

## JÁKI LÁSZLÓ

### Beszélgetés az iskolarendszerről, a tanárképzésről, a tankönyvekről

**Dr. Sipos Lajos egyetemi tanár, az 1990-es években az ELTE BTK oktatási és tanárképzési dékánhelyettese, az utóbbi 12 évben négy irodalomtanítás-elméleti egyetemi tankönyv szerkesztője nehezen állt rá erre a beszélgetésre.**

*J. L.: Miért húzódtott a beszélgetéstől?*

S. L.: Nem szívesen mondom: szinte semmivel nem értek egyet, ami ma az oktatásügyet jellemzi. Az 1990-es évek közepétől, amikor létrejött és stabilizálódni látszott a mai 4+8, 8+4, 6+6-os rendszer, intézményesen minden fórumon szavakba foglaltuk: ez a szisztéma képtelenség. Nem azért, mert a világon sehol sincs ilyen, ettől még jó is lehetne, hanem azért, mert a drámaian csökkenő gyermeklétszám mellett ez a rendszer csak „gyermekrablással” tartható fenn. Az általános iskolák fennmaradásának biztosítása érdekében, jazz-balettet, harmadik osztálytól (néhol már első osztálytól) angolt, számítógép-kezelést, rekreációs rendszert, élményközpontú tanítást és bármit ígértek. A négy osztályos gimnáziumok visszafelé terjeszkedtek. Az ambiciózus általános iskolák 12 évfolyamos gimnáziummá váltak. Nem számított, hogy ehhez nincsenek szaktantermek, nincs megfelelő iskolai könyvtár, hogy a tanárok képzettsége és szakmai gyakorlata hiányzik a „korszakhatárok” átlépéséhez. Ugyanígy képtelenség volt a „tanári szabadság” olyanfajta értelmezése, amit már az 1980-as években is hallani lehetett, amelyik minden gyakorló tanárnak megadta a lehetőséget, hogy maga alakítsa ki a tantervet, maga válassza meg a tankönyvet, szakmai ellenőrzés nélkül végezze a munkáját.

*J. L.: Miért volt ez rossz? Nem növelte meg a tanárok önbecsülését az a tény, hogy nem gyámkodnak felettük?*

S. L.: Válasszuk ketté a kérdést. Az átlagosat tekintve sem a 23, sem a 63 éves nem rendelkezik elég információval a döntéshez. A fiataloknak, az egyetem elvégzése után, van ugyan modern szemléleti alapja, de tudása – értelemszerűen – hiányos és nincs emberi tapasztalata. Az idősebbek szemléleti alapja általában bizonytalan, az irodalomról szólva nem hermeneutikai és narratológia alapozású az anyanyelve, viszont kialakított módszerei vannak, meg tud oldani konfliktusokat. Amikor eltörölték a módszeresen dolgozó szakfelügyelői rendszert, s helyette bevezették az intézményi kérésre esetlegesen megvalósuló, célvizsgálatokat, megszüntették azt a szakmai csatornát, melyen a szakfelügyelők áramoltatták a legjobb megoldásokat, lehetetlené tették, hogy egy-egy járásban, városban, kerületben a célirányosan szerzett, a hiányokat leküzdő szakmai-munkaközösségi megbeszélésekkel segítsenek mindenkit a szakmai színvo-

