

EGYSÉGESÍTÉS ÉS EGYÉNÍTÉS A TANULÁSI RENDSZEREKBE

BESSENYEI ISTVÁN

Oktatásszociológus, nyugalmazott egyetemi docens

Beérkezett: 2022. június 15., elfogadva: 2022. szeptember 19.

A tanulmány abból indul ki, hogy a modern ipari társadalmak tömegoktatásában drámai módon nőtt a feszültség a tanulási rendszerek teljesítőképessége és a rájuk háruló, egyre szaporodó és differenciálódó feladatok között. A tanulási rendszerek azzal konfrontálódtak, hogy egyre nehezebben tudják kezelni a rendszerigények és a megnőtt individuális igények közötti növekvő szakadékot. A tanulmány arra keresi a választ, hogy van-e az irányítás és a pedagógia eszköztárában olyan módszer, amely egyaránt tudja biztosítani az egységességet, de egyidejűleg figyelembe veszi a tanulók közötti különbségeket, a diákok egyéni igényeit is? A tanulmány szerint abban a rendszerben tudták ezt a célt eredményesen megvalósítani, amely csak (vagy elsősorban) az elvárt eredményt írja elő, de a megvalósítást nagy mértékben rábízta a rendszer autonóm szereplőire.

Kulcsszavak: egyéni tanulási utak, kimeneti szabályozás, finn iskolarendszer

The study starts from the premise that in the mass education of modern industrial societies there has been a dramatic increase in the tension between the performance of learning systems and the ever-increasing and differentiating tasks they are called upon to perform. Learning systems have been confronted with the increasing difficulty of managing the growing gap between system needs and increased individual needs. The paper asks the question: is there a method of management and pedagogy that can ensure coherence while at the same time taking into account the differences between learners and the individual needs of students? The study shows that this objective has been successfully achieved in a system that prescribes only (or mainly) the expected outcome, but leaves the implementation largely to the autonomous actors of the system.

Keywords: individual learning pathways, output regulation, Finnish school system

Levelező szerző: Bessenyei István, oktatásszociológus, nyugalmazott egyetemi docens

E-mail: istvanbess@gmail.com

Bevezetés

A hogy haladunk az időben a modernizációs szakaszokon át a kései modern társadalom felé, úgy váltak egyre nyilvánvalóbbá a tanulási rendszerek belső feszültségei, melyek a funkciók differenciálódása és a tömegoktatás lehetőségei között keletkeztek. Ahogy a rendszer feladatai és a rendszer teljesítőképessége közötti szakadék kezdett drámaivá válni, úgy szaporodtak a kritikák a társadalom „iskolátlanitásának” szükségességéről, a „futószalag-oktatásról”, az elidegenítő „tudás-gyárról” (lásd például Illich 1971; Coombs 1971; Kozma 1985; Zsolnai–Zsolnai 1989; Zrinszky 2000).

A kései modernitás szakaszában az iskoláknak váratlanul rájuk zúduló új feladatokkal kellett szembesülniük. Megváltoztak a szocializáció keretei, a tudáshagyományozás formái, átalakultak a tér- és időviszonyok, módosultak az olvasási szokások. E gazdag és ellentmondásos, évről évre gyorsuló tempóban változó kései modern világot (a Z generáció világát) a hiperkultúra végtelenen nyílt szerkezete, az identitások változtatásának lehetőségei, az információhalmazok mennyiségének és elérhetőségének dinamikus változása, a fantázia és a valóság, a virtualitás és a valós élet összemosódása, az interaktív önreprezentációk végtelen pozitív és negatív lehetőségei jellemzik. A hazai oktatásszociológiai és pedagógiai szakirodalom sokoldalúan reagált e fejleményekre. Nyíri (2004, 2009) és Z. Karvalics (1997, 2002) például a nagy kultúrtörténeti változások kontextusában elemezte az információs társadalmat, Komenczi (2009) és Bessenyei (1997, 2007) pedig a virtuális tanulási környezet kihívásait tematizálta. Az informatizálódásból következő változások nyomán egyre nagyobb lett a távolság a tanulók életvilága és az iskolai világ között, és a tanulási rendszerek azzal konfrontálódtak, hogy egyre nehezebben tudják kezelni a rendszerigények és a megnőtt individuális igények közötti növekvő szakadékot.¹

Kérdés azonban, hogy van-e az irányítás és a pedagógia eszköztárában olyan módszer, amely egyrészt biztosítja az egységességet, másrészt ezzel egyidejűleg figyelembe veszi a tanulók közötti különbségeket, a diákok egyéni igényeit is.

