

## MELEG CSILLA

### „Számomra az ISKOLA szent hely”

*Levél*

Köszönöm a személyes megszólítást és a felkérést. Igazán sajnálom, de a közoktatás mindennapjaiban már nagyon régóta nem veszek részt. Ami pedig a jelen helyzet tudományos megközelítését illeti: ma sem mondhatok mást, mint amit a lelki egészség vonatkozásában a neveléstudomány szakfolyóirataiban és könyveimben korábban kifejtettem. Lehet, hogy érzelgősnek gondol, de számomra az ISKOLA szent hely a diákokkal, szüleikkel és a pedagógusokkal együtt. Nem üzem és nem gyár, sokkal inkább templom. Ezért nem álltam meg korábban sem a kritikai szociológia által kínált végkövetkeztetéseknél, hanem a feltárt problémák ismeretében olyan utat kerestem, melyen a tudományos gondolkodásmód és eszköztár, valamint az iskolai gyakorlat egymásra talál. Az eredmény pedig nem matematikai statisztikai táblázatok cellái hordozták, hanem az iskolai éveken is túlmutató találkozások jóérzése, az iskolában megtapasztalt, gyakorolt és interiorizálódott kapcsolati kultúra más környezetben is ható érvényessége hitelesítette.

Mostanában még többször gondolkodom hálával arra a néptanítóra (és sok-sok kortársára), aki édesapámban meglátta és segítette szüleitől eltérő jövőjének megtalálását. Boldog vagyok, hogy saját iskolai éveimre gondolva (beleértve az egyetemeket is) ma is fel tudom idézni az új tanévek várásának izgalmát, új tankönyveim illatát, új tanáraimmal (majd

oktatóimmal) való találkozásaim minden tanulságát. Egyszerűen csak annyit, hogy szerettem iskolába járni és a tanáraimtól mindig volt mit megtanulnom. Természetesen azt is, hogyan mit nem tennék soha. Sztéhlo Gábor Gaudiopolisának egy volt lakója azt mondta, hogy ott minden gyerek azt gondolta, ő személy szerint a legfontosabb a gyermekköztestársaság vezetőjének. Én ugyanígy emlékszem valamikori tanáraimra, oktatóimra. Miért válnék hát Bolond Istókká?

Őszintén remélem, hogy a józan ész és érzelem még azelőtt felülírja a csatazajt, mielőtt visszafordíthatatlan és maradandó sebeket szerezve vesztesként tekintene egymásra diák, pedagógus és szülő.

## UGRAI JÁNOS

### Aquincumi anabázis, avagy tévelygések a tudományok világában

Írni éppen csak tanuló elsősök formálják öntudatlanul a szót: Aquincum. Tizenkét évvel idősebb, érettségi előtt állók tanára panaszkodik, diákjai számára az is nehézséget okoz, hogy eltalálják: melyik kontinensen lehet Aquincum.

nensen lehet Aquincum.

Sok ilyen teljes kört tudunk példaként említeni az iskola kudarcai közül. Műveltségközvetítő szerepét, szocializációs vagy társadalmi integrációs feladatellátását

---

nehézséget okoz,  
hogy eltalálják: melyik  
kontinensen lehet  
Aquincum

---

illetően éppen úgy súlyos kételyeink támadnak, mint a különböző szakmákra való felkészítésben játszott szerepe kapcsán. Tanárom, közvetlen kollégám, Knausz Imre érvel meggyőzően amellest, hogy az iskola egészen súlyos legitimációs válságba

sodródott – nemcsak a diákok, hanem a szüleik sem látják sok értelmét az iskolai erőfeszítéseknek, sőt a tanárok sem. Az iskolában elsajátítható tananyag szinte semennyire nem rímél a külső környezet kihívásaira, semennyire nem segíti elő a gyorsan változó világhoz és ismeretekhez való igazodást, az egyén rugalmasságát. A maga merevségével inkább csak akadályozza azt, s ezzel azokat a kétségeitől fontos információkat, összefüggéseket, tananyag-tartalmakat is (el)híteleltelenti, amelyeket tényleg az iskolában lehet(ne) a leghatékonyabban megtanulni, megérteni.