nal emelésében. 1994-1998 között százmilliók mentek el arra, hogy tankönyvkiadók, tanári csoportok tanmeneteket csináltak, egyes iskoláknak számítógépeket vásároltak, abból kiindulva, hogy minden kolléga asztalán legyen ott a számítógép, majd azon megérkezhetnek hozzá a tanterv-variációk, amiből ő maga kiválasztja a neki legjobban tetszőt, vagy éppen ő csinál magának egy vadonatújat. Hiába érveltünk e terv egyik legfőbb irányítójának, aki mellesleg sohasem dolgozott iskolában, elméleti kutatásban sem vett részt, ma pedig az egyik legbefolyásosabb helyet foglalja el a pedagógusképzésben, hogy ennél bonyolultabb az ügy. Ahogyan az orvoslás Hipokrátesz óta szakterületekre, a szakterületek alágakra specializálódott, ugyanolyan munkamegosztás érvényesül az oktatásban is. Vannak kísérleteket folytató elméleti szakemberek, tantervírók, tankönyv-szerzők és vannak gyakorló tanárok, akik között nem értékbeli, hanem munkamegosztás szerinti az elkülönülés. És van a kérdésnek egy másik oldala. A Nemzeti alaptanterv számtalan variációjának kidolgozására elköltött százmilliók is kidobott pénzt jelentenek. Az 1990-1994 közötti kormányzat időszakában, az iskolai nevelésben központilag megfogalmaztak bizonyos – európainak tételezett – általános értéket. 1994-1998 az „értékmentes” iskola jelszavával ezeket kiirtották. Előbb két éves szakaszokra osztották az oktatási időt, ekkor az elvégzendő tananyagot, a haladás ütemét az osztály színvonala határozta meg, aztán évekre, vagyis az adott tanévre vonatkozó tananyag mennyiségét szabhatta meg a tanár. Most van egy kötelezően elvégzendő minimum, például Balassitól egy vers, a többi pedig a tanár személyes döntésétől függ.

*J. L.: Nem lehet, hogy kevesebb elvégzendő anyaggal jobban, mélyebben lehet elsajátítani ismereteket, tartósabb tudásra tesznek szert a diákok?*

S. L.: Az oktatásszervezési gondok mögött minden esetben az eredményekkel való elégedetlenség húzódik meg. Minden korszak talál egy neki valamilyen okból kedves gyenge pontot, s ott indít támadást az „eredménytelenség” láttán. Ilyen támadási pont volt a PISA vizsgálat. Ez azt „bizonyította”, hogy a magyar diákok szövegértése nem megfelelő. Erre építve ismét százmilliók mentek el annak kidolgozására, miként lehet ezen javítani. Ez azonban hamis nyom. A világ minden országában (nemzetközi összehasonlítások igazolták) a lakosság kb. 5%-a funkcionális analfabéta marad, bármi történik is. Az USA-ban érettségizők 20%-a, egy másik felmérés szerint, gyakorlatilag funkcionális analfabétaként szerez érettségi bizonyítványt. A 2001-2002. tanévben Tajvanon, ahol a miénknél lényegesen magasabb nemzeti jövedelem jóval nagyobb hányadát költik a közoktatásra, az iskoláskorúak 99,97% beiratkozott a felső középiskolába, akiknek 70,73%-a a felsőoktatásba is bekapcsolódott. Ha az egyesült-államokbeli és a tajvani adatokat szemléljük, akkor nyilvánvaló, hogy mindkét országban a tanítással történő szocializálódás a társadalmi kapcsolattartás és -teremtés szabályainak elsajátítását jelenti, nem pedig az ismeretek befogadásával megvalósuló utat. A funkcionális analfabétaként érettségi bizonyítványt kapók nagy száma, a lakosság számarányához képest diplomát szerettek megdöbbentően magas százaléka egyformán azt jelzi, hogy ezekben az országokban szétterülő gúlához hasonlítható a társadalmi szerkezet. Legalul van az óriási többség. Ők nem valamilyen szakmára készülnek fel. A megnyújtott oktatással a munkaerő parkoltatás a cél, ezért olyan alacsony szintre viszik le az oktatásban megjelenő tárgyak tudományos tartalmát, hogy erőfeszítés

nélkül mindenki el tudjon jutni valamilyen diplomához, mellyel – mivel nincs autentikus tartalma – akárhol munkába lehet lépni, három hetes tanfolyam elvégzése után. A gúla tetején lévő kevesek az USA-ban a tíz legdrágább egyetemek valamelyikét végzik el, nekik valódi tudásuk van.

*J. L.: Nem hozhat nálunk javulást a kétszintű érettségi?*

S. L.: A kétszintű érettségre jó példa a Német Szövetségi Köztársaságból Bajorország és a nemzetközi érettségi rendszere. Az elsőben a négy éves elemi iskola után – az elért eredménytől és nem a diák ambíciójától függően – „minősített vég bizonyítvány”-nyal szakmunkásképzőbe, vagy a gazdasági iskola kilencedik osztályába vagy a reáliskola tizedik osztályába mehet a diák. A 10-13. tanulási évben felkészülnek az érettségre. Az utolsó két esztendőben már nem osztálykeretben folyik a tanulás, hanem a választott szakok szerinti csoportban. Ebben az „érettségi szakasz”-ban (Oberstufe) a képzés célja az elmélyült általános képzés biztosítása, az addig szerzett ismeretek rendszerezése és az önálló tudományos ismeretszerzés készségének kialakítása. A diákoknak a 11. év végéig el kell dönteniük, hogy mely tárgyakat milyen óraszámokban tanulnak. Két tárgyat emelt szinten kell tanulni két évig, ebből az egyik az anyanyelv vagy egy idegen nyelv, illetve matematika és egy természettudományos tantárgy. Alapszinten további hat tantárgyat kell teljesíteni. Az érettségi dolgozatokat a szaktanár javítja, majd ellenőrző javításra egy másik iskola tanárához kerül. A vizsga eredményét 1/3 részben teszi ki az érettségi eredménye, a többi az utolsó év során nyújtott iskolai teljesítményből tevődik össze. A diákok így folyamatos és egyenletes ismeretszerzésre „kényszerülnek” minden tárgyból. Bajorországban ugyanis jól tudják, minden tárgy a gondolkodás más és más területét fejleszti. A nemzetközi érettségi rendszerben, a 11-12. évfolyamos diákok hat tantárgycsoportból választhatnak. Ezek közül legfeljebb négyet emelt, a többit középszinten sajátítják el. Az irodalmat a „legjobban beszélt nyelven”, azaz anyanyelvén tanulja mindenki. Mi van nálunk? A tantárgyakat együtt tanulják a diákok, bármilyen szintű érettségre is mennek. Emellett a 11-12. osztályban van fakultáció. (Ez az első törvénytervezet szerint 10 gyerekenként lett volna indítható, a diákok által kiválasztható tanár vezetésével.) A fakultáció nem csak tárgyak magasabb szintű tanulására ad lehetőséget, hanem arra is, hogy ebben a korban például a fizikát nem választók nagyon alacsony szintű, az értelmi fejlődést alig segítő tananyaggal találkoznak. Ugyanakkor véglegesen a diákok a 12. tanév közepén döntenek, melyik vizsgát teszik le emelt, melyiket középszinten. Pusztán tanítási tapasztalatból kiindulva lehet tudni, hogy – ha a felvételi vizsga szempontjából – az emelt szintű érettségi kiváltható lesz valamivel, alig fogják választani az első vizsgaformát. Mivel olyan plusz pontokat lehet szerezni nyelvvizsgákkal, hátrányos szociális helyzettel és mással, hogy az emelt szinttel szerezhető többletpont érdektelenné válik, nem fognak erre jelentkezni. Ez a 2007/2008. tanévben drámai módon megvalósult. És még van egy alapvető szakmai kifogás a magyarországi rendszer ellen. Az alapszintű magyar írásbeli érettségi nem tartalmaz irodalmi feladatokat. Szövegértési kérdéseket kapnak a diákok, akik nevetve, a kijelölt idő felében megírják a dolgozatot. Az emelt szinten pedig a kérdések tudományelméleti tartalma meghaladja a középszintet.

*J. L.: Mi a helyzet az irodalomtankönyvekkel és az irodalomtanítással?*

S. L.: A rendszerváltás pillanatában két tankönyvcsalád volt forgalomban a gimnáziumban. Akkor minden tankönyvet ellenőriztek politikai szempontból, ami csak annyit jelentett, hogy megnézte valaki, található-e a szövegben valamilyen módon politikailag az előző világ értékrendjéhez kötődő rész, esetleg dicsérik-e a Szovjetuniót mint a világ élenjáró államát. A sokszerzős gimnáziumi tankönyv írói nem járultak hozzá ehhez a kontrollhoz (mely, időben legkésőbb készülvén, egyetlen kihúzandó betűt sem jelentett volna, amint ezt a szerzők is jól tudták). A másik, korábban szakközépiskolás könyv szerzője elfogadta a vizsgálatot. Így ő maradt egyedül a porondon 1990-ben. Mivel a tankönyv a kiadó számára a legnagyobb üzlet, hiszen a vásárlókat az élet biztosítja, ezért az évtized közepére mások is írtak tankönyveket. Ezek között volt jó is, rossz is. Az 1990-ben „talpon maradt” tankönyv lett azonban mindmáig a legnagyobb példányszámban elfogyó segédanyag. Nem differenciálódott igazában a tankönyvpiac. Nem került be a köztudatba az a világbanki projekt iskolái számára összeállított taneszköz-együttes, amelyikben a különböző művészeti ágak is szerepelnek (ezekben az iskolákban ugyanis nincs ének-zene, rajz- és műalkotások elemzése tárgy). Nem kapta meg az őt megillető elismerést Domokos Péter sorozata a négy- és hat osztályos középiskolák számára. Ebben a sorozatban az elsajátítandó anyag lényegesen kisebb terjedelemben szerepel a tankönyvekben, minden oldalon ugyanakkor filozófiai, művészetbölcseleti, filmelméleti, jogi, esztétikai, etikai szövegrészletek és a részletekhez kapcsolódó kérdések tartoznak. Hihetetlenül izgalmas, nagy szellemi kihívást jelent ez a sorozat. Mindkettőhöz azonban alapvetően meg kellett volna újítani a tanári tudást. Mindenekelőtt az irodalomtudományi ismereteket. Egyetlen példával szeretném illusztrálni az elmondottakat. A Nemzeti alaptanterv József Attila esetében az Óda és „további nyolc-tíz mű” tanítását írja elő, ez utóbbiak között „egy vers”-et az alábbiak közül kell választani: Külvárosi éj, A város peremén, Téli éjszaka és legalább egyet a Karóval jöttél... Tudod, hogy nincs bocsánat, Bukj föl az árból, Talán eltűnök hirtelen..., Íme, hát megleltem hazámat közül. Az nem tanári szabadság, hogy ebből (az erősen vitatható) listából három mű kötelező, a többi maga a kollégánk választja ki. Milyen a kollégák szemléleti bázisa? Mivel a tanártovábbképzés rendszere erősen problematikus, ezért nincs garancia arra, hogy a választásban szerepe lesz a József Attila-kutatás legújabb eredményeinek. Nagyobb a valószínűsége annak, hogy az egyetemi diploma megszerzésekor fölépített József Attila-kép lesz a meghatározó. Miért baj ez? A 448 oldalas Mohácsy Károly – Vasy Géza-féle tankönyvben 56, Madocsi László 448 lapos munkájában 52, Domokos Péter 189 oldalas tankönyvében 7, Fűzfa Balázs 302 lapos munkájában 41 oldalt tesz ki a József Attila fejezet. Az elsőben a *[Karóval jöttél ...]* című versről három oldal szól (felelmegetve az önpusztítást, a létösszegzést, a gyerek- és felnőttkor eltérését, a gyermekmotívumot, az időszembesítést, az erdő, a természet, az emberi életkorok képeinek-képzeteinek egymásra rétegződését, a számvetés gesztusát). A másodikban a szöveg metafizikájáról, az egyes elemek értelmezhetőségéről, a szubjektum vágyairól, az objektív lehetőségekről esik szó. A harmadikban e szöveghez a lírai én kettéosztása, az önmagával folytatott párbeszéd kerül elő, a versben megjelenő önértékelést nem köti valóságos lételemekhez, felhívja a figyelmet a „beteges értékelésmód” pszichológiájára, a felpörgetettséget, a fontoságtudatot, az önemésztő hiperaktívítást állítva szembe a magába fordulással. Fűzfa

Balázs munkájában 2 lap jut a versre: részben ott van a Szép Szó korrektúra-levonata, melyben „kóróval jöttél, nem virággal” sorral indul a szöveg. Ehhez kapcsolódik Horváth Iván interneten elérhető tanulmányából egy rész, meg két reprodukció: az egyik Janet Brook Gerlof: *Kopogtatás nélkül* című munkája és Kiss Lajos hasonló című fotója; ezekhez társul egy feladat („Keresd meg és olvasd el a *Kopogtatás nélkül* című verset, s értelmezd az oldalon látható képeket!”). Egy másik feladat a [*Karóval jöttél, nem virággal...*] és a *Kopogtatás nélkül* című versek összehasonlító értelmezésének lehetőségeire hívja fel a figyelmet. Magáról a műről szólva egyetlen irodalomelméleti tényt rögzít a szerző négy sorban: az önmegszólító vers újraértelmezésére hívja fel a figyelmet. A különböző terjedelem, az egyetlen versnél kiemelt fogalmak jelzik: nem a tanterv és a tankönyv a fontos, hanem a nyújtott tudás, aminek alapján valóban választhatnak a tanárok az egyformán magas színvonalú munkák között.

*J. L.: A jelenlegi kötelező tanártovábbképzés rendszere nem biztosítja a tanári tudás „karbantartását”?*

S. L.: Ma kétféle továbbképzés létezik. A házi orvosoknak előírják, hogy öt évente milyen típusú, hány órás, mivel végződő képzésben kell részt venniük. A rész-stúdiumok között ott van például a gyermek-nőgyógyászat, a mentőzés, az orvosi pszichológia, a belgyógyászat sok részlete. A tanártovábbképzés kredit pontjai megszerzhetőek bármivel: számítógépes alapismeretekkel, a szabad idő pedagógiájával, a devinans gyerekek életkori sajátosságairól szóló előadásokon való részvétellel. Ugyanazokkal a továbbképzési tartalmakkal szerezhethet kredit pontot a fizika, az angol és a magyar nyelv és irodalom szakos tanár. Lehetőség van a szaktudományi ismeretek kikerülésére, s ezzel a lehetőséggel – pusztán önvédelemből – sokan élnek is.

*J. L.: Nem javít a helyzeten az új tanárképzési rendszer?*

S. L.: Az új rendszer hihetetlen mértékben rontani fogja a középiskolai oktatás színvonalát. A valamikori két szakos, öt éves képzés helyett most van a három éves BA szint. Ezen igazában ismerkednek a magyar nyelv és irodalom szak témájával. A hallgatók 30%-a folytathatja a tanulmányokat két éves MA szinten. Aki tanári diplomát akar (és nem a középkori magyar irodalomra szakosodik például), 180 kredit értékben tanul majd. Ebből 60-at a pedagógia és a pszichológia, 60-at az iskolai gyakorlat, 60-at a szaktárgy alapját jelentő szaktudományok teszik ki. Ez egy magyar szakos esetében 30 kredit pont értékű irodalmat, 30 kredit pont értékű nyelvészetet jelent. Másként szólva a két éves tanulmányi idő töredékében fog irodalomtudománnyal találkozni a leendő tanár. A tanári diplomához el kell végezni ugyanakkor egy 50 kredit pontos másik szakot is. Először is ebben az idő-terjedelemben semmit nem lehet megtanulni: sem a magyar nyelv és irodalom szakos nem tudja megtanulni a történelmet, az angolt vagy bármelyik más területet, és fordítva sem működik ez a felépítésű rendszer. Elméletileg ezzel az 50 kredit ponttal is lehet majd tanítani. Ehhez nem fűznék kommentárt.

*J. L.: Érzékelhetően reménytelennek látja a helyzetet. Van információja arról, hogy ez pusztán az Ön szkepticizmusa vagy mások is így értékelik a közoktatást és a tanárképzés helyzetét?*

S. L.: Ez a rendszer az 1990-es évek közepén kezdett kibontakozni, erőteljes politikai nyomással. A magyarországi egyetemek közös petícióval fordultak akkor az ille-

tékes szervekhez, javasolva, a kötelező oktatási időre érvényes iskola egyesítésének gondolatát (akár 8, akár 9 évben szabva meg ezt az időt). Javasataink mögött összehasonlító nemzetközi vizsgálatok és neveléstörténeti elemzések voltak. A BA-MA rendszert Bolognában sem érvényesítették, ahol a koncepciót elfogadták, Franciaországban a főiskolákat „kinevezték” BA fokozatnak, az egyetemeket „MA”-nak, a tíz legnagyobb német egyetem elhárította a rendszerben való részvételt. A tanárképzésnek ezt a szisztémáját senki nem tartja elfogadhatónak, kivéve azokat a pedagógiai és pszichológiai tanszékeket, akik – nyilvánvalóan a legjobb szándékkal és alapos tudással – pusztán önmagukkal vitatták meg ezt a koncepciót.