Egységesítés és egyénítés

Reckwitz (2017) szerint a kései modern kor egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy végtelig kiéleződött az ellentmondás az egységesítés, a szabványosítás (generalizáció – lásd alaptanterv), és az egyediség (szingularizáció – lásd egyéni tanulási igények) követelményei között. A dolgok új mércéjét az eredeti érdeklődéssel és a gondosan felépített életrajzzal rendelkező hiteles szubjektumok jelentik, valamint az egyedi javak és események, a speciális szubkultúrák, a különleges közösségek. A kései modern kori társadalmak a szingularitást ünneplik.

Az egységes, kötelező „műveltségi minimum” közvetítése és az egyéni igények kielégítésének szándéka közötti feszültség végigkísérte a tanulási rendszereket. Míg a közép-korban az oktatás középpontjában az engedelmességre nevelés és a szent szövegek memorizálása vagy a dicső múlt hagyományainak tanulmányozása állt, addig a humanista

¹ A digitális átállás problémáiról lásd például Nahalka (2021) és Radó (2022) elemzéseit.

nevelés nemcsak azzal táplálja a tanulót, amit mások gondoltak a világról, hanem azzal is, hogy mit gondolunk ezekről a témákról saját magunk. (Vö. *Harari 2017*)

A magyar tantervelmélet atyja, Kiss Árpád 1945-ben úgy fogalmazta meg ezt a dilemmát, hogy a megszámlálhatatlan és sokféle célt maga elé tűző iskolák nevelőinek az a feladata, hogy közvetítsenek „az objektív szellem” (az egységes és kötelező tudások) és „az emberiség kiskorú része” (a tanulói igények) között. Ugyanakkor a tanulás ideje rövid, az emberi lélek befogadó képessége pedig korlátozott, ezért választani kell. Tulajdonképpen ez a tantervi kérdés (*Kiss 1945*). Hozzáátéve, hogy szükséges a nagyobb tantervi nyitottság, vagyis az egységes és kötelező mellett figyelembe kell venni a különböző igényeket is (*Kiss 1961*). *Szebenyi (1994)* tantervelméleti tanulmányában az egyesítésre és differenciálásra elvileg megoldást kínáló komprehenzív iskolában látta a megoldást, mely egyfelől egységes műveltségi alapozást és képzési kereteket biztosít, másfelől lehetővé teszi a tanulók fejlődési ütemének, képességeinek, érdeklődésének és továbbtanulási szándékainak megfelelő differenciálást. Ez pedig elvezet a személyiség-központú tanterv gondolatához.

Szabályozási dilemmák

Az oktatásirányítás elvileg a tanulási rendszer három pontján avatkozhat be a folyamatokba: 1) meghatározhatja a bemenetet (a tananyagtartalmakat), 2) szabályozhatja (tanmenetekkel, óratervekkel, óraszámokkal, tanfelügyelettel) a tanórák lefolyását, végül pedig 3) vizsgákkal, tesztekkel ellenőrizheti az eredményt. A központosított oktatási bürokrácia működési logikájából az következik, hogy a rendszer mind a három elemét közvetlen irányítása alá próbálja vonni. Ha azonban a folyamatok – helyi adottságoktól függetlenül – egységesítettek, a bemenet – a részletes tanterv – pedig mereven uniformizált, akkor a rendszer nehezen lesz képes arra, hogy igazodjon a regionális vagy egyéni igényekhez.²