Az persze csak az egyik baj, hogy elszárgul a világ az ablakok alatt, előtt – s hogy ezeken az ablakokon egy valamire való iskolában még kinézni is csak ritkán szabad, hisz a bámészködés zavarja a munkát. A pedagógiailag elavult módon berendezett iskola is tud ideig-óráig csodákat feltárni a diákok előtt, ha a tanárok akár rejtett tantervi eszközökkel közösséget építenek osztályaikból, vagy saját világuk, érdeklődési területük legértékesebb elemeivel mintegy mellékesen, de konzekvensen megismertetik a tanulókat. Ez a lehetőség azonban szintén eltűnőben van, ha nem lehetünk biztosak abban sem, hogy az Aquincumot a gyerekek hivatalból leíró pedagógus meg tudna-e felelni az Aquincumot érintő érettségi vizsgakérdésre. És ha erre sincs garancia, akkor miként is várhatnánk el, hogy legalább a tanárok megnyugtató választ adjanak arra a kérdésre, hogy tulajdonképpen minek tanítanak bármit is Aquincumról. Ha pedig erre a minek? kérdésre rendre elmarad az érvényes válasz, akkor előbb-utóbb a hogyan?, miként?, milyen módszerekkel? kérdésekre is kizárólag rossz megoldások szülehetnek.

---

válságos helyzetet előidéző pedagógiai kihívásokra hivatkozva adott azokra egyáltalán nem reflektáló válaszokat

---

Eddig két tényezőről szoltam: az iskola és a külvilág kultúrája között meghúzódo, már most is hatalmas, de folyamatosan növekvő szakadékról, meg az e szakadékot áthidalni egyre kevésbé képes, elég súlyos kontraszelektációs mechanizmusoktól szenvedő, szemléletben és módszertani felkészültségben egyaránt lépést veszített pedagógusokról. Itt akár meg is állhatnánk, hiszen e két elem éppen elegendően pusztító kevercset tud alkotni. Más nem is hiányzik a bukáshoz, mint az, hogy lényegében minden fél számára értelmezhetetlen–feldolgozhatatlan tankönyvi tananyagot kelljen munkába venni.

De ehhez még társult egy harmadik elem is. A nyilvánvaló nehézségekre egy az eddig is aggasztó tüneteket radikálisan felerősítő szabályozó mechanizmus épült. Ráadásul úgy, hogy a tüneteket okozó tényezőkre meg sem kíséreltek reflektálni. Ha köves-kavicsos úton, rossz cipőben futtatunk felkészítetlen gyerekeket, akkor abból káosz lesz, nem pedig önfelelt testedzés. Ha még nagyobb tempót és még nagyobb szigort írunk elő – futónak és edzőnek egyaránt –, akkor pedig még többen fognak úgy tenni, mintha futnának, miközben ahol lehet, elcsalják, de legalább is teljesítménycsökkenéssel akadályozzák a vállalhatatlan feladatot.

Talán az olvasó ráismer arra, hogy az oktatáspolitikai kormányzat erre az útra tévedt. Létező, s válságos helyzetet előidéző pedagógiai kihívásokra hivatkozva adott azokra egyáltalán nem reflektáló válaszokat. Ezek közül a szervezetelméleti tévedések abszurditása világlik ki először, de biztosak lehetünk benne, hogy a sor idővel folytatódik. A központosítás „túlhúzása”, a „bicikli túltolása” nem egyetlen hibás

lépés volt, hanem egy logikailag koherens folyamat része. Olyan folyamaté, amely lényegét tekintve széles körű társadalmi legitimitációval rendelkezett, s még a pedagógusok körében is legfeljebb csak csendes ellenérzéseket keltett. Az élesebben tiltakozók hangját elnyomták azok, akik arra hívatkoztak, hogy a felváltandó körülmények tarthatatlanok, s hogy egyébként sincs más alternatíva.

Most, hogy az eddig példátlan tiltakozó mozgalmak hatására valami megváltozni látszik, ismét van némi remény arra, hogy a központosítás, a szakmai és hatósági irányítás és ellenőrzés olyan alakot öltjön és olyan formalizáltsági szintet érjen el, amely nem megbénítja a napi munkát, hanem amely talán a hat-hét évvel ezelőtti működési módot is túlszárnyalja. A

feladat viszonylag könnyű, hisz egy tartós demográfiai hullám völgyben lévő iskola-rendszer finanszírozásában, működtetésében és minőségbiztosításában a települési önkormányzati szintű oktatásnál hatékonyabb szerveződési formát nem feltétlenül nehéz találni.

De ha eljutunk is ebbe a fázisba, akkor is csak ott tartunk, mint a régi viccben, amelyben a rabbi úgy oldja meg a hozzáforduló zsúfolt lakhatási viszonyait, hogy előbb berendeli a házba a kecskét is, majd a tarthatatlan állapotok után ötletet ad az állat esetleges udvaron tartására. És még ettől is messze vagyunk akkor, amikor az egytankönyvűség felé tartunk, vagy amikor pusztán az elnéptelenedés elől, vagy más, kegyességi megfontolásoktól teljesen független (sokszor azzal éppen ellentétes) okokból menekülnek állami iskolák az egyház védőszárnyai alá – ezzel tartósítva finanszírozási problémákat, illetve lokális társadalmi feszültségeket.

