkövesedett, megújulásra képtelen tanulásszemlélet, a mindent részletesen előírni akaró központi tervezés (az iskolarendszerben a tantervi szabályozás), a kijelölt értékek, magatartásformák, megközelítések, világképi elemek gyermekekre, tanulókra, hallgatókra való kényszerítése, a régóta alapvető átalakításra váró értékelési rendszer, de maga a szelekció elfogadása, sőt, a tehetségnevelésben a kiemelt alkalmazása, az az elképzelés, hogy a hátrányokkal küzdő gyerekek deficitekkel rendelkeznek, és amíg a társadalom ezt a problémát nem oldja meg, addig a nevelés, az oktatás intézményrendszere lényegében tehetetlen az esélyegyenlőtlenségek kezelésében. Még az is lehet, hogy sokan vannak, akik egy ilyen „problémafelsorolást” el tudnak fogadni, de abban a pillanatban, ahogy logikus módon feladatokat tűzünk ki, már megrettennek. Mert ezek között olyanok vannak, mint az osztályzás megszüntetése, egy 12 (vagy 10) évfolyamos egységes iskola létrehozása, a konstruktivista pedagógia bizonyos jellemzőinek (óvatos) érvényesítése, még a helyi tantervnek is a megfosztása attól a lehetőségtől, hogy részletesen előírja a részcélokat, a követelményeket és a tananyagot stb.

Szeretnénk nagyon világosan leszögezni: nincs olyan pedagógia, amely megküzd a felvetett problémákkal, de egyben meg is tartja a hagyományos struktúrákat, intézményeket és működéseket.

Stratégia-javaslatunk a nemzetközi szakmai diskurzusokban sokféle megjelöléssel szereplő, de hazánkban az „adaptív iskola” nevet viselő koncepciót tartja követendőnek. Az adaptív iskola képes a folyamatos tanulásra, képes alkalmazkodni a tanulókhöz és a társadalmi környezethez, vagyis változásra képes rendszer. Nem standardok felállításában és az azoknak való megfelelésben látja a nevelés, a tanulás-tanítás céljait, nem a gyermekeknek, a tanulóknak kell alkalmazkodniuk kész, nem adaptív rendszerek igényeihez, hanem maga a nevelés, a tanulási-tanítási folyamat igyekszik optimálisan alkalmazkodni mind a gyermeki, tanulói igényekhez, mind a szűkebb közösségek, mind a társadalom elvárásaihoz. Tanulóképében alapvető szerepet kap a sokféleség, az aktivitás, az önállóság. Az adaptív iskola pedagógiai szakmai alapvetései között kiemelt szerepe van annak a tanulásfelfogásnak, amely a tanuló ember önálló, sajátos

tudáskonstrukciós folyamatként írja le a tanulást, amely azonban egyben társas folyamat, a tudáskonstrukciós folyamatok közösek. E szociális konstruktivista tanulásfelfogásnak és az azt követő gyakorlatnak meghatározó szerepe van az iskolai pedagógiai tevékenységrendszer nagyon sok elemének formálásában (iskolai esélyegyenlőtlenségekkel való foglalkozás, a nevelés és a tanulás-tanítás gazdag módszertana, pedagógiai értékelési folyamatok, tartalmi szabályozás stb.). A tudás önálló konstrukciójára épülő tanulásfelfogásnak és gyakorlati érvényesítésének döntő szerepe van az iskolai tevékenységek rendszerszerű működésében.

4.1. Szemléletváltás a tanulás értelmezése tekintetében

Sokak számára nyilván meglepő, hogy egy ilyen elvi, tudástartalmakkal kapcsolatos változást kritikusnak tartunk, sőt, legelsőként említünk az alapvető „reformok” felsorolásában. Tudatos választás. Az oktatás és a gyermekügy összes szereplője esetében (gyermekek, diákok, pedagógusok, oktatók, egyéb érintett szakemberek, szülők, vezetők, oktatásirányítók, oktatáspolitikusok) közvetlenül a gyakorlatot (tanulást, tanulásirányítást, tanulássegítést, nevelést) lényegesen befolyásoló tudásról (tanuláskép), szakkifejezéssel élve a személyes tanuláselméletről van szó. A szemléletváltás természetesen hosszú és nem elrendelhető folyamat, az oktatásigazgatás intézkedései pusztán elősegíteni tudják. Jelenleg a gyermekügy és az oktatás szereplői döntő többségének tanulás szemléletét meghatározza a tudásközvetítés, tudásátadás elképzelése, amelyben a tanuló, szocializálódó ember valójában a tanulás alapvető belső folyamatait tekintve passzív, pusztán befogadó szerepben van. Ezzel szemben a tanulás korszerű értelmezései a tanulót sokkal aktívabbnak gondolják, és nem csak fizikai értelemben. A tanuló ember az őt érő hatásokat előzetes tudásával értelmezi, és ebben a folyamatban maga alkotja meg (konstruálja) saját tudását. Ha egy pedagógus ezt a szemléletmódot elfogadja és eszerint alakítja nevelő, tanulásirányító tevékenységét, annak nagyon fontos, a tanulási, szocializációs folyamatokat sokszor alapvetően átalakító hatása van. E szemléletváltás nehéz, de sokat lehet tenni az érdekében az oktatási rendszer minden szintjén, a gyermekügy bármely feladatrendszerén belül (lásd 5. pont).

4.2. A tartalmi szabályozás gyökeres átalakítása a közoktatásban, a nevelési alapelvek kialakítása az óvodai alapprogramban

Valójában nem új javaslat, ellentmondásosan ugyan, de a 2003. és 2007. évi Nemzeti alaptanterv (NAT) kiadása során részben már meg is valósult a közoktatásban a központi tartalmi szabályozás nem előíró jellegűvé tétele a részletes tanulási-tanítási célok, a követelmények és a tananyag tekintetében, illetve az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának átalakítása is napirenden van.

A pedagógiai tevékenység egyik legjelentősebb átalakulási folyamata (amely 100-120 éve tart) az érdemi pedagógiai differenciálás fokozatos általánossá válása, a személyre szóló

fejlesztés pedagógiájának elterjedése. Kötött, a célokat, követelményeket és tananyagot nagyon részletesen előíró, a tantárgyakat, az óraszámokat központilag megszabó tervezés (1962, 1978, 2012, 2020) a közoktatásban lehetetlenné teszi a pedagógusok érdemi differenciáló tevékenységét. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja – szemléletileg nagyon hasonlóan – főképpen irányelveket kell, hogy tartalmazzon. Valójában még a helyi tantervek vagy a helyi nevelési programok előíró, részletes megfogalmazása is megköti a pedagógusok kezét, ezért az egész tartalmi szabályozás teljes átalakítására van szükség.

A közoktatásban maradjon meg a NAT „intézménye”, de a lényeges egyszerűsödés miatt kerettantervekre nincs szükség. A NAT elsősorban a fejlesztési feladatokat⁸ fogalmazza meg, méghozzá műveltségi területenként. Néhány szükséges más szabályozó funkciója mellett az évfolyamonként a foglalkozásokra fordítható maximális időt (semmilyen kivételt nem engedve), továbbá a minél nagyobb egyetértéssel kiválasztott, a jelenleginél radikálisan kisebb terjedelmű közös tananyag leírását tartalmazza.

A helyi tantervek sem adják meg ebben az új szabályozási rendszerben a részletes tartalmakat, de leírhatják a helyi lehetőségek kihasználásának módját, tartalmait, valamint rögzítik az iskolában tanított tantárgyakat vagy a tanulásszervezés tantárgyaktól eltérő, innovatív módjait, az ezekre fordítható idő megjelölésével. Ez a tervezés lehetőséget ad arra, hogy a helyi tanterv részévé váljanak olyan tanulási-tanítási modulok, amelyek a tanulók igényeiből kiindulva a pedagógusok, a szülők és a tanulók közötti egyeztetésben alakulnak ki, és a heti iskolai foglalkozási idő egy meghatározott, magas százalékában a tanulók teljes mértékben differenciált fejlesztésére szolgálnak.

Az óvodai nevelés szabályozásának átalakítása – ahogy eddig is szerepelt már – hasonlóképpen, ugyanazon alapelvek szerint történik. A felsőoktatásban és a felnőttképzés területén a jelentős mértékben decentralizált, a változó igényekhez rugalmasan alkalmazkodni tudó, az oktatók, pedagógusok jelentős mértékű önálló tevékenységére épülő tervezés megtartása indokolt, azzal, hogy kísérletekben kipróbált, jelentős pedagógiai és szakmai innovációt képviselő, több helyen, akár modulárisan is alkalmazható programok kidolgozására és az érintettek számára való felajánlására nagy szükség lenne ezeken a területeken is.

Egy ilyen jelentős reform csak arra felkészült pedagógusokkal, oktatókkal, oktatást és nevelést segítő szakemberekkel lehet sikeres. Az óvodákban és az iskolákban a jelenleginél sokkal kevésbé előíró központi és helyi tartalmi szabályozás természetesen jelentős mértékben megnöveli a pedagógusok, az oktatók felelősségét, a nevelési folyamatokkal, a tanulás-tanítás tervezésével és szervezésével kapcsolatos tudás magas színvonalára van szükség. Ez a tudás ma Magyarországon vagy egyáltalán nem, vagy csak

⁸ A fejlesztési feladat a tanulók fejlesztésének valamilyen átfogóbb területét, az abban kitűzhető célt fogalmazza meg, és az intézmény (nem a gyermek vagy tanuló) számára jelent előírást.

részlegesen áll rendelkezésre a pedagógusok és az oktatók körében. Ezért óriási jelentősége van annak, hogy kiépül-e és jó színvonalon működik-e majd egy olyan rendszer, amely a tervezéssel, szervezéssel, sőt, a kivitelezéssel és az értékeléssel kapcsolatban is alapvető és közvetlen segítséget nyújt a pedagógusoknak és az oktatóknak (lásd 5. pont).

4.3. Adaptív pedagógiai esélyegyenlőség-szemlélet kialakítása

A gyermekügy, az oktatás szereplői (és a téma vonatkozásában a pedagógusok, az oktatók, a segítő szakemberek kiemelt szerepet játszanak) többféleképpen gondolkodnak az esélyegyenlőtlenségekről, vagyis a tanuláshoz hasonlóan: különféle személyes elméleteket hordoznak magukban, és ezeknek felel meg a gyakorlatuk. (A továbbiakban a közoktatásra vonatkozik a kifejtés, azonban a teendők átfogalmazása a gyermekügyi és az oktatási rendszer bármely más szférájára nagyon könnyen elvégezhető.)

1. Vannak, akik a tanulók különböző csoportjaihoz való viszony tekintetében azt tartják az egyetlen célravezető és tisztességes megoldásnak, ha mindenki számára biztosítjuk („fizikai” értelemben) a lehetőséget a tanulásra, vagyis az oktatás lehetőségeihez való hozzáférést, az elérést, és mindenki „demokratikusan” ugyanazt kapja az oktatási rendszertől. A közoktatásban e pedagógusok semmilyen alkalmazkodást a tanulókhoz, csoportjaikhoz nem tartanak helyesnek.
2. Vannak, akik elismerik, hogy ha ugyanazt nyújtjuk mindenkinek, akkor vannak, akik ebből jól tudnak profitálni, de általában az iskolától függetlenül hátrányokkal küzdő gyermekek, tanulók számára ez az „egyenlődsdi” a törvényszerű lemaradást jelenti. E pedagógusok abban hisznek, hogy a hátrányokkal küzdő tanulók már az intézményes nevelésbe való bekerüléskor hátrányban vannak a tanulás terén is, hiszen általában fejletlenebb tudással, rosszabb kommunikációs képességekkel rendelkeznek, s az e nézeteket képviselők még számos más hiányosságot sorolnak. Ezt az álláspontot deficitelméletnek nevezzük. Egyes gyermekek, tanulók deficitekkel kezdik a „pályájukat” a gyermekügy, az oktatás intézményeiben, azonnal tanulási hátrányban vannak. A megoldás a fejlődésük meggyorsítása, a felzárkóztatás. Külön pedagógiai erőfeszítésekre van szükség a hátrányokkal küzdő gyerekekkel való külön foglalkozásra. (A felzárkóztatás stratégiája rendszerszinten soha nem hozott sikert.)
3. Más pedagógusok szintén elfogadják a deficitelméletet, ugyanakkor az az álláspontjuk, hogy a pedagógusok akár már most is alkalmasak, de mindenképpen alkalmassá tehetők arra, hogy differenciálással, személyre szóló fejlesztéssel úgy hassanak a hátrányokkal küzdő tanulóira, hogy végül is behozzák hátrányaikat. Ehhez még plusz energiákat sem kell mozgósítani, a pedagógus azt teszi, amit a szakmája szerint tennie kell. Ugyanakkor ezek a

pedagógusok azt mondják, hogy azért sikertelen mégis a legtöbb esetben az erőfeszítés, mert egyes iskolákban, osztályokban túltreprezentáltak a hátrányokkal küzdő tanulók, és ebben a helyzetben a pedagógus tudása, felkészültsége nem érvényesülhet. Vagyis, éppen ott van kudarc, ahol sok a hátrányokkal küzdő tanuló. (A tanulócsoporthoz szociális összetétele és a tanulás eredményessége között azonban a kutatások nem találtak egységesen értelmezhető összefüggést.)

4. Kialakult egy negyedik álláspont is: az adaptív pedagógia esélyegyenlőtlenség-elmélete. Az ezt elfogadó pedagógusok tagadják a deficitelmélet érvényességét. A hátrányokkal küzdő tanulók nem rosszabb sajátosságokkal rendelkeznek az intézményes nevelés és oktatás rendszereibe belépve, hanem a többiekhez képest más ismereteik jelentősebbek, más képességeik erősebbek, egy másik nyelvváltozatot beszélnek stb. Tehát nem deficitekkel rendelkeznek, hanem más sajátosságokkal. Az iskola azonban ezeket a sajátosságokat nem használja ki. Az iskolai feladatok, a magyarázatok, a nyelvhasználat, az értékelési folyamatok nincsenek tekintettel a hátrányokkal küzdő tanulók eltérő kulturális sajátosságaira, egyoldalúan a középosztály kultúráját helyezik előtérbe. Az ebből következő súlyos állítás: a tanulási esélyegyenlőtlenséget az iskola hozza létre. Természetesen e szemlélet alkalmazásának messzemenő következményei vannak. Nem a felzárkóztatásra, nem a szelekciós folyamatok megszüntetésére összpontosítjuk az összes energiát, hanem arra koncentrálunk, hogy a pedagógusok képesek legyenek leküzdeni az előbb leírt egyoldalúságot, vagyis a látens diszkriminációt.

A nevelési folyamatban, illetve a tanulás-tanítás során létrejövő iskolai esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megelőzésében (és csökkentésében, ha már kialakultak) jelentős szerepe lenne annak, hogy a kérdésben döntéseket hozó szakemberek, a konkrét tevékenységeket végzők az itt negyedikként leírt szemlélettel végezzék a feladataikat. Ez a javaslat természetesen jelentős vitákat vált ki, mert különösen a deficitelmélet, valamint a szelekciós, szegregációs folyamatokra alapozó szemlélet nagyon mélyen befészkelte magát a magyar pedagógusok gondolkodásába. E javaslat készítői illúzióknak tartják azt a várákozást, hogy a szelekciós folyamatok megszüntetésével az iskolai esélyegyenlőtlenségek eltűnnek. A szelekció elleni küzdelem fontos, de nem ezért. Az esélyegyenlőtlenségek kialakulását akkor tudjuk megelőzni, ha a pedagógusok nem működtetik a látens diszkriminációt. Ez természetesen megint nem elhatározás, politikai döntés és egy jogszabály kérdése. Nehéz szemléletváltás, amelyért azonban sokat lehet tenni (lásd 5. pont). Külön nehézsége a feladatnak, hogy nem pusztán arról van szó, hogy a gyermekügy és az oktatás szereplőinek megváltozzék a szemléletmódja, hanem arról is, hogy még jórészt fel kell találnunk, hogy milyen az a nevelés, tanulásirányítás, milyen konkrét módszereket

alkalmaz, amely elkerülhetővé teszi a látens diszkriminációt (jelentős kutatási, fejlesztési feladat).

4.4. A normatív pedagógia jelentős mértékű visszaszorítása

Nagyon sokak számára teljesen természetes, hogy ha valami benne van a tantervben, még akkor is, ha annak a megközelítésnek, elvnek, értéknek stb. vannak alternatívái, akkor is azt kell megtanítani. A fiatalokat kötelező hazafivá nevelni, az evolúció darwini elmélete messze fölötte áll az intelligens tervezés elméletének, az nem igényel magyarázatot (tudományos, nem tudományos és kész), a pozitivista tudománykép pedig úgy kerülhet a legkönnyebben a gyerekek fejébe, ha meg sem említjük, hogy van komoly versenytársa. Az alternatívákat elhallgató, vagy primitív érveléssel partvonalra állító, egyetlen kitűzött szemléletet a nevelés, a tanulás-tanítás folyamatában abszolutizáló megközelítést hívjuk pedagógiai normativitásnak. Nyilván nagy vitát vált ki az álláspont, de az egyházi intézmények többségének törekvése arra, hogy saját felekezetük hívévé neveljék – az alternatív választást erősen gátolva – a fiatalokat, szintén e jelenségek egyike. De az állami intézmények világnézeti semlegessége is csak illúzió, ha jobban meggondoljuk.

Persze a gyermekügy, az oktatás rendszere nem tud értékmentes lenni, javaslatunk ettől nagyon távol áll. Egyrészt vannak alapvető törvények (jogsabályok), amelyekben sok-sok érték formál paragrafusokat, és ezek igen nagy része a nevelési, a tanulási-tanítási folyamatok során is feltétlen érték (bár érdekes, hogy a jogsabályok esetén is találunk vitatott részleteket). A társadalom természetes módon elfogad majdnem konszenzussal számos értéket, nyilván a gyermekügy, az oktatás sem nevel ezek ellen senkit. Van tehát az értékrendszerünknek egy meghatározó része, amelyet a gyermekügy, az oktatás magáénak is vall, és képviseli a pedagógiai folyamatokban (döntések, más megfontolások esetén érvelések része lehet, a tanulási-tanítási folyamatban kap szerepet stb.). Van azonban az értékeknek, és itt lépünk is ezeken túl, van a különböző világképi elemeknek, erkölcsi elveknek stb. egy olyan halmaza, amelyhez tartozó elemek esetén nem kell, hogy a gyermekügy, az oktatás elkötelezze magát valamely megközelítés mellett. A tanulási folyamatok alapvető konstrukciós jellege miatt azt is ki kell mondanunk, hogy lehetünk mi erőszakosak bizonyos alternatívákkal is rendelkező tartalmak tanulása során, a tanulók akkor is maguk konstruálják saját azonosulásukat. Vagyis még az egyértelmű esetekben sem beszélhetünk valamilyen tartalom átadásáról. A gyermekben, a fiatalban zajló folyamatok lesznek a fontosak, vagyis ekkor sem az erőszak a megoldás. Mivel a tanulás mindig önálló konstrukció, ezért az indoktrináció rendszerint csak formálisan sikeres. Az alternatívákkal rendelkező tartalmak tanulásával kapcsolatban a normativitás kizárása vezethet csak célhoz az itt jelzett szemléletmód szerint: sokoldalú vizsgálat, az alternatívák jó megismerése, történeti háttér kutatása, a jogsabályok vizsgálata, a társadalom tagjai tipikus viszonyulásainak tanulmányozása stb. Értelmes, értelmező, vagyis megismerő típusú hozzáállás szükséges, és akkor még

akár bizonyos, sok helyzetben problematikus tartalmak elfogadtatása is sikerülhet (például, a hazafivá válás indoktrinációval nagyon kétséges sikerrel jár, egy a leírt módszereket alkalmazó folyamatban jóval nagyobb a valószínűsége).

A pedagógiai normativitás eltüntetése a pedagógiai gyakorlatból hosszú, keserves folyamat lesz (ha egyáltalán). A központi tartalmi szabályozás megfelelő alakítása segítheti az elv gyakorlatban való elterjedését, de ebben az esetben is a legtöbbet a pedagógusok, az őket segítő szakemberek elképzeléseinek átalakulásától várhatunk.

4.5. A pedagógiai értékelési rendszer, az iskolastruktúra reformja, valamint a szelekció jelentős csökkentésének egymással összefonódó feladatai

A pedagógiai értékelési rendszer alapvető átalakításának feladata, az iskolastruktúra valamint a szelekció problémájának megoldása terén való jelentős előrelépés összekapcsolódnak egymással, ezért az e kérdésekben megfogalmazható reformok alapvető összehangolására van szükség. Az intézményrendszert jellemző szelekció jelentős mértékű csökkentése és az iskolastruktúra közötti kapcsolat könnyebben átlátható. Az iskolastruktúrát úgy érdemes átalakítani, hogy az nagyrészt kiküszöbölje a Magyarországon különösen erős szelekciós folyamatokat. Az értékelési rendszer alapvető reformja viszont úgy kapcsolódik ezekhez a problémákhoz, hogy a mai értékelés fő funkciója, a tanulók minősítése, elsősorban éppen a szelektív iskolastruktúrában való előrehaladáshoz szükséges, kvantitatív értékelési eredményeket szolgáltatja. Amennyiben az iskolastruktúra átalakításával megszüntetjük e megmérettetéseket, felvételiket és találunk megfelelő megoldást a felsőoktatásba való bejutásra is, akkor átalakíthatjuk a pedagógiai értékelés funkciórendszerét, száműzhetjük a tanulási-tanítási folyamatokból a legkártékonyabb minősítési funkciót s vele együtt minden káros hatását. Az alábbiakban kifejtjük a három terület reformjára vonatkozó elképzelést.

4.5.1. A pedagógiai értékelési rendszer átalakítása⁹

Ehhez a változtatáshoz „különösen nagy levegőt kell vennünk”. Évszázadok alatt belénk ivódott az iskolai értékelés egy módja, amelyben a minősítés funkciója és a kvantitatív jelleg meghatározó szerepet játszottak. Bár idővel (a 20. század 70-es éveitől kezdődően) az értékelés fejlesztő funkciója, ezen belül a visszajelző, vagyis a tanulási folyamatok szabályozásában betöltött szerepe nagyobb hangsúlyt kapott, de alárendelt szerepben maradt különösen a pedagógiai gyakorlatban.

A hagyományos, minősítésre alapozott, döntően kvantitatív pedagógiai értékelés fennmaradását segítik mindazok a pedagógusok többségében létező elképzelések, melyek szerint az osztályozás, a minősítés a legfontosabb motiváció a tanulás során

⁹ A stratégia e része egyértelműen az iskolai jellegű képzési formákra (közoktatás, benne a szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) vonatkozik. Az ezekben megjelenő problémák vagy egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben jelennek meg a bölcsődei és az óvodai nevelésben.

(miközben jelentős tudományos kutatási eredmények támasztják alá, hogy ez az adaptív, mély, tartós tanulási eredmények elérése esetében egyáltalán nincs így). Az is gyakori érv a rendszer fenntartása mellett, hogy a tanulók számára kell a verseny, a pozícióért folytatott küzdelem, mint az ÉLET-ben is oly fontos képességek megszerzésének lehetősége (miközben a formális teljesítmények éppen a versenyek negatív oldalát teszik „pedagógiai eszközzé”, és nem érvényesül az egyre fontosabbá váló együttműködés).

Az osztályozásra, minősítésre épülő értékelés azonban legfőképpen az iskolarendszer szelektivitásának erőszakos fenntartása érdekében marad változatlan. A minősítés funkciója jelentős mértékű érvényesülését erősen támogatta Magyarországon az iskolastruktúra igencsak összetett volta. A sokféle iskolatípus egyben sok szelekciós pontot jelentett és jelent még ma is változatlanul. Részei ennek a nyolc évfolyamos gimnázium, amely már a 4. általános iskolai évfolyam után szerephez jut; a köznyelvben elitnek nevezett iskolák, amelyek sokszor öngerjesztő folyamatok keretében jöttek létre; az eleve „elitjelleggel” születő hatévfolyamos gimnázium, az intézményeken belüli nagyon eltérő képzési célokkal szervezett tanulócsoportok léte is fokozza a szelekciót stb. Eredményként a világ egyik leginkább szelektív iskolarendszere alakult ki hazánkban. A jó értékelési eredmények csak az így formálódott öldöklő versenyben előnyökkel indulók számára jelentettek, nekik is külső motivációt, a többiek számára legfeljebb rendszeres frusztrációt.

Közben a pedagógiai mérések kutatásának eredményei alapján világossá vált, hogy az osztályzatok, és általában a hagyományos kvantitatív értékelési formák nem eredményeznek minimálisan sem hasznos skálákon elhelyezkedő adatokat. Bebizonyosodott továbbá, hogy a klasszikus tesztelméleten alapuló felvételi, érettségi és hasonló szummatív jellegű, tesztalapú értékelések méréselméleti szempontokból alapvetően hibásak. Bár a világban a hatalmas méretű tesztpiac hatékonyan rejt el máig a problémákat, valójában a megoldásként született modern tesztelméleti megoldások is csak részsikereket jelentenek, és egyáltalán nem alkalmasak egyéni teljesítmények értékelésére a mérés rendkívül nagy mérési hibája okán. Ki kellene mondani, hogy a hagyományos és a tesztekkel való egyéni tanulói teljesítményértékelés ideája megbukott, a pedagógiai folyamatokból való kizárását azonban a hagyományokhoz való ragaszkodás és a tesztelésipari lobbis tevékenysége jelenleg még nemzetközi szinten meg tudja akadályozni.

Van-e alternatíva? Van, de az nagyon jelentős eltávolodás a jelenleg érvényesülő értékelési rendszertől. Lényege, hogy alapvetően megváltozik a pedagógiai értékelés legfőbb funkcióinak rendszere. Kikerül e rendszerből a minősítés, és egy új, az értékelés minden más vonatkozását döntően befolyásoló funkció születik: a pedagógiai értékelés alapfunkciója, hogy az értékelt meg tudja ítélni saját tudása és/vagy tevékenysége valós életbeli adaptivitását. Ez a funkció nemcsak a tanulókra, hanem az oktatás minden olyan szereplőjére érvényes, akinek, vagy aminek az értékelése fontos feladat. Érvényes a

pedagógusok, az oktatók, a nevelést, oktatást segítők, a vezetők, a nem pedagógus munkakörben alkalmazott szakemberek, sőt, az intézményi szervezet, vagy az azon belüli szervezetek értékelésére is. Ez az értékelés nem kvantitatív alapvetően, bár itt megengedhető, hogy ha mérési szakmai szempontból lehet számértékeket is hozzárendelni teljesítményekhez, akkor azt érdemes megtenni (például nagyobb iskolák kompetenciamérési eredményei). Adaptív az a tudás vagy az a tevékenység, amely hasznos eredményekre vezet, kielégítő az alkalmazója számára, összefér egyéb tudáselemeivel vagy szervesen illeszkedik tevékenységrendszerébe.

Maradjunk a tanulóknál! A kialakítandó értékelési rendszer tehát nem minősíti, nem rangsorolja a tanulókat, ellenben állandóan információkat szolgáltat tudásuk alkalmazhatóságáról. Ez az adaptivitás a valós életben való beválást jelenti. Mit tudok már megtenni? Milyen feladatokat, köztük milyen problémákat tudok megoldani? Ezek mennyire fontosak számomra és a közösségeim számára? Ezek a kérdések és a rájuk adott válaszok sokkal fontosabbak, mint az a kérdés, hogy sikerül-e vajon még egy ötöst begyűjteni, hogy az év végi eredményem jó legyen és biztosan felvegyenek az X technikumba.

A tudás adaptivitásának „lemérése” azért fontos, mert a mély, értelmes tanulás kritikus feltétele. A számunkra nem fontos, haszontalannak, nem a valós életben alkalmazhatónak tartott tudás rövidebb ideig marad meg, nehezebb előhívni is és alkalmazni is. Természetesen az „ötösszerzésnek” is van valamekkora és valamilyen adaptivitása, de tanulóink pontosan bemérik, hogy mekkora erőfeszítésre van szükség ahhoz, hogy pusztán a megmérettetésig megmaradjon a tudás. Az alkalmazásával ugyanez a helyzet, annyit kell gyakorolni, amennyi éppen elég – mondjuk – egy dolgozat megírásához. Ez is adaptivitás, de gyakorlatilag semmilyen köze sincs a mély tanuláshoz, a valós életbeli, hosszú távú beváláshoz.

A leírt javaslat mellett ma még valószínűleg kevés pedagógus állna ki. Ugyanakkor az elképzelés Magyarországon nem teljesen ismeretlen. 2010-et megelőzően egy rövid ideig az alsó tagozaton nem volt osztályzás, illetve az alsó tagozat elején ma sincs. A kezdeményezés részben megbukott. A 2010-ben hatalomra került Fidesz-KDNP kormány egyik gyors intézkedése volt az osztályzás és az osztályisméltlésre utasítás teljes alsó tagozatra való visszahozatala. Itt már a politika is szerephez jutott, hiszen a lépés nagyszámú pedagógus és a szöveges értékeléssel elégedetlen szülők politikai szimpátiájának megnyerését is célozta. Az eredeti döntés, tehát az osztályzás és az évisméltlés megszüntetése az alsó tagozat egészében végülis hibásnak bizonyult. Nem a szakmai tartalmát tekintve, hanem az új rendszer bevezetése, elkülönült, más reformlépésekkel nem megtámogatott jellege, illetve amiatt, mert sem a pedagógusok, sem a szülők, sem a tanulók felkészítése a változásokra nem történt meg. Mindezen negatívumok ellenére vannak az országban iskolák, amelyekben a rendszer jól, az eredeti szándékoknak megfelelően működik. A pedagógusok többségükben hívei az újításnak, és

a szülőket is sikerült meggyőzni annak hasznáról. E helyeken (például Waldorf iskolák, de néhány más innovatív intézmény is, továbbá azok az iskolák, amelyekben e kérdésben sikeres kísérleteket folytattak) eredményesnek bizonyult az osztályzás eltörlése. Ritkán gondolunk rá, pedig nagyon érdekes pedagógiai tapasztalatok halmozódtak fel az óvodai nevelésben. Az óvodában természetes, hogy a gyermekek megnyilvánulásai, tevékenységeik eredményei szóban elhangzó, kvalitatív értékelések tárgyai, ezeket az értékeléseket a „szereplők” szinte észre sem veszik. Működik egy nem minősítő, kvalitatív értékelés, amely még csak nem is valamilyen algoritmus alkalmazásával születik, és leírásának sincs semmi értelme. Feladatát ettől függetlenül nagyon jól betölti.

A részleteken természetesen még sokat kell dolgozni. A félévenkénti hosszabb szöveges tantárgyi értékelés megvalósítása biztosan nem jó megoldás (ennek számos gyakorlati oka van). Vegyük komolyan, hogy az értékelés célja, hogy maga a tanuló láthassa benne tudása adaptivitását. Ehhez képest a szülő tájékoztatása másodlagos kérdés. Másodlagos, de nem félreoltható. A megoldás abban keresendő, hogy a szülő számára is az a fontos kérdés, hogy mire képes már a gyermeke, mire tudja használni a tudását, és erről beszélgetésben lehet a legjobban tájékozódni. Ez egyben a gyermeket, fiatalt is segíti, hogy megfontolja tudása adaptivitását. Vagyis a szülő egy ilyen szisztémában „tájékoztató valakiből” az értékelési folyamat szerves részévé válik. Kétségtelen, hogy ezt a szerepet meg kell tanulni.

Kísérletekre, vitákra lenne szükség nagy számban most is, illetve egy olyan tanulási folyamatra, amelyben pedagógusok, a nevelés, a tanulásirányítás más résztvevői mélyebben megismerkedhetnének az elképzeléssel.

4.5.2. A szelekció lényeges szűkítése, új iskolastruktúra létrehozása

Annyira szorosan kapcsolódik a két feladat egymáshoz, hogy együtt kell tárgyalnunk őket. A szelekció problémájának megoldása felé való nagyon jelentős lépés az iskolarendszerben éppen az iskolastruktúra átalakításával lehetséges (legalábbis ez az egyik módja, de valóban csak az iskolarendszerben, a már az óvodákban is tapasztalható szelekció csökkentése más megoldásokat kíván). Az iskolastruktúra változtatását a szakma, a szakpolitika régóta tolja maga előtt megoldásra váró feladatként. E javaslat kidolgozóinak meggyőződése, hogy éppen most, amikor remény van az oktatási rendszerben jelentősebb változtatások megtételére, megkerülhetetlen ezen a területen is jelentős reformot végrehajtani. E stratégia keretei között egy komprehenzív iskolarendszer kialakítására teszünk javaslatot.

Mi az, hogy komprehenzív iskolarendszer? A közoktatási rendszer olyan felépítése, amelyben az intézmények befogadók, a szándék szerint nincs sem intézmények közötti, sem belső szelekció, a közoktatásnak legfőljebb a késői szakaszában kerülnek a fiatalok

döntési helyzetbe, és kell továbbhaladási irányt választaniuk¹⁰. Komprehenzívnek tekinthető Európában az északi államok, az Egyesült Államok iskolarendszere és még számos ország oktatási struktúrája, vagyis a világban létező gyakorlatról van szó. Javaslatunk két alternatív megoldást tartalmaz: (1) a közoktatás teljes 12 évfolyamos rendszere komprehenzív, úgynevezett egységes iskolákból (egyetlen típus) áll, a 12 évfolyam után lehet a szakképzésbe vagy a felsőoktatásba lépni; (2) a komprehenzív rendszer egységes iskolája csak 10 éves, az ezt követő két évre két irány közül lehet választani, a) általános képzési irány, b) szakképzési irány. Az a) esetben a tanulók specializálódhatnak olyan irányokba, amelyek iránt erősen érdeklődnek, illetve amelyekben megszerzett tudásuk a továbbtanulásuk esetén válnak nagyon hasznossá (felsőoktatásba készülők, érettségi után szakmai képzésbe lépni akarók stb.). (Erre itt nem teszünk javaslatot, de a 10 tanévet magába foglaló változat esetén külön megfontolást igényel az érettségi szerepének, helyének újragondolása – amely feladat egyébként, a komprehenzív iskolarendszer bevezetésétől függetlenül is mindenképpen elvégzendő.)

A komprehenzív rendszer kialakítása az iskolákat érinti csak, de a struktúra átalakításának részévé kellene tenni a kisgyermeknevelés intézményrendszerének bizonyos pontokon történő módosítását is. A következő változtatások lennének indokoltak:

- A gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos összes intézményes nevelési és oktatási jellegű feladatnak egy minisztérium irányítása alá kerülése a korábbinál jobb lehetőségeket biztosít a bölcsőde-óvoda átmenet újragondolására és a megfelelő pontokon az átalakítására.
- A Biztos Kezdet Gyerekházak nagyon fontos szerepet töltenek be már most is a kisgyermeknevelésben, ez a szerep várhatóan még jelentősebbé válik a jövőben. Felmerül, hogy a Biztos Kezdet Gyerekházakba járó gyermekeknek ne feltétlenül kelljen hároméves korukban óvodába menni, a gyermek érdekeit minden más fölé helyező egyedi döntésekre lenne szükség.
- Az SNI gyermekek esetén is biztosítani kellene a lehetőséget, hogy négyévesen kelljen csak óvodába menniük.
- Az óvoda-iskola átmenet hosszú idő óta napirenden lévő problémáira rendszerszintű megoldások kialakítására van szükség, építve a gazdag tapasztalatokra, amelyeket kisgyermeknevelők, más pedagógiai szakemberek az eddigi próbálkozásokból, sikeres kísérletekből összegyűjtöttek. A kötelező iskolába lépés szabályai helyett a rugalmas átmenet elveit kellene újra életbe léptetni, akár új megoldások alkalmazásával.

¹⁰ A szelekció kiküszöbölése az óvodákat is érinti, azonban a komprehenzivitás csak az iskolákat tartalmazó intézményrendszert, ebbe beleértve a szakképzési intézményeket is.

E rendszerben az iskolai szinten 12 (vagy 10) évig semmiféle elágazás nincs, ami jelentős mértékben hozzájárul a szelekció csökkenéséhez. Természetesen – legyünk józanok – olyan területein az országnak, ahol erős a települési szegregáció, továbbra is lennének, még ebben az új rendszerben is olyan intézmények, amelyekben a hátrányokkal küzdő tanulók jelentős mértékben túlreprezentáltak. Továbbá, egyes iskolák preferálása a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező családok részéről egy ilyen rendszerben is kialakulhat, ha megmarad a szabad iskolaválasztás joga. Érdeemes kiegészítő, szelekciót csökkentő intézkedéseken gondolkodni majd a részletesebb tervek kidolgozása során (a beiskolázási körzetek meghatározásának szabályozása, iskolaközpontok kialakítása, iskolabusz rendszer működtetése stb.), akár még jelentős sikerrel is járhatnak e lépések. A szelekció azonnali teljes megszüntetését azonban ne reméljük!

Tudjuk, hogy a probléma legvégső megoldása csak akkor lehetséges, ha a magyar oktatás olyan jelentős pedagógiai fejlődést produkál, amelyben az iskolák közötti színvonalbeli különbségek minimálissá válnak, és egyrészt nem áll érdekében sokaknak más iskolába vinni a gyermekeiket, másrészt egyeztetési folyamatok segítségével egy térségben létre lehet hozni egy olyan intézménystruktúrát, amelyben a lehető legegyszerűsebben lehet elosztani a hátrányokkal küzdő gyerekeket. Sajnos a lehetséges opciók közül ez a legtávolabbi. Ez arra figyelmeztet, hogy még egy radikális reformfolyamatban is kompromisszumokat kell kötni, és nem jöhet létre olyan rendszer, amely azonnal megold minden problémát. A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés kivezetése a rendszerből, a középiskolába történő felvételiztetés, vagy a túl korai, a szakképzés vagy nem szakképzés melletti kötelező választás megszüntetése önmagukban jelentős előrelépést jelentenek. További fejlesztési folyamatok kérdése lehet majd, hogyan lehet a szelekció problémáját tovább csökkenteni.

A NAT a teljes 12 (vagy 10) évfolyamra vonatkozóan megadná a központi tartalmi szabályozást, az ettől való eltérés lehetséges ugyan, de annak eseteit a NAT-tal kapcsolatos szabályozásban kell megadni. A 12 (vagy 10) évfolyam, a szelekciómentességet alapfeltételként kezelő, belső tagolása is lehet iskolai, illetve térségi együttműködést igénylő feladat, és egyébként is igaz, mint minden itt javasolt reformlépésre, hogy még számtalan kérdés válaszra vár, ha elkötelezzük magunkat a változtatások mellett.

4.5.3. A három reformlépés, az érettségi és a felsőoktatásba való bejutás

A pedagógiai értékelés rendszeréből nem küszöbölhető ki a minősítési funkció, ha az iskolarendszerben megmaradnak az iskolatípusok, és felvételi procedúrákkal dől el, hogy ki tanulhat tovább egy-egy intézményben. Ezt oldaná meg a komprehenzív iskolarendszer létrehozása. Ugyanakkor eddig nem szóltunk az érettségiről és a felsőoktatási felvételiről. Az érettségi meglétének van némi szerepe a munkahelyeken való elhelyezkedésnél (ez azonban nem jelentős), ennél sokkal fontosabb a felsőoktatásba való bejutásban játszott szerepe. Ha a minősítő értékelési funkció kikerül a tanulás-tanítás folyamataiból, akkor

nem elképzelhető, hogy egyetlen mégis minősítő funkcióval bíró értékelésként az érettségi változatlan maradjon. Elvileg az érettségi megszüntetése sem lenne ördögtől való javaslat, egy ilyen lépés esetén a felsőoktatásba minden jelentkezőt be lehetne engedni, vagy felvételi beszélgetésben lehetne eldönteni a felvételt, a részletek kidolgozhatók lennének. Ám nagyon valószínű, hogy a magyar társadalom az érettségi „intézményének” megszüntetésére tett javaslatra rendkívül nagy ellenállással reagálna. Az érettséginek van egyfajta beavatási jellege, és bár pozitív jelenségnek nem mondanánk, de a középosztályba tartozó családok megnyugtató érzése, hogy a társadalmi előnyök kihasználásának első szakasza sikeres volt (a második majd a diploma megszerzése lesz), szintén erős érzelmi kötődést jelent az érettségihez.

A probléma azonban megoldható, bár valószínűleg ez is vált ki vitákat. Az érettségi se legyen kvantitatív eredményt produkáló értékelés! Magyarországon is van már gyakorlata a projektérettségiknek, a portfóliók alkalmazása más területeken valamennyire már elterjedt, és további, a tanuló „érettségének megítélésére” alkalmas, kvalitatív módszerek lennének kidolgozhatók az érettségi lebonyolításához. Az értékelés is lehet annyi, hogy sikeres vagy nem sikeres, de az fontosabb, hogy az érettségi bizottság érdemi módon szöveges értékelést is ad a tanuló teljesítményéről (ez egyébként akár a felsőoktatási felvételi beszélgetéseken – ha ezek kapnának jelentős szerepet a továbbtanulásban – is felhasználható lenne).

5. A reform végrehajtása

Amiről írunk, az valóban egy hosszú távú fejlesztés stratégiája (kivéve a tartalmi szabályozás korszerűsítését, mert azt az új NAT kialakítása előtt el kell végezni). Évtizedes távlatokban kell gondolkodni. De úgy, hogy az akár 10 vagy 15 év múlva megteendő lépések előkészítését lehet, hogy már ma el kell kezdeni. Az oktatási rendszer átalakítása az átfogó alapjavaslat megszületésétől a kivitelezés befejezéséig Finnországban is legalább egy évtizedes feladatot jelentett. A gondos tervezés, az új rendszer kidolgozásának időigényes munkálatai mellett az igazán jelentős feladatot a pedagógusoknak, oktatóknak, segítőiknek, illetve az egész társadalomnak a változtatások értelmes voltáról való meggyőzése jelentette.

A felsorolt reformok között vannak olyanok, amelyek politikai döntéseket, jogszabályalkotást és intenzív oktatáskormányzási feladatok elvégzését igénylik, ebben az értelemben „központi feladatok”. Ilyen a tartalmi szabályozás átalakítása, a komprehenzív iskolarendszer létrehozása, a pedagógiai értékelési rendszer megváltoztatása. Mindegyik feladat csakis jelentős társadalmi egyetértés elérésével kivitelezhető, kiterjedt társadalmi egyeztetési folyamatokra és az érintettek részvételére van szükség, de a kidolgozás folyamatának van egy jól megragadható végpontja, a megfelelő jogszabályok hatályba lépése. A többi feladat nem oldható meg új rendszerek, intézmények felállítását, új működésmódok, szabályok kodifikálását jelentő jogszabályok megalkotásával. Szemléletmódok, értelmezések elterjedéséről és

gyakorlatban való érvényesítésükről van szó, ami a hétköznapi pedagógiai praxisban történik, és amelyet az oktatáspolitikai megfelelő intézkedésekkel segíteni, előmozdítani tud (miközben gátolhatja is azokat). Ebbe a csoportba a korszerű tanuláselképzelések elterjedése, az adaptív esélyegyenlőség-szemlélet fokozatos érvényesülése, a pedagógiai normativitás és az indoktrináció visszaszorulása tartozik.

5.1. Mindegyik területen zajló reformfolyamatok közös jellemzői

Abból érdemes kiindulni, hogy a javasolt reformok mindegyike olyan, hogy a magyar társadalom oktatásban érintett vagy érintetté váló tagjainak nagy többsége egyáltalán nem ismeri az itt javasolt megoldásokat (nem egy esetben magát a problémát sem). Éppen ezért a leírt reformfolyamat egyáltalán nem számíthat azonnali elfogadásra. Sőt, az várható, hogy a gyermekügyi, oktatási rendszer működési hagyományainak védelme igen erős lesz, e változtatásokat nagyon sokan túlzóknak, túl liberálisaknak, a következetes követelménytámasztással szemben hatóknak, ezért várhatóan eredményességet csökkentőknek fogják tartani. Ismét előkerül „a pedagógusok elvesztik utolsó nevelési eszközüket” érvelés is, ebben is biztosak lehetünk. Éppen ezért taktikai szempontból is, de természetesen főképpen a részvételi demokrácia elvei szerinti működés követelményeinek való megfelelés érdekében is az az indokolt, hogy az oktatási kormányzat

- csak a kérdéseket vesse fel (mit gondoljunk a tanulásról, az esélyegyenlőségről, a tantervről, a szelekcióról stb.);
- széles körben indítson el tájékoztatókat, vitákat a kérdésekről (megfelelő ütemezésben), kérjen javaslatokat egyénektől, szervezetektől,
- indítson helyzetfeltáró (fogalmi tisztázó (elméleti), empirikus, történeti, a hazai helyzetet elemző, a nemzetközi tapasztalatokat összegző stb.) kutatásokat a témákban, gondoskodjék ezek eredményeinek széleskörű ismertetéséről, a kutatások között – ha vannak ilyenek – jelenjenek meg más-más megközelítéseket alkalmazó kutatócsoportok munkái;
- támogassa a reformok témáit illetően az alapvető tájékozódást, valamint a gyakorlattal való ismerkedést lehetővé tevő pedagógus-továbbképzési programok kidolgozását, akkreditálását és széles körben való megtartását;
- támogassa olyan oktatási kezdeményezésekről, kísérletekről dokumentumfilmek készítését, amelyekben a felvetődő kérdések valamelyikében intézmények, pedagógusok, szakmai és civil szervezetek jó gyakorlatokat alakítottak ki, és a közösségi médiában, de ha van rá fogadókészség, akkor ennél szélesebb körben legyenek terjesztve ezek az alkotások (már ma is sok ilyen van);
- kérjen fel szakértőket a kutatások, a javaslatok, a megbeszélések és viták eredményeinek összegzésére, kimutatva, melyek a leginkább elfogadott megközelítések.

Nagyon fontos, hogy e folyamatokra kellő idő álljon rendelkezésre.

Az összes felsorolt reform jelentős igényekkel lép fel a pedagógusok, az oktatók, a pedagógiai munkát segítő szakemberek tudásával, az intézmények pedagógiai minőségével kapcsolatban. A személyes tanuláselméletek formálása, formálódása tanulási folyamatot jelent, hiszen a tudás önálló konstrukciójára épülő elképzelés Magyarországon csak nagyon kevés érintett számára ismert. A részletesen nem előíró, a differenciált, személyre szóló fejlesztést előtérbe állító központi tartalmi szabályozás feltételezi, hogy a pedagógusok gazdag módszertani repertoárral rendelkeznek, jól tudnak komplex tanulási-tanítási folyamatokat tervezni önállóan és differenciált módon. Tudjuk, hogy ezek a kompetenciák csak nagyon részlegesen vannak jelen a pedagógustársadalomban. Az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos feladatok megoldásához olyan módszertani kultúrával kellene rendelkezni, amelynek alkalmazása során kizárt a látens diszkrimináció érvényesülése a tanulási-tanítási folyamatokban, a pedagógusok és segítőik képesek sokféle tanulási tevékenységet szervezni, köztük kellő mennyiségben olyanokat is, amelyek általában a hátrányokkal küzdő gyerekek tudását, egyes képességeit is a tanulás folyamatának részévé teszik, és képesek magas színvonalon differenciált tanulásirányításra. Ehhez szintén nem rendelkezik a magyar pedagógustársadalom kellő mennyiségű és színvonalú tudással. A pedagógiai normativitás problémáját a pedagógusok nagy többsége nem is ismeri, alapvető pedagógiai tudás megszerzésére van szükségük a gyakorlatuk megváltoztatásához. A magyar pedagógusok meghatározó többsége minden olyan pedagógiai problémát, amely valamilyen módon a tanulók közötti egyenlőtlenségekkel függ össze, szinte „automatikusan” valamilyen szelekció keretei között lát megoldhatónak, az együttnevelés a pedagógusok többsége számára nem elfogadható alternatíva. E kérdésben is a szemléletváltás, a pedagógiai tudás kérdése merül fel élesen. Majdnem ugyanez a helyzet az értékelési rendszer radikálisnak mondható átalakításával is: a legtöbben a pedagógiai munka elidegeníthetetlen részének tekintik a minősítő, fegyelmezésre is, büntetésre is használható, szerintük nagy motiváló erővel rendelkező mai, osztályzatközpontú értékelést. Ebből az állapotból kimozdítani őket szintén egy nagyon jelentős szemléletváltást jelent. Ahogyan az lenne (reméljük lesz) az iskolarendszer átalakítása is. A pedagógusoknak valószínűleg a többsége az iskolatípusok sokaságát, az úgymond a tehetségesek különválasztására alkalmas szelekciót szintén a magyar iskolarendszer megmászhatatlan jellemzőjének gondolja, és esetükben egy komprehenzív iskolarendszer kialakítása megintcsak nagyon jelentős szemléletváltás.

E felsorolás nem volt új, elemei vagy szerepeltek már fentebb, vagy könnyen kikövetkeztethetők voltak. Azért írtuk le mégis, hogy ennek a stratégiának az egyik legfontosabb mondanivalójára nagyon erősen tudjunk rámutatni:

A magyar gyermekügyi és oktatási rendszer jelentősebb fejlődést eredményező változásaihoz elsősorban jelentős mennyiségű és a lehető legkorszerűbb tudás intézményekbe való bevitelére van szükség.

Könnyű ezt az állításunkat félremagyarázni. Sokan érthetik úgy, hogy mi a pedagógusokat tartjuk felelősnek a magyar oktatást jellemző súlyos gondok kialakulásáért. Ez nem így van. Az, hogy a pedagógusok szemléletmódja több területen is szinte évszázados elmaradást mutat, hogy nem ismernek több fontos pedagógiai vívmányt, elképzelést és konkrét gyakorlati formát, nem azért van, mert ők ilyenek akartak lenni és minden ellenkező hatás ellenére ilyenné is váltak. Hogy ilyenné váltak (mert ilyenné váltak, ezt nagyon szomorúan ki kell mondani), arról tehet a pedagógusképzés, a továbbképzési rendszer, a központi tartalmi szabályozás, az a pályaszocializáció és pályáiv, amely központi döntések alapján alakult úgy, hogy a pedagógusi feladatok ellátásához nem volt szükség különösebb szakmai önképzésre stb. Végül is azok az oktatáspolitikák tehetnek a helyzet kialakulásáról, amelyek képtelenek voltak a 20. század 60-as éveitől kicsit is komoly modernizációs folyamatokat beindítani és vezényelni. A pedagógusok közben jobbra egzisztenciális problémáikkal, alacsony fizetésükből adódó helyzetük gondjainak megoldásával voltak inkább elfoglalva, 20-25 éve pedig a munkaterhelésük állandó növekedésével kellett szembenézniük. Nem a pedagógusok tehetnek tehát a kialakult helyzetről, de fejünket homokba dugó struccok lennénk, ha nem mondanánk ki, hogy a leírt folyamatok közben a pedagógusok tudása, felkészültsége nem tudott lépést tartani a gyorsan változó világgal.

Hogyan vihető be tudás az intézményekbe, a pedagógusok fejébe?¹¹ Természetesen adódik néhány triviálisan ide sorolható feladat, de számos talán sokak számára meglepő intézkedés is felsorolható:

1. Nyilvánvaló, hogy a pedagógusképzést meg kell újítani. Szükség van a helyzet alapos felmérésére, amelynek természetesen fel kell használnia az elmúlt időszakban e kérdésben született kutatások eredményeit is, de új kérdéseket is meg kell válaszolnia. A pedagógusképzés változtatására időnként sor került az elmúlt évtizedekben, komoly, a képzés tartalmának alapos elemzésére épülő modernizálási folyamat azonban nem zajlott. A tantárgyi rendszer kismértékű megváltoztatása, tantárgyak – meglehetősen formális – leírásának némi átalakítása jellemezte azokat a változtatási folyamatokat, amelyek során legfeljebb egy-egy oktató saját széleskörű ismeretei alapján volt képes némi új tartalmat a képzésben érvényesíteni. A pedagógusképzés megújításának kiemelt célja kell, hogy legyen, hogy a pedagógusjelöltek a mainál színvonalasabb, adaptívabb tudást szerezhessenek elsősorban a pedagógiai és a pszichológiai tudásrendszerekből. Szükség lehet az ilyen jellegű képzési részek extenzív

¹¹ Természetesen a kérdés ilyen megfogalmazása az ebben a stratégiajavaslatban is részletesen bemutatott, Magyarországon is elterjeszteni kívánt tanulász szemléletnek ellentmond. Tudást nem lehet semmilyen értelemben sehová sem bevinni, így az intézményekbe, a pedagógusok fejébe sem – legalábbis a konstruktivista pedagógiai elképzelések szerint. Valójában tanulási folyamatokról, és főképp tudáskonstrukcióról van szó ebben az esetben is, csakúgy, mint a gyermekek, a tanulók tanulása esetén. A megfogalmazást csak erős felhívó jellege és azonnal érthető volta miatt használtuk.

(óraszámokban, kreditekben) történő fejlesztésére is, de még ennél is fontosabb, hogy az egész képzés (nem csak a pedagógia, a pszichológia, a gyakorlat) tegyen a mainál sokkal többet azért, hogy a leendő pedagógusok kikerülve a gyakorlatba tudjanak differenciálni, személyre szóló fejlesztést végezni, legyenek reflektívek, legyenek tudatosak a látens diszkrimináció minden formájának messze elkerülésében stb. Az oktatási tartalom megújítása is kiemelt feladat, de a pedagógusképzésnek arra is fel kell készülnie, hogy viszonylag gyorsan, ha kell, sajátos képzési formák szervezésével tudjon reagálni a rendszer igényeire. Természetesen sajátos körülményt jelent a felsőoktatás autonómiája, csakis belső fejlesztési folyamatok vezethetnek egy vagy több az oktatás igényeit sokkal jobban kielégítő pedagógusképzési program kialakításához. A folyamat bőkezű anyagi támogatása, világos elvárások megfogalmazása, a folyamatos innováció rendszere kialakításának szorgalmazása és támogatása ha kell, még így is eszközök az oktatásirányítás kezében. Nagy segítséget jelenthet a 4. pontban leírt fejlesztés, vagyis a felsőoktatási intézmények pedagógusképző szervezeti egységeinek oktatásfejlesztési központokká történő alakítása is.

2. Új pedagógus-továbbképzési rendszer létrehozása. Ez is a meglehetősen nyilvánvaló lépések közé tartozik. A továbbképzés az elmúlt évtizedekben sok „ráncfelvarrást” élt meg, azonban a pedagógusképzéshez hasonlóan a változtatások soha nem érintették jelentős mértékben a továbbképzések tartalmát. A továbbképzési rendszert szervező apparátus tobzódott az új és még újabb regisztrációs, akreditációs, értékelési, minőségbiztosítási bürokratikus rendszerek változatainak kidolgozásában, miközben a továbbképzések tematikájából kivesztek a progresszív pedagógiai elméletek és gyakorlati megvalósításaik, periférikus „programcskák” nyíltan gazdasági, reklámcélokat követő megvalósításává vált (némi túlzással élve) a pedagógusok továbbképzése. A hagyományos, elsősorban tanfolyamokra és kreditgyűjtésre épülő továbbképzési rendszer helyett folyamatos, a pedagógiai gyakorlatba és az intézményi működésbe ágyazott szakmai tanulási rendszerre lenne szükség. A pedagógus-továbbképzés tematikájának középpontjába azok a tudáselemek kellene, hogy kerüljenek, amelyekről fentebb részletesen szóltunk. Mérjük fel, miben vannak a hiányosságok, alakuljon ki egy ütőképes, a jelentős átalakításokat valóban segíteni tudó tematika. De az is fontos, hogy a lehető legmesszebb menjünk el a rendszer bürokratikusságának csökkentésében, felhasználóbarát szisztémák kialakításában. Alapvető kérdés, hogy az oktatási költségvetés milyen mértékben tudja támogatni a továbbképzéseket, ez az arány lehetőleg minél nagyobb legyen. A vezetőképzés és a vezetők folyamatos szakmai fejlődésének újragondolására is szükség van. A vezetőfejlesztésnek a stratégiai és pedagógiai vezetés, a szervezetfejlesztés, a változások és innovációk vezetése, a szakmai tanulóközösségek támogatása, a partnerség és együttműködés, valamint a reflektív vezetői gyakorlat fejlesztésére kellene épülnie. Különösen fontos, hogy a

vezetőfejlesztés maga is azt a tanulásfelfogást képviselje, amelyet az új oktatási rendszer meg kíván valósítani: a tudáskonstrukció elvére épüljön, legyen gyakorlatorientált, folyamatba ágyazott, mentorálással vagy coachinggal támogatott, és kapcsolódjon a vezető saját intézményében megvalósuló fejlesztési folyamathoz. Egy ilyen megközelítésben a vezető egyéni kompetenciafejlődése és az intézmény szervezeti fejlődése egymást erősítő folyamattá válhat.

3. A mainál sokkal nagyobb volumenű neveléstudományi kutatások nélkül nincs megújulás. Az új tudást, aminek meg kell jelennie az oktatási gyakorlatban, meg kell termelni. Ez a tényleges kutatások hazai (de sok esetben nemzetközi kooperációban, ez is nagyon fontos) végzését jelenti, nem pusztán a neveléstudomány világbeli eredményeinek hazai megismertetését. Ehhez a mainál sokkal bőkezűbb finanszírozás kell. A felsőoktatásban adottak azok az érdekeltségi rendszerek, amelyek a kutatókat fontos kérdéseket felvető, jelentős eredményeket hozó kutatásokra ösztönöznék, jelenleg azonban az anyagi feltételek túl szűkösek ahhoz, hogy e tudományos erőfeszítések összessége komoly hozzájárulást jelentsen az oktatás fejlesztéséhez. Tematikus pályázatok hirdetésével segíthetne az oktatásirányítás – többek között. A neveléstudományi kutatásoknak ma Magyarországon nincs intézményi háttere (kivéve néhány nem neveléstudományi kutatóhely erőfeszítéseit). Szükség van egy az oktatásirányítás feladatait segítő kutatóhely, egy intézet létrehozására. Ugyanakkor meg kell vizsgálni annak lehetőségét, hogy a Magyar Tudományos Akadémia keretei között, a most szükségszerűen átalakuló kutatási rendszerben létrehozható lenne-e egy neveléstudományi kutatócsoport (természetesen nem azonnal intézetre gondolunk, de ha beválik, és megerősödik a hazai neveléstudomány, a későbbiekben akadémiai intézet kialakulása is elképzelhető).
4. A tudáskonstrukció legfontosabb közege maga az élő gyakorlat. Ismerünk egy Magyarországon már a 2005-2010-ig tartó időszakban igencsak jól bevált projektet arra vonatkozóan, hogyan lehet egyszerre megoldani, hogy a pedagógusok teljesen természetes módon, a pedagógiai praxisba ágyazva tanuljanak új dolgokat, és azt, hogy a hétköznapi nevelési, tanulásirányítási feladataikhoz, a tervezéshez, szervezéshez, megvalósításhoz és értékeléshez kapjanak nagyon jól használható segítséget. Ez volt a leírt időszakban a kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagok és egy óvodai programcsomag fejlesztése és kísérleti kipróbálása. Azt javasoljuk, hogy ezt az akkor nagyszerűnek bizonyult kezdeményezést élesszük újjá. Vizsgáljuk meg, hogy a politikai okokon kívül mi vezetett a kudarcához, és ma miképpen lehetne a hibákat elkerülni. Ma már a digitális pedagógiai eszközrendszer segítségével kiváló megoldásokat lehetne találni a problémára. A programcsomagok az óvodai nevelés (és valószínű, hogy alaposabb megismerése után a bölcsődei nevelés), egy-egy tantervi terület (tantárgy, annak részlete, valamilyen nevelési feladat stb.) nevelési, tanulási-

tanítási folyamataira vonatkozó, a pedagógust egészen gyakorlati módon segítő, feladatokat, projekteket, eszközöket, értékelési módszereket megadó leírás, tele rengeteg alternatívával (ami jó a differenciálásra is, és választhat is a pedagógus megoldási módok közül). A rendszerhez tartozik egy internetes támogatás. A programcsomagok flexibilisek, bővíthetnek, elemeik cserélődhetnek. Széles körben alkalmazható nagyon sokféle digitális pedagógiai megoldás. A programcsomag teljesen szabadon használható, semmi sem kötelező benne, ... hogy csak néhány vonzó jellemzőjét említsük e sajátos eszközöknek.

5. Természetesen a jó pedagógusképzési felsőoktatási programok, a továbbképzési programok, a programcsomagok már az eddig felsorolt feladatokat tekintve is igényelnek programfejlesztési tevékenységet. De nemcsak e célokra készülnének programok, hanem például átfogóbb iskolai projektek megvalósítására, de akár a felsőoktatásban, a felnőttképzésben alkalmazható, bizonyos képzéseken belül elhelyezhető modulokra is. Vagyis a programfejlesztés feladata bővebb, mint a felsorolt feladatoknak a köre. Új pedagógiai elképzelések gyakorlatba való átültetése, régi makacs problémák megoldási lehetőségeivel való ismerkedés és még számos más tanulási lehetőség adott az ilyen programok megismerésében és gyakorlatban való alkalmazásában.
6. Eddig a tudáskonstrukció eszközeiként említettük a pedagógusképzést, a továbbképzést, a kutatást, az oktatásfejlesztést, valamint a programcsomagok kialakítását és használatát (e feladatok természetesen jelentősen át is fednek egymással). De szeretnénk adni egy javaslatot mindezeknek a feladatoknak a megoldásához feltétlenül szükséges szervezeti keretekre vonatkozóan is. A javaslat lényege: alakuljanak ki a pedagógusképző intézmények pedagógusképző szervezeti egységeire, mint bázisokra építve, a gyermekügyi és oktatási innovációs folyamatokat menedzselő, úgynevezett fejlesztési központok. A pedagógusképző szervezeti egységeket pedagógiai fejlesztéshez értő szakemberekkel kellene megerősíteni, biztosítani kellene az ilyen központok működéséhez szükséges infrastrukturális és pénzügyi feltételeket. Szervezetileg az ilyen központok az egyetemek vagy főiskolák részét alkotnák, és munkájukban a felsőoktatási intézmények oktatói és kutatói is részt vennének. Természetesen nem várunk tőlük a korábbiakhoz képest több munkát, csak azt, hogy oktatáskutatói, oktatásfejlesztői tevékenységüket a központ keretei között végezzék. A központnak jelentős kapcsolati rendszere kellene, hogy kialakuljon bölcsődékkel, óvodákkal, iskolákkal, felsőoktatási és felnőttképző intézményekkel. Munkájuk anyagi háttérét egyrészt egy normatív, a felsőoktatási intézmény költségvetésébe beépített központi támogatás, másrészt a pályázatokon elnyert támogatások adják. Az oktatásfejlesztő központok által indított feladatok esetén a központoknak teljes projektmenedzsmentet kell biztosítaniuk.

7. A leírt stratégia meghatározó elemei az egyes területeken jellemző szemléletmódok átalakulásának folyamatai. Az eddig e részfejezetben leírt feladatok mindegyike hozzájárul e folyamatok sikeréhez, azonban a feladat nehézsége külön is szükségessé teszi, hogy az OGYM alakítson ki a stratégiát alkotó feladatok ellátását segítő kommunikációs stratégiát, ennek kivitelezésével egy szakemberekből álló munkacsoportot bízson meg.

A leírt fejlesztések hatékony, eredményes működésének komoly feltételei vannak. Ezek egy része az e sorok írásakor már zajló, rövid távon megoldható feladatok keretében már létre kell, hogy jöjjön:

- Egy minden eddiginél demokratikusabban, kiterjedtebben és eredményesebben működő, az oktatásban születő döntésekkel kapcsolatos részvételi demokratikus rendszer kiépülése és sikeres működtetése.
- Egy új intézményfenntartási és oktatásirányítási rendszer létrejötte, amely rendszer a központosított szisztémák súlyos problémáit decentralizálással megoldja, ugyanakkor a 2012 előtti rendszer szétszabdalt, különösen az iskolai esélyegyenlőtlenségi és szelekciós problémák megoldására alkalmatlan szisztémájához sem tér vissza.
- Az intézménystruktúra gazdaságosabbá tétele a pedagógiai feladatok eredményes végrehajtásának követelményét nem sértve. Racionális osztálylétszámok kialakítása ott, ahol ez semmilyen helyi érdeket nem sért. A kisiskolák kérdésében a helyi közösségek számára meghatározó szerep biztosítása a döntések során. A gyerekek fejlődése szempontjából fontos, hogy legalább az első négy, de inkább az első hat évfolyamot a saját településük iskolájában töltsék, s ezt az elvet csak akkor lehessen figyelmen kívül hagyni, ha a lépés nem járna a gyerekek fejlődésének veszélyeztetésével.
- Az intézmények és a pedagógusok felszabadítása a tartalmi szabályozás legszigorúbb, de értelmetlen kötöttségei alól (amely folyamat középtávon a már fentebb leírt, a részletesen előíró, a pedagógiai normativitást bebetonozó tartalmi szabályozás alapvető reformjába torkollik).
- A Teljesítményértékelési rendszer (TÉR) mai formájának megszüntetése, felváltása egy támogató, fejlesztő, egzisztenciális következményekkel nem járó, kvalitatív, a pedagógusok számára is hasznos, a nevelőtestületi légkört nem romboló értékeléssel.
- Már rövid távon is olyan intézkedések fogantatása, amelyek mérséklik a pedagógusok ma sokszor bénítóan ható munkaterhelését: az óraszámok csökkentése, az adminisztratív terhek alapos áttekintése és intézkedés azok lehetőleg jelentős csökkentéséről stb.
- A legsúlyosabb, és bármiféle reformok kivitelezésére jelentős negatív hatást gyakorló tényező a pedagógusok létszámának alakulása a feladatokhoz viszonyítva. E kérdésben, tekintettel elsősorban a gyermeklétszám sajnálatos

nagymértékű csökkenésére, új kutatásokra van szükség a szükségletek várható változásának megismerésére. E kutatás keretei között alternatív utakat érdemes felvázolni: miképpen kezelje az oktatáspolitikai a kialakuló helyzetet. Ebben számításba kell venni a kisiskolákkal, a bármilyen típusú települések iskoláiban működő kislétszámú osztályokkal, a tantervi széttagozottsággal, a teljes iskolai tanulási idő formálásával kapcsolatos lehetőségeket is. E felsorolásban még egyáltalán nem számoltunk azzal a hatással, amelyet a gyermekügy és az oktatás jelentős, a szféra nagyfokú modernizálását jelentő reformja (amely csak hosszabb távon válik valósággá) a fiatalok pedagógusi pálya iránti érdeklődésében pozitívan kifejthet. Ez tekinthető egyfajta „aranytartalomnak”. Kétségeket nélkülöző, pozitív figyelembe vétele nem indokolt, hiszen egyáltalán nem kizárt, hogy a hosszú távú reformok nem váltanak ki egyértelmű egyetértést a társadalomból, ezért a fiatalokra való pozitív hatás sem feltételezhető automatikusan.

5.2. A szemléletváltást igénylő „reformok” közös jellemzői

Természetesen a szemléletváltás magában nem reform, bár egy-egy komolyabb szemléletváltás jelentőségben bőven megelőzhet számos politikai értelemben reformnak nevezhető folyamatot. A „szemléletváltás” szó a (megfelelően kifejező) hétköznapi nyelvi megjelölés a folyamatra, ahogyan a kereszténység történetéből ismert „pálfordulás” kifejezés is. A neveléstudomány az új, a meglevővel nem összehágható fogalmi struktúrák konstrukcióját (hiszen erről van szó) „fogalmi váltásnak” nevezi. Fogalmi váltás, ha megtanulod, hogy azért van reggel, dél, este, éjszaka, mert a Föld forog a tengelye körül, és nem azért, mert a Nap kering a bolygónk körül. Fogalmi váltás a kognitív szemlélet elfogadása a behaviorizmussal szemben, vagy rájönni arra, hogy az oktatási rendszer központosításával inkább nő és nem csökken a rendszerben az egyenlőtlenség. Így fogalmi váltás az, ha egy pedagógus – egy nem igazán szokványos tanulási folyamat végén – elfogadja, hogy a tanuló emberek maguk konstruálják tudásukat, s azt nem mi adjuk át nekik, nem mi közvetítjük a számukra. A gyermekügyi és oktatási rendszer átfogalmazásának stratégiájára tett javaslatunk telis-tele van fogalmi váltásokkal, egyes részpontjai pedig kifejezetten e megnevezéssel illethető folyamatot jelentenek.

A fogalmi váltások az esetek igen nagy többségében nem olyan egyszerűek, hogy valaki megismerkedik valamilyen új elgondolással, ami részben vagy egészben ellentmond annak, amit addig gondolt, és ezután a megismerkedés után már ezt az új tudást tekinti igazán a sajátjának, ezt veti be, ha gondolkodni kell bizonyos kérdésekről, vagy adekvát feladatokat kell megoldani stb.

A fogalmi váltás nyitottságot igényel. A folyamaton áteső ember legalább adjon esélyt az alternatív megközelítéseknek. A fogalmi váltásnak tudatosnak kell lenni. Nem lehet „rejtett módon” rávenni valakit, hogy világmagyarázatainak egy részét cserélje ki másikká.

Ráadásul nem is cseréről van szó, megmarad a régebbi tudásstruktúra is, sőt, bizonyos esetekben (ezek lehetnek akár többségben is) annak alkalmazása az adaptívabb.

A nyitottság és a tudatosság elengedhetetlenek a sikeres fogalmi váltásokhoz. E pedagógiai folyamatok sajátos módszereket is igényelnek, sajátos „algoritmusok” alkalmazhatók a fogalmi váltások kivitelezése során, a szakirodalomból ezekről részletesen tájékozódhatunk.

Mindez hogyan működik „nagyban”? A jelen stratégia-javaslatban igencsak nagy társadalmi csoportokban bekövetkező szemléletváltásokról, fogalmi váltásokról van szó. A szükséges tevékenységek azonban nagyrészt mégis egyének, kiscsoportok tanulási folyamatai, vagyis az eredeti fogalmi váltás fogalom jól használható rájuk. Ilyenek elsősorban a következők:

- A pedagógusképzés nyilván a legfontosabb „terepe” a fogalmi váltások kivitelezésének. Olyan pedagógusképző programok támogatása indokolt, amelyek fontos célként és konkrét tanulási-tanítási folyamatokban jelenítik meg, konkrétan felsorolva, hogy a pedagógusjelöltek esetében elsősorban milyen fogalmi váltások elérése a feladat.
- Hasonló mondható a pedagógus-továbbképzési programokról. Ezek esetében egy-egy kiemelt kérdéskör lehet az egész képzés témája, még koncentráltabb tanulási folyamat-tervezést lehetővé téve.
- A szülők szemléletformálása is fontos kérdés. Egyrészt a szülői értekezletek adhatnak erre megfelelő fórumot, viszont az osztályfőnökök, az óvodapedagógusok ilyen irányú munkáját programcsomagokkal érdemes segíteni.
- A tanulók elképzelései alakulásának is van szerepe az oktatás jelentős reformjában. Ez azonban már kifejezetten az iskolai tanulási-tanítási folyamatok kérdése, vagyis a NAT-nak ki kell tűznie a megfelelő fejlesztési feladatokat (például: a tanulásra vonatkozó elképzelések megismerése).
- A programcsomagok különösen nagy segítséget jelenthetnek a pedagógusok nézetrendszerei átalakulásának támogatása során. A programcsomagok egyik, eddig még nem említett sajátossága, hogy a kevésbé ismert pedagógiai megoldások leírását kiegészíti szakmai, pedagógiai magyarázattal.