Kérdésként merül fel, hogy lehet-e alternatíva egy olyan rendszer, amely csak (vagy elsősorban) az elvárt eredményt írja elő, de a megvalósítást nagymértékben rábízta a rendszer autonóm szereplőire? Egy ilyen, a kimeneti szabályozásra építő rendszer azon alapul, hogy konszenzusos módon, alulról is építkezve meghatározza a jól értelmezhető kimeneti követelményeket (kompetenciákat), de az azokhoz vezető utak eltervezésében és a célok megvalósításában messzemenően szabad kezdet ad a tanároknak, illetve az intézményvezetőknek. Így az oktatási folyamat lesz változatos, amiben tér nyílik az egyénre szabásra, aminek következtében a kimeneti eredmények egységesebbek, a tanulók teljesítménye közötti különbségek kisebbek lesznek. Egy ilyen rendszerben erős szabályozási eszközt jelent az elért eredmények folyamatos követése és mérése, amelyek az erősségek és gyengeségek kimutatásával segítő visszajelzést adnak a folyamat módosítási lehetőségeiről. A hibákat tanulásként értelmezi és nem bünteti, a haladást a tanuló előző tudásszintjéhez képest értékeli. Ugyanakkor nem írja elő, hogy mely tankönyveket lehet (vagy kötelező) használni, a hagyományos tankönyvek helyett multidiszciplináris modulokat nyújt, teret hagy a virtuális tér tudásforrásai bekapcsolásának, nem ír elő szigorú tantervet és tanmenetet, nem határozza meg az adott témára fordítható óraszámot, viszont nagyon változatos, sokszínű, egyéni igényekre szabható alternatív for-

² Lásd erről *Radó (2022)* elemzését.

rásokat kínál fel. Egy ilyen, a kimeneti szabályozásra építő rendszer viszont csak akkor működhet eredményesen, ha a kimeneti eredményekkel szemben támasztott követelményeit fogalmilag pontos kategóriákban, részletes és pontos kompetenciakatalógusokban fogalmazza meg.

Ilyen igényekre reagált az Európai Unió több alapidokumentuma is. Az Európai Tanács irányelvei például nyolc – helyi igények szerint tovább konkretizálendő – kulcskompetenciát (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia, kulturális kompetencia) ajánlanak az oktatásirányítók figyelmébe (*Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006). Az Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer (ECVET) pedig részletes szakmai kompetenciákat határoz meg (és ezzel segíti a kompetenciák országok közötti elismertetését is) (*European Commission* 2011).

Az idő és a tér átszervezése

Európában a skandináv országok (és Skócia) indultak el a tartalomorientált, curriculum-alapú rendszertől az eredményorientált, kompetenciákra alapozott rendszer felé. Különösen a finn és a norvég tantervi reformok bizonyultak ebben sikeresnek (*Kauppinen* 2016; *Lannert* 2018; *Molstad–Berit* 2016; *Setényi* 2020). A finn modell példa egy, a teljes tanulási architektúrát érintő innovációra, egy komplex kimenetszabályozási rendszer bevezetésének kísérletére. Az átfogó szabályozás alapja – a tanulásmódszertan, az értékelési rendszerek vagy a tanárképzés (és továbbképzés) újragondolása mellett – az iskolai idő és tér viszonyainak átszervezése volt (*Lannert* 2018; *Setényi* 2020).

Az iskolai időgazdálkodás egyik alapproblémája, hogy miként lehet összehangolni a tanulói magánidőt és a rendszeridőt (*Bergmann* 1990; *Meleg* 2005, 2006; *Németh* 2014). *Hammerer* (2017) szerint egy tanóra, illetve tanmenet akkor jó, ha az egyéni úton, egyéni tempóban végzett munka (tanulói magánidő) és a metodikus lépésekben és óráütemében végzett tanulás (rendszeridő) között összhang van. Egy extenzív tanmenet ezzel szemben kizsákmányolja a tanulók idejét, napi 5-6-7 órára iskolapadba kényszeríti őket, és magánidejükre terheli rá azokat a tevékenységeket (például házi feladatok), amelyek az iskolai időkeretbe már nem fértek bele. A mennyiségi idő így elveszi a teret a minőségi időtől, az elmélyüléstől.