Bízunk benne, hogy a kecske tényleg kikerül az udvarra. Még hozzá gyorsan, további károkat már nem okozva. De hogy mi lesz ezt követően, azzal kapcsolatban egyelőre kevésbé lehetünk optimisták. Nemcsak jelzésértékké, hogy a tényleg komoly tömegeket megmozgató országos tiltakozás során szinte kizárólag tanügyi igazgatási megoldásokkal szemben merültek fel – teljesen jogos – kifogások. Ezáltal a külső szemlélő olyan képet alkothat a folyamatról, mintha egy jól működő, alapvetően rendben lévő iskolarendszert szándékosan tett volna tönkre a jelenlegi

oktatási kormányzat, és hogy ezeknek az intézkedéseknek a visszavonása elvezethet az ideális, nyugalmi viszonyokhoz.

A kiszolgáltatottság és az agyonterheltség megszüntetése természetesen

komoly könnyebbséget jelentene mindenkinek és felszabadíthat alkotó energiákat. De mindez önmagában semmilyen változtatást nem fog maga után vonni sem az iskola 21. században érvényes lehetséges küldetését, rendeltetését illetően, sem pedig annak kapcsán, hogy ezzel összefüggésben mire és miként használhatná majd fel a pedagógus a kivívott nyugalmat, biztonságot, netán autonómiát. Durván fogalmazva: a „tanítanék – úgy, mint tíz évvel ezelőtt” nem lehet szakmailag elfogadható cél. Iskolánk kiüresedett, a tananyag a gyermek (és a szülő, tanár) számára megélhető világtól eltávolodott, javarészt értelmetlenné vált.

Nemcsak új tanulási formákra, módszerekre van szükség, hanem gyökeresen új tanulási célrendszerre is. Köves-kavicsos úton futtatott gyerekek esetében nem új cipő és új edzésterv szükséges, hanem az, hogy valaki kimondja végre: köves-kavicsos terepen nem tartunk futóedzést.

nemcsak új tanulási formákra, módszerekre van szükség, hanem gyökeresen új tanulási célrendszerre is

Ezt az esszét olyan főszerkesztői felkérésre írom, amely azt is tartalmazza, hogy gondoljam végig: a neveléstudomány felelőssége hol érhető tetten a kialakult helyzetben. Anélkül, hogy venném a szerénytelen bátorságot minden fontos képviselő, törekvés, eredmény mérlegetelésére, a következőt érzem fontosnak. A magyar neveléstudomány két területen kifejezetten nagy eredményeket ért el az elmúlt évtizedekben. Egyfelől szakmánk minden fontos szegmensére kiterjedő kutatási palettát alakított ki. E vizsgálatok ráadásul meglehetősen szorosan követik a nemzetközi oktatáskutatási, tudományos tendenciákat, eredményeket is. Naprakésznek, jól informálnak, a külföldi diskurzusokba beágyazottnak, kellően gyakorlatias gondolkodásúnak tűnnek a hazai oktatáskutatók – legalábbis saját diszciplínánk keretein belül. Senki nem vádolhatja a tudományunkat azzal, hogy az iskolai munkára és eredményességre leginkább ható, újszerű pedagógiai és pszichológiai ismeretek ne lennének ismertek és akár magyar nyelven is elérhetőek – legyen szó a reformpedagógiai irányzatokról, a tanóra-kutatásról, a mérés-értékelés összefüggéseiről, a tanterveméleti vagy az oktatásszociológiai ismeretekről vagy újszerű, máshol már bizonyított metodikai kísérletekről. A sor hosszan folytatható, de igazából úgy tűnik, a fő pedagógiai és neveléstudományi műhelyek hazánkban összességében a neveléstudomány adta kereteken belül rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, nemzetközi kapcsolatokkal és szakmai fórumokkal, amelyek megalapozhatnának egy valóban sikeres és hatékony iskolázást.

---

naprakésznek,  
jól informálnak,  
a külföldi diskurzusokba  
beágyazottnak,  
kellően gyakorlatias  
gondolkodásúnak tűnnek  
a hazai oktatáskutatók

---

Talán még fontosabb a másik területen elért eredmény. A rendszerváltás óta eltelt időszakban ezek az aktív és előrenéző erők érvényesülnek a pedagógusképzésben is. Miközben 1990-ig csaknem minden haladó oktatáskutató és neveléstudományi törekvés egyetemi szférától független helyeken összpontosult, az azt követő esztendőkből a korábban progresszívnek és alternatívnak számító szakemberek kiépítették előbb hídfőállásaikat, majd egyenesen a saját tanszékeiket, „iskolájukat” a felsőoktatási intézményekben. Ma már a gyermekközpontú, tartalmában és módszereiben egyaránt plurális, sokszínű tevékenységeket kínáló, demokratikus iskolával kapcsolatos ismeretek és attitűd dominál a legtöbb pedagógusképző centrumban. Ez döntő jelentőségű fejlemény, ami azt jelenti, hogy a most végzett pályakezdő tanárok a hagyományos oktatással szembeni kritikával kezdik a munkájukat, s beható ismerettel rendelkeznek a lehetséges alternatívákat illetően is. Ha ezt nézzük, elégedettek lehetünk, mondjuk, a két évtizeddel korábbi viszonyokhoz képest, amikor hiába dolgozott lelkesen a neveléstudósoknak egy reformer magva, ha még csak tananyag szintjén se jutottak el nézeteik és eredményeik a leendő tanárokhoz, akik joggal nézték le az avított normatív pedagógiát és klasszikus jellemformálást hirdető pedagógiai tanszékeket. Hasonlóan komoly előrelépést tapasztalhatunk a pedagógus-továbbképzések világában. Ma már teljesen hétköznapi dolog, ha horizontális tanulást, tantestületi szintű közösségi tudásmegosztást, reflektív pedagógiát, drámapedagógiai és kooperatív megoldásokat, tanítást-tanulást segítő digitális alkalmazásokat tanulnak a tanárok. A pedagógus-

képzés- és továbbképzés a legtöbb helyen már régen nem dogmatikus fejtágítás, hanem nyugatias szellemű, problémaorientált szemléletformálás.

Hogy mégis óriási a baj, hogy a pályakezdő pedagógus néhány havi vagy évi küzdelem után beleszokik az alapvetően dogmatikus fejtágítás jelleget öltő közoktatás gyakorlatába, hogy a továbbképzéseken elsajátított újdonságok egy-egy átlagos iskola életét jó esetben is csak egy-két esztendőre pezsdítik fel, generális okokra vezethető vissza. A tudományos logikát leképező tantárgyi struktúra (az, amelyekben a tantárgyak egy-egy tudományágnak feleltethetők meg) veszedelmes csapdába sodorja az iskolázást. Egyfelől azért, mert napról napra romlik az iskola naprakészsége, súlyosbodik az avítsága. Hiszen az adott tudományág által ismert tudás naponta jelentősen gyarapodik, míg a tananyag szükségszerűen marad évtizedeken át csaknem állandó. Másfelől meg azért, mert a kiváltságos, fontosnak elismert tudományok egyszerűen kizárják az iskolából, a gyermek számára megismerhető ismeretek köréből a máshol másféle logikában, adott esetben más tudományágak által felhalmozott tudást.

A tudományágak szerint szerveződő iskola ebből az egyszerű logikai okfejtésből következően sem képes másra, mint egyre halmozódó tudományos ismeretek, tények közötti tévelygésre, botladozásra „felkészíteni” a gyermeket. Egy iskolai tantárgy szerkezete nem lehetne azonos egy tudományág szerkezetével (merthogy egész egyszerűen mást szolgál e kettő), sőt: egy iskolai tantárgyat nem lehetne megfeleltetni egyetlen tudományággal. Szükség van az iskolában tudományos tényekre és összefüggésekre (is), de távolról sem lenne szabad, hogy ez legyen a domináns ren-

dező elv. E ponton nem állítok semmi újdonságot, a reformiskolai koncepciók több mint száz éve ismertek, s számos tanításuk azóta világszerte sok helyen az iskola napi rutinjává vált.

Hogy itthon nem, az sürgős feladatokat ró ránk. Ebben az oktatókutatóknak, neveléstudományi szakembereknek is meghatározó felelőssége

van a jövőre nézve. Amit elvégzett tudományunk az elmúlt évtizedekben, az a neveléstudomány területén belüli mozgástér kihasználása és kitágítása volt. De ahhoz, hogy ez újfajta értelmet nyerjen az aktuális kihívások tükrében, ki kell lépni e keretek közül. Immár nem inter- vagy multidiszciplináris szemléletmódra van szükség egy tudományon belül, hanem különböző szakterületek kiválóságai között szerveződő interdiszciplináris kooperációkra, együttműködésekre.

Merthogy egyfelől a pedagógiai-pszichológiai felismerésekkel szükségszerűen nincsenek tisztában azok a tudósok, akiknek a tantárgyai ma még az iskolai tananyagba bebetonozottnak tűnnek. Olyan párbeszédet kell kezdeményeznie szakmánknak az érintett tudományágak tudós képviselőivel, amelyben az iskola és a gyermek érdeke kerül fókuszba. Ahol el kell tudnunk magyarázni egy történésznek, irodalmárnak, fizikusnak, biológusnak stb., hogy a jelenlegi, teljességre törő szaktárgyi struktúra miként kódolja a kontárságot, az alulműveltséget, a széles tömegek megvezethetőségét.

Másfelől pedig kellene kezdenie valamit az oktatáskutatóknak azzal is, hogy szédítő gyorsasággal fejlődnek az új tudományágak, s hogy általában egy tudományos paradigmaváltás folyamatát éljük. Lehangelő, amikor mindenki amiatt panaszkodik, hogy a KLIK nem biztosít

napról napra romlik az iskola naprakészsége

elég krétát, meg fénymásoló papírt az iskolának. És senki nem veti fel, hogy az a baj, miszerint az iskola és a tanár, meg a teljes szakma még mindig krétában, tankönyvben és fénymásolatokban gondolkodik, s nem aktív táblában, tabletben, okostelefonban és digitális tollban.

E két területen lenne szükség leginkább a radikális változásra. Mindkét terület kívül esik a neveléstudományi szakemberek által bejárható zárt kereteken. Mindkettőhöz szükség volna egy nagyon tudatos, célzott, sok-sok közös projekten alapuló, a nagy nyilvánosságot is időről-időre bekapcsoló, kiterjedt szakmai diskurzusra.

És azt hiszem, ehhez még arra is, hogy a neveléstudomány keretein belül mozgó szakemberek egymással is kialakítsanak egy az eddigieknél lényegesen célzatosabb és folytonosabb együttműködést.

## BENEDEK ANDRÁS

### Csak párbeszéddel lehet bizalmat építeni

*Reflexiók – tíz bekezdésben*

Ha arra vállalkozom, hogy a neveléstudomány szempontjából szóljak hozzá a szerkesztőség által felvetett kérdésekhez, a „*társadalmi vitára*” való utalás erős kiemelésével kell kezdenem. A téma kétségtelen időszerűségét a társadalmi kommunikáció intézményei és az egyre jelentősebb hatással rendelkező informális csatornák (közösségi média: internetes közösségi oldalak, széles körben olvasott

blogok, posztok) érzékeltették, üzeneteiket tömegekhez juttatva el. Tény: az oktatási rendszer intézményműködtetési zavarai egy új társadalmi érzékenységi szintet értek el. Mindez kapcsolódik a pedagógusok által megfogalmazott követelésekhez (bár

azok érdemi kezelését eddig még nem felvállalva, de a szakmai elemzését kétségtelenül egy relatíve új mechanizmusban megkezdve), elindítva olyan folyamatokat, melyek végét, hatását ma még nehéz megbecsülni.

A neveléstudomány érintettsége e folyamatban több szinten is felvethető. Számos formális jellemző

alapján (akadémikusok száma, pályázati források nagysága, publikációs lehetőségek) e meglehetősen komplex, ugyanakkor jelentős múlttal rendelkező tudomány a jelenlegi akadémiai keretekben egyre inkább a periférián helyezkedik el. Annak ellenére, hogy a minősített, a neveléstudományt saját tudományuknak jelölők száma szerint a legjelentősebb MTA köztestületi tagsággal rendelkezik ez a közösség. Választott képviselői – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság tagjai – alapvetően a tudományegyetemek doktori iskoláinak tagjai, illetve kivétel nélkül a hazai felsőoktatásban a neveléstudomány diszciplínáit oktatók, akik többsége a hazai pedagógusképzésben tevékenykedik. Nos, ezen a szinten, bár folyamatos az oktatás főbb elméleti problémáival való foglalkozás, melyhez az albizottságok az adott diszciplínák kereteiben további fórumokat kínálnak, a tudományos szempontból korrekt felvetések, viták, esetenként nemzetközi részvétellel zajló konferenciák ajánlásai, javaslatai az elmúlt években nem igazán gyakoroltak hatást az oktatáspolitikai döntések előkészítésére.

a tudományos szempontból korrekt felvetések, viták, esetenként nemzetközi részvétellel zajló konferenciák ajánlásai, javaslatai az elmúlt években nem igazán gyakoroltak hatást az oktatáspolitikai döntések előkészítésére