A finn rendszer több eleme oldott ezeken a kötöttségeken. A tananyag jelentős mennyiségi csökkentése időt szabadított fel arra, hogy figyelem fordulhasson az olyan kulcskompetenciák fejlesztésére, mint a tanulási, kommunikációs, együttműködési, kritikai, önismereti, vállalkozói, informatikai képességek. A tanulási célok pontos meghatározása és a sikeres tanulási feltételek megteremtése fontosabbak, mint maguk a tantárgyi tartalmak – hangsúlyozta a rendszer bemutatásakor a Finn Nemzeti Oktatási Tanács igazgatója (*Kauppinen* 2016). Az oktatásirányítás alapelve az innovációs lépés megteremtése az volt, hogyha a tanulók tanulási kedvét nem veszik el –, akkor a „nemzeti alapműveltség” a curriculum megrövidítése után sem kerül veszélybe, hiszen egy motivált személy egész életidejét felhasználhatja a tudásbeli hiányok pótlására.

Jelentős változás az időgazdálkodásban az is, hogy a finn rendszerben tanulóknak módjuk van az egyéni időbeosztásra azáltal, hogy az iskola választható kurzusokat kínál fel, szétértve ezzel a tanulás hagyományos időkereteit és jelentős mozgásteret teremtve

annak időbeli újraszervezéséhez. A tanuló tehát önállóan dönt a saját tanulmányainak kiterjedtségéről és mélységéről, továbbá önállóan választja ki a kurzusait a kurzuskínálatból. (Setényi 2020.) A tanuló így – úgymond – reprivatizálhatja a rendszeridőt.

Az időgazdálkodás kérdései szorosan összefüggenek az iskolai terek szervezésével. A tanulói magánidő és a rendszeridő harmonizálásához megfelelően tagolt tanulási terekre van szükség (Hammerer 2017). A kötetlen, önszervező tanulási formák, a személyre szabott tanmenet, a differenciált feladatkiírások, a csoportmunka, a beszélgetőkörök rugalmas, tágas, változtatható struktúrájú tereket igényelnek. A kizárólag hagyományosan berendezett osztályteremben zajló tanulási és oktatási tevékenységek esetében (például tananyag előadás formájában történő átadása) a tanár energiáinak jelentős részét a fegyelmzés köti le. Ha azonban az osztályterem nem egyetlen, differenciálatlan tér, hanem a különböző tanulási módokra kialakított terek csoportja, ahol a tanulók egyénileg és csoportosan is dolgozhatnak, akkor a tanárnak marad ideje egy-egy gyermekkel vagy tanulócsoporttal külön is foglalkozni. (Hammerer 2017.)

Következtetések

A fent felvázolt innovatív példákat a tartalom, az idő és a tér rugalmas kezelése, valamint az aktorok nagy fokú cselekvési szabadsága jellemzi. Az ilyen tanulási rendszerekben az (egyébként szükségszerűen kompromisszumos) megoldásokat az oktatásirányítás a résztvevőkkel közösen keresi, ami (az anyagi megbecsülésen kívül) a megfelelő motivációt is biztosíthatja. Ezzel szemben a generalizáló célkitűzések és az egyedi különbségek kezelésének igénye közötti feszültség olyan oktatáspolitikák nyomán vezet különösen éles konfliktushelyzetekhez, amelyek rugalmatlanok, amelyekben nincs kollektív tervezés, amelyek bürokratikusán meghatározott, zárt rendszerű tudáskánonokra épülnek. Ha pedig a rendszerszintű kompromisszumkeresés helyett az aktorok spon-tán, egyedi (és emiatt kaotikus) magánkompromisszumokra kényszerülnek (például a kánonoknak a hivatalos elvárástól eltérő kezelésében), akkor az ahhoz vezet, hogy végül is sem a tanár, sem a diák nem érzi jól magát a rendszerben, az oktatási bürokrácia pedig folyamatosan és kapkodva próbál futni a pénze után.

IRODALOM

- BERGMANN, W. (1990) Az idő a szociológiában. In: E. BÁRTFAI L. (ed.) *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 117–175.
- BESSENYEI I. (1997) Világháló és leépítés. *Educatio*, Vol. 6. No. 4. pp. 628–645.
- BESSENYEI I. (2007) Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. In: PINTÉR R. (ed.) *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Budapest, Gondolat – Új Mandátum. pp. 201–212. https://eta.bibl.u-szeged.hu/395/8/netis_course_book_hungarian.pdf [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- COOMBS, P. H. (1971) *Az oktatás világválsága*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Európai Unió Hivatalos Lapja (2006) Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). *Európai Unió Hivatalos Lapja*, L 394/10, 2006. 12. 30. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962> [Letöltve: 2022. 09. 05.]
- European Commission (2011) *Get to know ECVET better: Questions and Answers*. Brussels, European Commission Education and Culture DG. https://www.nive.hu/site/ecvet/download.php?filename=ECVET_FAQ_2011_Feb_version.pdf [Letöltve: 2022. 09. 05.]

- HAMMERER, F. (2017) Az iskolai terekről másként. In: TAMÁSKA M. & SÁRKÁNY P. (eds) *A tanulás helyei: iskolaépítészeti*. Budapest, Martin Opitz Kiadó. pp. 55–70.
- HARARI, Y. N. (2017) *Homo Deus*. Budapest, Animus Kiadó.
- ILICH, I. (1972) *Deschooling Society*. New York, Harper and Row.
- KAUPPINEN, J. (2016) *Curriculum in Finland. Finnish National Board of Education*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/1_curriculum_in_finland.pdf [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- KISS Á. (1945) A nemesedő ember. Debreceni könyvek kiadása. In: BÁTHORY Z. (ed. 1988) *A tantervelmélet forrásai*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. pp. 13–26.
- KISS Á. (1961) Tanulás, iskola, tanterv. A nemesedő ember. In: BÁTHORY Z. (ed. 1988) *A tantervelmélet forrásai*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. pp. 45–87.
- KOMENCZI B. (2009) *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KOZMA T. (1985) *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- LANNERT J. (2018) *A finn tantervi reform*. <https://www.koloknet.hu/iskola-2/a- finn-tantervi-reform/> [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- MELEG Cs. (2005) Iskola az időben. *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 2. pp. 127–134.
- MELEG Cs. (2006) *Az iskola időarcai*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó.
- MØLSTAD, C. E. & BERIT, K. (2016) National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, Vol. 15. No. 3. pp. 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- NAHALKA I. (2021) Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 22–35. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.2>
- NÉMETH A. (2014) *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- NYÍRI K. (1994) *A hagyomány filozófiája*. Budapest, T-Twins, Lukács-archívum.
- NYÍRI K. (2009) *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. Budapest, Oktató-kutató és fejlesztő intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- RADÓ P. (2022) *Közoktatás és politika. Magyarország 2010–2022*. Budapest, Noran Libro Kiadó.
- RECKWITZ, A. (2017) Gesellschaft der Singularitäten, Zum Strukturwandel der Moderne. Suhrkamp. <https://www.goethe.de/ins/hu/hu/kul/sup/vor/21150950.html> [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- SETÉNYI J. (2020) Az „árnyékoktatás” metaforájától a tanulási rendszerekig. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 261–278. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.6>
- SZEBENYI P. (1994) Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, Vol. 3. No. 3. pp. 345–354.
- Z. KARVALICS L. (1997) Az információs írástudástól az internetig. *Educatio*, Vol. 6. No. 4. pp. 681–698.
- Z. KARVALICS L. (2002) *Az információs társadalom keresése*. Budapest, Infonia.
- ZRINSZKY L. (2000) *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Budapest, Okker Kiadó.
- ZSOLNAI J. & ZSOLNAI L. (1989) *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó.