



HUNYADY GYÖRGY

Az akadémiai szféra és az oktatás ügye¹

LÁTÓSZÖG

EGYMÁSRAUTALTSÁG

Az intézményes tudomány és az oktatás között – evidens módon – szoros, bensőséges a kapcsolat.

Végletekig leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy a tudomány természetéhez hozzátartozik, hogy eredményeit és látásmódját oktassák, és viszonyosan, az oktatás értelmét és rangját nem utolsósorban az szabja meg, hogy a tudományt közvetíti a társadalom tagjainak, a fel-növekvő generációknak. Ez a fogalmi egymásrautaltság – az általánosságnak ezen a szintjén – magától értetődőnek tűnik, de ha e kettő viszonyát közelebről szemügyre vesszük, akkor kapcsolatuk összetettebbnek látszik. Az élő tudomány friss ismereteivel és eleven gyakorlatával az oktatás legmagasabb szintjén jelenik meg a felsőoktatásban, ezen belül is a doktori és a posztdoktori képzésben. Az oktatás induló, alacsonyabb régi-

nyilvánvalóan nem lehet
mindent – a megismerés
dinamikáját – mindenkihez
eljuttatni

óban (sőt a felsőoktatás alsóbb szintjén is) a tudományos eredmények kanonizált és szelektált formában jelentkeznek: nyilvánvalóan nem lehet mindent – a megismerés dinamikáját – mindenkihez eljuttatni. Hozzátehetjük, hogy a tudomány művelői közül sem mindenki alkalmas arra, hogy gondolkodásmódját és tudását széles körben megossza.

Az euroatlanti kultúrkörben a tudomány művelésének elsősorban a – több-szintű – egyetemek a letéteményesei, melyek szakmai-intézményi szervezete le is képezi és formálja is a tudomány szervezetét. Nem tekinthető azonban kivételnek, hogy a felsőoktatáson kívül is

– akár alaptudományi céllal, akár az alkalmazás megcélzott feladatával – kutatóköz-pontok létesülnek, amelyek a tudomány művelésének kulcsterületein összpontosítják az anyagi és szellemi erőforrásokat. Hazai viszonylatban – alkalmasint megkérdőjelezett, de megújulásra képes

¹ Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar amiiskolánkxxi. című rendezvényén 2016. 03. 22-én, illetve a Magyar Pedagógiai Társaság „Az értelemig és tovább...” című felsőoktatási konferenciáján 2016. 04. 15-én elhangzott előadások egyesített változata.

formában – a Magyar Tudományos Akadémia gyakorlatilag a diszciplínák teljes körére kiterjedő kutatóhálózatot működtet. Ennek gócpontjai a diszciplináris alapokon tudományközi együttműködést ígérő kutatóközpontok, és ezek, amelyek – nem utolsósorban a támogatott kutatócsoportok révén – munkamegosztásban és együttműködésben élnek az egyetemekkel, együttesen alkotják a címben jelölt „akadémiai szférát”. Az akadémiai intézethálózat és felsőoktatási intézmények dichotómiája természetesen hordoz némi feszültséget (hallhatjuk az intézetek panaszhangjait jogilag korlátozott szerepükről a tudományos utánpótlás képzésében, illetve a felsőoktatás önmentő magyarázatát, hogy közreműködői az oktatás túlnyomó terhe alatt görbednek, és nem élvezik a főhivatású kutatók teljesítményből is kiolvasható előnyeit). Mindezzel együtt a sokszoros társadalmi változások, rendszerbontás és rendszerépítés idején az akadémiai szféra nálunk is megőrizte működőképességét, számos területen versenyképes (vagy legalább is jó) partnere a nemzetközi tudományosság élén járó műhelyeinek. Van azonban **egy kirívó hiány** az akadémiai kutatóhálózatban, amelyet az e téren magára hagyott felsőoktatási intézményeknek kellene kiegyenlíteni: épp az oktatás (és nevelés) tudományának nincs benne intézményes reprezentációja, egyik kutatóközpontjának sem tartozik feladatai közé a szó szoros értelmében vett pedagógia művelése. Ez természetesen csak növeli e tudományág egyetemi művelőinek a felelősségét a közoktatás (és maga a felsőoktatás) elmélyült és előrevivő tanulmányozásáért. Megjegyzendő, hogy a tudomány jelenléte az oktatásügy intézményrendszerében nem szükségképp korlátozódik a felsőoktatásra,

újra és újra jelentkezik az igény, hogy a közoktatásban működjének „tudós tanárok”

hanem (hazánkban különösen emlékezetes tradíciókhoz kötődően) az ambíciók szintjén él, és újra és újra jelentkezik az igény, hogy a közoktatásban működjének „tudós tanárok”, akik diszciplinájukban lépést tartanak a korszerű kutatásokkal, illetve a tudomány közvetítésének mesterei.

Az intézményes tudomány és az oktatás viszonyáról lehet ezen mód általánosságban is szólni, de aligha kétséges, hogy ma Magyarországon kapcsolatuknak – most, amikor erről tanakodunk – égó aktualitása is van. Ezt talán az a kiélezett

kérdés fogalmazza meg a legvilágosabban, hogy az akadémiai-egyetemi **tudományok mit tehetnek, tesznek, tegyenek** a válságos közoktatás dolgában?

A KÖZOKTATÁS VÁLSÁGOS ÁLLAPOTA

A súlyosnak tűnő kérdésre lehet kitérő, óvatos, elterelő ellenkérdéseket feltenni. Csakugyan válságos a közoktatás helyzete? Ennek megítélésére a kinyilvánított elégedetlenség – tiltakozó hangok, szakszervezeti és mozgalmi szerveződés, demonstrációk – **szükséges** feltételnek minősülhetnek, de a közoktatási válság kinyilvánítására **nem elégségesek**, ehhez ennél több kell.

Tárgyszerűen megállapíthatók viszont hatékonysági problémák az oktatás rendszerével kapcsolatban. A nemzetközi összehasonlító mérések szerint a tanulók tudásszintje alacsony, intellektuális teljesítménye gyenge, sőt, egyre inkább az – ezt a mérésekhez képest anekdotikusnak tűnő tapasztalati megfigyelések, benyomások és felismerések is megerősítik. A **kompetenciák** alakulásának nehézsége önmagában

is figyelmeztető jel, de különösen azzá válik, hogyha társadalmi kontextusba helyezzük: ha szembenézünk azzal, hogy az iskolázás általában és az elvégzett iskolai tanulmányok konkrétan milyen szerepet játszanak az egyének státuszának alakulásával a lakosság egyes csoportjainak társadalmi mobilitásában. Anélkül, hogy itt módunk lenne ennek a kardinális problémának az adatokon nyugvó érdemi elemzésére, talán nem megalapozatlan annak megállapítása, hogy az iskola és az eredményes iskolai tanulmányok akár a hazai előzményekhez képest (akár kontinentális vagy regionális összehasonlításban) is csökkenő mértékben, alig-alig szolgálják a társadalmi emelkedést. Konzerválják a különböző családok társadalmi pozícióját, és már annak kell örülnünk, ha nem rontják azt. A társadalmi hatékonyságnak ez a kevés optimizmusra okot adó állapota nemcsak az iskola belső működésének az eredménye (bár azt sem dicséri), hanem a gazdasági-munkaerőpiaci állapotokhoz is igazodik, valamint szomorú összhangban van azon oktatáspolitikai törekvésekkel, amelyek „erőtakarékos módon”, csökkentik a kötelező tanulmányi időt, specifikálva szűkítik a középfokú tanulmányok útjait, és a felsőfokú tanulmányok „öncélúságát” is próbálják lefaragni (tereléssel, szűkítéssel, családi-anyagi erőforrások elővételezésével). Az iskolarendszer hatékonyságának problémái nemcsak a **leszakadásban** nyilvánulnak meg, hanem a **„kiszakadásban”** is: míg az előbbi a hátrányos helyzetű diákságot sújtja, az utóbbi a jobb indíttatású és ambiciózusabb fiatalokat engedi-ösztönzi a továbbhaladás országon kívüli útjaira.

Annak tükrében, mennyire nem hatékony a magyar iskola, a tanulókat és a pedagógusokat sújtó túlterhelés még súlyosabb problémának tűnik. Az utóbbi években a mind keményebb előírások következtében nőtt az iskolában töltendő

idő, hatalmasra duzzadt az előírt tananyag, az oktatási feladatok ellátása mellett a pedagógiai munka adminisztrációja kifejezetten nyomasztóvá vált (aminek csak kirívó példája az egy szintre kiegyenlített pedagógus-státusból való előrelépéshez megkövetelt évtizedes „retrospektív” munkabeszámoló, az ily módon legendássá vált „portfólió”). Az oktatási rendszer szereplőire háruló feladatok, ha nemcsak nyomasztóak, hanem energiapocsékolásnak is tűnnek, nagyban hozzájárulnak az iskola atmoszférájának romlásához, feszültségeinek kiéleződéséhez.

Az itt felsorolt gondok nem függetlenek az oktatás intézményrendszerét terhelő szabályozási-szervezési zavaroktól, melyek szimbóluma a közfelfogásban az országos hatókörű KLIK lett. Anélkül, hogy ennek a nagy hatáskörrel felruházott és az iskoláktól minden értelemben távoli szervezetnek a működési problémáit elvitatnánk, tulajdonképpen azt kell látnunk, hogy nem volt több és más, mint „szem a láncban”.

A szabályozási-szervezési viszonyok anomáliái következtében az iskola vezetői és munkatársai eszköztelenek, nélkülözik a mozgásteret és az ezzel járó felelősséget, túltengő kontroll nehezedik rájuk. Így kissé sommásnak tűnik ez a leírás, de nincs arra tér, hogy kifejtsük, milyen következményekkel jár az iskolavezetők szerepének kiüresítése, a pedagógusok differenciálatlan kezelése feladattól és teljesítménytől függetlenül és ily módon az általános kiszolgáltatottság. E folyamatnak jellemző része a szabályalkotás hiperaktív gyorsasága és az előírások páratlan tömege. Már ezek a mennyiségi mutatók aggályokat ébreszthetnek, különösen, ha nem olvasható ki a szabályok sokaságából a szakmai hozzáértés és az ambiciózus fejlesztési szándék az oktatás hatékonyságának és hatókörének kiterjesztésére. A „tudásalapú társadalom” nemcsak szociológiai műszó, hanem

megmozgató jelszó is, ám akkor tűnik hiteles társadalmi programnak, ha a tudást közvetítő intézményrendszer elkerüli az indoktrináció akár közvetlen, akár közvetett módjait. Az intézményrendszert jelen helyzetében a hiperaktivitás leple alatt fenyegeti a „tanult tehetetlenség”, hogy közreműködőinek népes tömege saját ügyeiben nem járhat el, ezért felelősséggel nem tartozik, sőt ennek az inaktivitásnak a modelljét állítja a tanítványok elé.

AZ AKADÉMIAI SZFÉRA VÁLSÁGOS ÁLLAPOTA

A közoktatás válságára vonatkozó kérdésfeltevés párja, hogy a támasz szerepére hivatott akadémiai szféra maga nincs-e válságban. Nyilvánvalóan ettől függ, hogy van-e/lesz-e ereje a közoktatás megújulásához segítséget nyújtani. Azt már elsőként leszögezhetjük, hogy olyan mérvű elégedetlenség, mint ami a közoktatásban tapasztalható, a kutatóhálózatban és – egy-egy hullámveréstől eltekintve – a felsőoktatásban **tartósan nem** jelentkezik. Mindkét intézményrendszerben nagy léptékű változások indultak meg, haladnak előre, egyelőre végkifejlet nélkül. E területek állami dotációja hullámnözön mondható, s minthogy több forrásból táplálkozik – melynek része az Európai Unió által folyósított, többnyire projektrendszerben hasznosított támogatás –, költségvetési visszafogás esetén sem egyértelmű, hogy a ráfordítások csökkentek-e vagy éppen nőttek. A felsőoktatás vonatkozásában szembeötlő volt és ellenkezést is kiváltott a prosperáló társadalomtudományi szakok (jog- és közgazdaságtudomány) egészének

önköltséges alapra helyezése, ami – sajnálatosan – a hallgatók anyagi háttérét teszi a szelekció alapjává. A felsőoktatás támogatásában ugyanakkor megjelent egyfajta egyoldalú protekcionizmus is, mint ami-

lyen az államhatalmi szervek utánpótlását képező Nemzeti Közszerződési Egyetem hallgatóinak és intézményének kiemelt támogatása, vagy mint amelyen – bizonyos értelemben szerencsés módon – a

bolognai rendszerből kiszakított tanárképzés hallgatóinak az anyagi ösztönzése, a megnyúló felsőoktatási pályafutás „akadálytalanítása”. Ez a fajta nyers és közvetlen protekcionizmus a tudományos kutatásoknak egy területén bizonyosan jelentkezett: az egyébként kifejezetten hátrányos feltételek között működő társadalom- és bölcsészettudományok szférájában néhány politikai-ideológiai feladatot ellátó kutatóhely a többinél lényegesen nagyobb állami-alapítványi támogatást kapott. A nyilvánvaló anyagi egyenlőtlenségek – és ezek mögött meghúzódó preferenciák – az akadémiai szféra széttagolt területén nem váltanak ki krízishangulatot. A felsőoktatás irányításában és szervezeti életében mindemellett nagyban nőtt a **hivatali centralizáció** és kiürült a testületi autonómia. Ebben az elmozdulásban nagy szerepet játszott a nemegyszer valóban nem különösen hatékony egyetemi adminisztráció átszervezése, a kancellárok – mint kormányhivatalnokok – minden operatív területre kiterjedő szerepének meghonosításával. A felsőoktatási intézmények hagyományos testületei – mint a hosszabb ideje halványodó „akadémiai szabadság” letéteményesei – szakmai téren juthatnának egyáltalán szerephez, ám ennek határait épp a kancellária által biztosított anyagi feltételek szabják meg. A szak-

az intézményrendszert jelen helyzetében a hiperaktivitás leple alatt fenyegeti a „tanult tehetetlenség”

mai kontrollt országos viszonylatban a – szintén az intézmények fölé emelt – Magyar Akkreditációs Bizottság gyakorolja saját hagyományaihoz, nem egyszer önkényesen rögzített szabályaihoz igazodva (kirívó példaként lásd a doktori iskolák törzstagjainak előírt arányait, vagy a professor emeritusok kizárását a habilitáció testületeiből). Ugyan a hatalmi összpontosítás minden lehetősége a kormányzat kezében van, a tartalmi irányítás lehetőségeivel azonban nem él. Maradandó nyomot a felsőoktatási **intézményrendszer átépítésével** hagy, amint intézményeket bont szét és csatol össze, ezáltal különösebb indok nélkül és be nem látható konzekvenciákkal egyetemnévé nevezve át a magyar felsőoktatási intézmények összességét. Az újraintegrált és „előléptetett” intézményeknek van esélye arra, hogy a miniszteriális háttérintézmények lebontása során otthont adjanak a megmaradó részlegeknek, aminek egy látványos példája, hogy a groteszk módon épp a közoktatás válságának és átalakításának idején megszüntetett önálló oktatáskutató intézetet az egri székhelyű Eszterházy Károly Egyetemhez csatolják. A tartalmi és tudományos fejlesztés összehangolásának hiánya mutatkozik meg az olyan átfogó felsőoktatási kérdések mellőzésében és nyitva hagyásában, hogy miután a tudományegyetemek bolognai rendszeréből politikai döntéssel kiemelték a (kettőbe választott, általános és középiskolai) tanárképzést, vajon milyen funkciója, mi értelme maradt az egyetemi BA/BSc alapképzésnek?

A Magyar Tudományos Akadémián szintén nagymérvű hivatali centralizáció ment végbe. Megőrizve a köztisztület jogi formátumát, nagyban erősödött a központi hivatalok miniszteriális jellege és mel-

lettük majdnem klub-szintre halványult a tudományos osztályok és bizottságok szerepköre. Bár e változások nem teljesen egyirányúak, ám a szervezeti struktúrában mégis ez rögzült, és a belső miniszteriális szerveződésre a Miniszterelnökségen ráépült egy nagyobb forrásokkal rendelkező és nagyobb hatósugarú újabb **miniszteriális szervezet**, amely meghatározó befolyást tud gyakorolni a tudományos kutatás „mozgatható” és ösztönző erőt képviselő pályázati forrásainak elosztására. Az akadémiai kutatóhálózat átrendezésének alapiránya a diszciplináris kutatóhelyek tudományterületi kutatóközpontokká

majdnem klub-szintre halványult a tudományos osztályok és bizottságok szerepköre

való összevonása, amely elvben tágabb mozgásteret nyithatna az interdiszciplináris projektek számára. A hagyományos diszciplináris (intézeti) szervezetek erejét azonban nem sikerült megtörni – nyitott

kérdés, hogy ez milyen előnyökkel is járna – ugyanakkor a kutatóközpontokban egy új, erős jogosítványokkal rendelkező irányítási hierarchia jelent meg. Az Akadémia belső életében tartós és nem korrigált kiegyensúlyozatlanság mutatkozik: mind a természettudományos és társadalomtudományi területek közötti forráselosztásban, mind a publikációs teljesítmény elismerésében és értékelésében. Nem teljesen idegen a tudományfejlődés nemzetközi trendjeitől egyes különösen dinamikus fejlődő természettudományos területek kiemelése. Azonban ez minden jó szándék ellenére meglehetősen nyers formában érvényesül az MTA preferenciáiban, egészen addig – amint erre még épp a neveléstudomány vonatkozásában visszatérünk –, hogy egyes társadalomtudományoknak a saját területükre vonatkozó kompetenciáját is elvitatják. Mindez megmutatkozik a tudományos termést leképezni hivatott publiká-

ció-nyilvántartási és értékelési rendszerben (MTMT), mindenekelőtt abban, hogy e szisztéma **nem lát túl** a nemzetközi szakfolyóiratokban publikált (esetenként igen sokszerzős) rövid cikkek „termésén”

és szinte képtelen a ma-ga helyén méltányolni a társadalom- és bölcsészettudományokban alapvető fontosságú könyveket (ezek körén belül a kitüntetett jelentőségű monográfiákat). Ebben az összefüggésben is fontos érintkezés és együttműködés lehet az akadémiai kutatóhálózat és az oktatási intézményrendszer között, mint ahogy van is kinyilvánított szándék és formába öntött deklaráció egymás segítésére. Ennek az együttműködésnek az alakulása a jelen elemzés egyik fő témája.

A TUDOMÁNY KETTŐS HOZZÁJÁRULÁSA

Az együttműködés szempontjából nyilvánvalóan lényeges kérdés, hogy mely tudományok, milyen módon játszanak szerepet a közoktatásban. A tudományok szerepe lényegében kettős: egyfelől az oktatási rendszer által közvetítendő műveltséganyagot nyújtják, azt a **tudományos világképet**, amely alapja és kerete a tananyagoknak. Másfelől tudományos feladat az oktatási rendszer jó **működésének megalapozása és tanulmányozása**. Az elsőként említett feladatot – a műveltséganyag generátorának szerepét – az Akadémián és az egyetemeken képviselt tudományok összessége tölti be. Különösen alkalmas ennek ellátására az MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága, melyben az Akadémián képviselt 11 osztály, a tudományok összessége jelen van.

Ez a képviselő elsősorban a különböző diszciplínák megjelenítésére alkalmas, és nem véletlen, hogy korábban a KEB a „természetismeret” jellegű integratív tárgyak meghonosításával – összetételének, vélt ér-

e szisztéma nem lát túl a nemzetközi szakfolyóiratokban publikált (esetenként igen sokszerzős) rövid cikkek „termésén”

dekviszonyainak megfelelően – szemben állt. Az együttesen felvázolt tudományos világkép értelem-szerűen tartalmazza, hogy mely területeken a legdinamikusabb az előrehaladás, és elvben alkalmas lehetett volna és lehetne arra, hogy az összképben

kellő helyet biztosítson a kevésbé megállapodott tudományterületeknek (hogy erre milyen szükség lett volna és lenne most is, annak ékes bizonyítéka a humán tudományok egyik legdinamikusabban fejlődő ágának, a pszichológiának a története, amely a XX. század második felében kiszorult a középiskolai tananyagból).

A tudományok előbbieken vázolt második szerepét – a differenciált célok, eszközök, módszerek és visszacsatolás biztosítását – a **neveléstudományok együttesének** kell nyújtani. Ha ezt a funkciót szembeállítjuk az elsővel, akkor leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy a tudományos világkép iskolai adaptálását, szűrését, felépítését, közvetítését és az ismeretátadás értékelését minden szinten a neveléstudományok hivatottak elvégezni. A neveléstudományok együttesén itt nem a szűk értelemben vett pedagógiát értjük, hanem az oktatási rendszer résztvevőinek mentális működésével és interakcióival foglalkozó **pszichológiát is**, amelynek alapozó szerepe lehet például a rendszeres tehetséggondozásban, illetőleg a pedagógusok motiválásában az önfejlesztésre. A neveléstudományok e tágabb körének részét képezik továbbá **azon társadalomtudományi** vizsgálódások, amelyek az oktatási

rendszer résztvevőinek és intézményes együttműködésének szociális beágyazottságát, mintázatát és szervezeti feltételeit tanulmányozzák. Ide tartozik az oktatási intézmények felelős vezetésének vizsgálata, valamint az oktatási rendszer társadalmi hatásainak, hatékonyságának mérése: milyen az áteresztőképessége, mennyiben járul hozzá a társadalmi mobilitáshoz. Az oktatás ügyében érdekelt humán tudományok köre azonban nem korlátozódik az itt számba vett neveléstudományokra.

Egy tágabb körben az oktatás-nevelés **kontextusa, hatalmi és érdekviszonyai** szintén tudományos reflexió tárgyát képezik. Az oktatást-nevelést körülölelő makroviszonyok és a fejlesztésben megjelenő értékpreferenciák a filozófia és a politikatudomány tárgykörébe esnek, alakításának feltételrendszerével a jogtudomány és közgazdaságtan foglalkozik.

Itt mindezt csak jelezni tudjuk, arra utalva, hogy az oktatás alakításában perdöntő a jelentősége annak a konzervatív vagy épp radikális szemléletnek, amelyben tükröződik a társadalmi egyenlőséggel-egyenlőtlenséggel szembeni alapállás, a különböző tudásfajták preferenciája, illetőleg annak szándéka, hogy a társadalom szellemi és anyagi erőforrásai milyen mértékben koncentrálódnak az oktatás intézményeire és működésükre. E tekintetben egyetlen társadalmi-politikai irány is többféle arculatot mutathat – vegyük **a konzervatívizmus példáját**. A konzervatív felfogás pusztán e három dimenzióban mennyiben

az oktatás alakításában perdöntő a jelentősége annak a konzervatív vagy épp radikális szemléletnek, amelyben tükröződik a társadalmi egyenlőséggel-egyenlőtlenséggel szembeni alapállás

a társadalmi egyenlőtlenségeket tényként tudomásul veszi, ám a társadalmi mobilitás lehetőségeit felnagyítva látja

különbözik attól függően, hogy milyen társadalmi-szellemi közegben lép színre? Érintőleges példája lehet ennek a Horthy-korszak Magyarországá, amely a konzervatívizmusnak klasszikus típusát jelenítette

meg: változó mértékben, de a társadalmi egyenlőtlenség fenntartása volt a célja és funkciója, a tömegek erkölcsi nevelését preferálta és a tudomány racionalitását elitrétegek számára kívánta közvetíteni, és erőforrásait maximálisan – szinte a józan mértéket meghaladóan – a nemzeti oktatás és nevelés

szolgálatába állította. Természetesen akár csak három reprezentatív egyéniségben gondolkodva, ezek az ismérvek külön-külön és együtt eltérő módon jellemzik Klebelsberg Kuno, Kornis Gyula vagy Hóman Bálint politikai elméletét és gyakorlatát. A modern piacgazdaság keretei között a konzervatívizmus nemzetközi

példájaként az amerikai republikánusok politikája szolgálhat, amely a társadalmi egyenlőtlenségeket tényként tudomásul veszi, ám a társadalmi mobilitás lehetőségeit felnagyítva látja, az oktatás céljának

kifejezetten a gyakorlatban kamatozó kompetenciákkal való felvértezést tartja, a képzés költségeit pedig elsősorban nem állami forrásból kívánja fedezni (legfeljebb kiegészítő jelleggel), ezek előteremtése szerintük az állampolgárok feladata. E kettőhöz képest is nehéz lenne elhelyezni a mai magyar konzervatívizmus oktatás- (és nevelés-) politikáját, amely egy posztszocialista rendszer romjain s egy besűkülő piac bázisán formálódik ki...

A NEVELÉSTUDOMÁNY INTÉZMÉNYES POZÍCIÓJA

Mint az előbbiekből kitűnik, az oktatás ügyében egyfelől érdekelt az Akadémián reprezentált összes tudomány, másfelől, más vonatkozásban ez kifejezetten a neveléstudományok területe. Mint az MTA Közoktatási Elnöki Bizottságának összetétele is mutatja, akadémiai berkekben ez nem nyilvánvaló, és az Akadémia vezetése és közvéleménye nem tekinti evidenciának az oktatás-nevelés tanulmányozásában és fejlesztésében a neveléstudományok jól meghatározható, kitüntetett szerepét. Valljuk be, más vonatkozásban ez elképzelhetetlen lenne, például a Duna szabályozására vagy hasznosítására vonatkozó kérdésekben a „vízügyi” alkalmazott tudományok szakértőinek véleménye és javaslata nyilvánvalóan nagyobb súlyú, mint a kohómérnököké és a történészeké. **A neveléstudományok súlyának biztosítása és határainak kijelölése** szempontjából súlyos veszteség, hogy az Akadémia korábbi, diszciplináris kutatóhálózatában e terület hosszabb ideig nem volt intézményesen képviselve (pontosabban egy pártállami döntés következtében kikerült e hálózattól), és a kutatóközpontok létrejöttével sem regenerálódott. Természetesen az akadémiai közttestületben – tudományos bizottsága révén a Filozófiai és Történettudományok Osztálya kereteiben – szép számú, minősített szakember képviseli a pedagógiát, de ez valójában nem pótolja a szellemi műhely létét. A pedagógusképző főiskolákon és egyetemeken mindenütt működnek neveléstudományi tanszékek/intézetek, de szakmai respektusuk meglehetősen esetleges: főiskolai közegben erősebb, a tudományegyetemeken gyengébb, ami összefügg a neveléstudomány tanárképzésben

játszott szerepének felfogásával és súlyozásával. A '60-as, '70-es évek tanárképzési rendszerében a szakpáros felkészítés meghatározó eleme a diszciplináris összetevő volt (megjegyzendő, hogy egyes diszciplinák hosszú ideig kizárólag vagy elsődlegesen a tanárképzés rendszerében jelentek meg, és eltartott egy darabig, amíg előbb a természettudományok, majd a bölcsészettudományok területén – rangosabbnak tekintett – kutatói szakok születtek). A neveléstudományok egyetemi helyzetét a '89-'90 utáni reformok történetében nagyban befolyásolta a „bolognai kísérlet” és annak vitatása, adminisztratív lezárása. A **bolognai rendszer** bevezetésének idején a tanárképzés a mesterképzés szintjén jelent meg, ám ott nyomatékos, sőt túlnyomó szerepre tettek szert a pedagógiai-pszichológiai gyakorlati stúdiumok. Ez szakítást jelentett azzal a korábbi felfogással, hogy a tanárt diszciplináris tudása készíti fel mesterségének gyakorlására, ebben az időszakban tehát a tanárképzés a diszciplináris alapismeretek birtokában egyfajta pedagógiai specializációt jelentett. A konszolidált '60-'70-es évek merevebb (szakpáros és általános iskolai/középiszkolai irányba differenciált) rendszerének visszatérése 2011-ben visszaállította a tanárképzésben a diszciplináris felkészítés elsődlegességét, a diszciplináris tanszékek/intézetek korábbi meghatározó súlyát. E képzésben a gyakorlat ugyan nem, de a neveléstudományi stúdiumok és azok szakmai képviselői újra háttérbe szorultak és leértékelődtek. Anélkül, hogy dramatizálnánk ezt a fordulatot, ez egy „történeti vereségnek” tekinthető, amiben szerepe volt a több értelemben vett konzervativizmusnak, a gyors ütemben és erővel meghonosított euro-amerikai modellel való szembenállásnak, szakterületek közti partikuláris érdek- és presztízsviszonyoknak, de annak is, hogy a

neveléstudományoknak még nem volt idejük és erejük kitölteni azt a teret, amelyet a bolognai rendszerben elnyertek.

Megjegyzendő, hogy a pedagógia a különböző oktatási rendszerekben **különböző tartalommal telítődik és különböző súlyt kap**, így például az angolszász kultúrközegben ismeretanyaga problémacentrikus, alkalmazása szolgáltatás jellegű, amire az ugyancsak szolgáltató jellegűnek tekintett iskolákban értelemszerűen szükség van. A német kultúrkörben (amelybe az osztrák-magyar tradíció illeszkedett) az iskolaügyet erősen felkarolta és regulázta az állam, amely gondoskodott a pedagógusok szabályozott felkészítéséről. A bölcsészettudományi keretekbe állított

pedagógiának megvolt a maga hivatalos rangja, kijelölt helye az egyetemi stúdiumok között. A német oktatási rendszernek nyilvánvalóan nagy hatása volt a szovjet (birodalmi) oktatásügy kiépítésére és szabályozására, azonban az átpolitizált társadalomban a neveléstudomány is erősen ideologikus jelleget öltött, és az oktatási rendszer tényleges működésének tapasztalataitól elszakadt. A szovjet blokk összeomlásakor az ideologikus tartalom értelemszerűen eltűnt, ugyanakkor az emlékével való elszámolás is súlyos teher-tétele volt ennek a fokozatosan belülről építkező tudományagnak, amely egyfelől a kultúrtörténetbe hátrált, másfelől mind szorosabb kapcsolatba lépett az oktatási rendszer valóságos működése szempontjából releváns pszichológiai és szociológiai szakterületekkel.

A NEVELÉSTUDOMÁNY SZTEREOTIP MEGÍTÉLÉSE

A fentiek következtében – akadémiai kutatóbázis hiánya, az ideologikus múlt teher-tétele, a bolognai áttörés visszaverése – a neveléstudományok nem foglalnak el különösen megbecsült helyet az akadémiai szférában. A neveléstudományhoz a szellemi életben kapcsolódnak olyan sztereotípiák, amelyek tudományos rangját és súlyát megkérdőjelezik. Visszatérő kérdés, hogy a nevelőmunka gyakorlatához elsőként nem valami művészi jellegű adottság, talentum kell-e? Valóban szükséges a rendszeresen feltárt, szisztematizált ismeretek tudatos al-

kalmazása, nem elegendő a **józan ész**? Bár a pedagógus személyiségének a művészi adottságokhoz hasonló vonásait hangsúlyozó kommentátorok nem vonják kétségbe a pálya társadalmi jelentőségét, de nagyrebecsülésük jellege és iránya némileg aláássa a módszeres tudás

az átpolitizált társadalomban a neveléstudomány is erősen ideologikus jelleget öltött, és az oktatási rendszer tényleges működésének tapasztalataitól elszakadt

szükségességébe vetett hitet. Egy másik kritikai pozíció szerint a neveléstudomány tulajdonképpen a praxis – jobb esetben a jó gyakorlat – leírása; ennek az elméletellenes fenntartásnak a szélső formája a pedagógiát már kifejezetten **gyakorlatidegen verbalizálásnak** tekinti és ilyenképp mutatja be.

A kritikának egy más szintjét képviseli az a nézet – tulajdonképpen belső nézőpont –, hogy módszertani szempontból ki-egyenlítettlen a neveléstudomány. Ahelyett, hogy a mai tudományosság kritériumainak eleget téve **bizonyító erejű méréseket** végezne – legalábbis nálunk –, a történeti és a kvalitatív megközelítés dominál.

A kisebb vagy nagyobb léptékű leíró-helyzetelemző „felmérések” mellett némi joggal hiányolt terület a pedagógiai innovációt szolgáló és kontrolláló, feltételeket variáló kísérletezés. A neveléstudomány egyes bírálói alkalmasint vitatják, hogy e tudomány tárgyának vizsgálatában hogyan osztoznak a részlegesen átfedő társadalomtudományok, esetenként elvben vagy a gyakorlatban hangsúlyozva egyik vagy másik határterület különös jelentőségét (a nevelés szociológiájához, illetőleg pszichológiájához való viszonyt). Mindezen, az eddigiekben röviden érintett körülmények az oktatás egész, átfogó társadalmi rendszerét áttekintő és szolgáló neveléstudományt meglehetősen **heterogénné** teszik. Szakterületközi és intézményközi kommunikációja viszonylag gyenge, presztízs-hierarchiája sem kristályosodott ki. A közoktatás felszínre törő bajai most kettős hatással lehetnek a neveléstudomány ingatag helyzetére: bűnbakká is válhat, de kötődhetnek hozzá felfokozott várakozások is, hogy rendszeres-módszeres ismeretei jó szolgálatot tehetnek e létfontosságú társadalmi szféra konszolidálásában és fejlesztésében.

KONSTRUKTÍV KEZDEMÉNYEZÉSEK A NEVELÉSTUDOMÁNY TERÜLETÉN

Kétségtelenül máris vannak méltán figyelmet érdemlő és kiváló fejlemények a tárgy értelemben vett neveléstudományok területén. Az osztatlan tanárképzés „visszavezetése” és benne a diszciplinaritás nagyobb súlyának kikövetelése óhatatlanul felhívja a figyelmet a **szakterületi pedagógia** (ugyan-csak tradicionális módon, leegyszerűsítve

nevezhetjük ezt szakmódszertannak is) hazai állapotára. A felsőoktatási intézmények és a közoktatás hullámzó kapcsolata (melyre az oktatási kormányzat egyre kevésbé figyelt) azzal a következménnyel járt, hogy a túlterhelt és ugyanakkor fenntartási forráshiánnyal küzdő felsőoktatási intézmények – a diszciplináris dominanciával jellemez-

hető karokon – a kelletnél kisebb figyelmet fordítottak a korábban kiépült szakmódszertan-oktatásra és ennek gyakorlati-fejlesztő hátterére. A szakmódszertan személyi állománya megfogycokzott és utánpótlásának biztosítása

a szakmódszertan személyi állománya megfogycokzott és utánpótlásának biztosítása is kivételes nehézségekkel küzd

is kivételes nehézségekkel küzd: minden jó szándékú kezdeményezés ellenére az adott tanárképzési rendszerben (a tudományos munka jellegét tekintve neveléstudományi karakterű) szakmódszertanosok képzésének és doktori minősítésének megbízható rendje nem alakult ki. Ebben a közegben különösen figyelemre méltó az MTA elnökének az a – kifejezetten személyéhez köthető – erőfeszítése, hogy a szakmódszertani kutatásokat felkarolja, ezek akadémiai elismeréséről és támogatásáról táguló pályázati keretekben gondoskadjon. Ha sikerül e területre bevonni az akadémiai kutatóhálózat egyes elemeit és szereplőit, az is siker, de ennek az akadémiai preferenciának példát adó és előrevívő hatása nyilvánvalóan az egyetemi szervezeti bázison kell, hogy hatékonyan érvényesüljön. Biztató e tekintetben, hogy belátható időn belül EFOP-keretben is nyílnak források az ez irányú kutatás-fejlesztésre. Reméljük, hogy az elmúlt évek meghökkentő tapasztalata azzal kapcsolatosan, hogy az „ember és társadalom” műveltségterület gyakorlatilag kiesett a TÁMOP országos koordinációjából és lokális kezdeményezéseiből, nem precedensértékű (az erre célzottan szánt

források követhetetlenül gyanús módon elszívárogtak). Amint erre még visszatérünk, nem kétséges, hogy a természettudományos oktatás tagolt és integrált formájának fejlesztése mellett a történeti-társadalomtudományi terület sem elhanyagolható, különösen egy, a világlátást és a nemzeti öntudatot egyaránt és együtt fontosnak ítéelő, tudatos oktatáspolitikai számára.

A közoktatás súlyos problémái között – és ez az, amiben úgy tűnik, hogy mind az oktatási kormányzat, mind ellenzéke egyetértenek – ott van az iskolákban oktatott tananyag túltengése, e tekintetben a tanulók és pedagógusok kétségtelen

túlerhelése. A közoktatás

2010-es években bekövetkező radikális átalakítása során bármi is volt az MTA Közoktatási Elnöki Bizottságának a szerepe, a jelen krízishelyzetben e testület úgy tűnik, hogy vállalta az előírt tananyagok

a racionális és a tudományok összképét és fejlődését szem elől nem tévesztő csökkentését. A korábban mondottak szerint ebben a lényeges munkálatban a korszerű tudományosságot képviselő KEB és a neveléstudományi műhelyek csak egymásra utaltan és együttműködésben juthatnak záros időn belül realizálható eredményekre.

A közoktatás fejlesztésére irányuló kezdeményezések között figyelmet érdemel a Magyar Rektori Konferencia nevéhez is köthető szándék és konkretizálódó terv, hogy az egyetemek (felsőoktatási intézmények) váljanak a **közoktatási szolgáltatások és a pedagógus-továbbképzés** bázisintézményeivé. Ez is a felfokozott állami szerepvállalás megnyilvánulása, de ennek várható haszna, hogy megfelelő intézményi szabályozással és tervezéssel erősödhet a közoktatás és a neveléstudomány

kapcsolata, ami a tudomány művelését és a gyakorlat fejlődését egyaránt szolgálja.

TÁVOLABBRA MUTATÓ FEJLESZTÉSI SZÜKSÉGLETEK

A különböző fejlesztési próbálkozások mellett ezeken túl mire van szükség a közoktatás válságos helyzetének rendezéséhez? E kérdés annyiban „költőinek” tekinthető, hogy eléggé evidens lehet a válasz minden érdekelte, így a tudomány művelői számára is. A megfelelő fogadtatást és hatást az gar

rantálja, ha világosak a preferenciák és a felelősségek. Ha az oktatásban és az azt orientáló, segítő szakterületeken nő az önállóság, amelyet szolgálta és ellenőrző szerepben segít az adminisztráció, a „hivatal”. Ha nyilvánvaló

vá válik a társadalmi-kormányzati erőkoncentráció, ha az oktatás ügye előtérbe kerül a politikai kommunikációban és a finansziális ráfordításokban egyaránt. Ha minden erőfeszítés a tanulói/társadalmi szükségletek kielégítésére irányul és az új generációk kompetenciáinak fejlesztését szolgálja.

A tudományok terén várható és elvárható tennivalókat 4 pontban foglalhatjuk össze:

- a) A **neveléstudományok emancipálására** van szükség a humán tudományok szemében és körében.
- b) A hazai tudományosság **reorientációjára** van szükség abban a tekintetben, hogy ösztönözze és értékelje a magyar nyelvű szellemi teljesítményeket, támogatva a feltételek megteremtését.

- c) A tudomány és közoktatás **partner-vizonyát** kell erősíteni (a pedagógusképző intézmények esetében ez a partnerség teremti meg a képzés sokat emlegetett duális jellegét). Fokozottan biztosítani kell a tapasztalatok cirkulációját a közoktatás és a felsőoktatás között. Ezt testesíti meg a hallgatók különféle iskolai/ intézményi gyakorlata, a gyakornoki munka, a felsőoktatáshoz kapcsolt pedagógus-továbbképzés. Kitüntetett formája lehet ennek a fentiekben hiányolt oktatási innováció, melyet a partnerség jegyében ösztönöznek és módszeresen értékelnek.
- d) A szórt pályázatok többféle rendszeréhez képest megfontolást érdemel egy olyan **célprogram**, amely nyitott a neveléstudományokra, a pedagógusképzésre és a közoktatásra egyaránt és együtt. Több mint megfontolandó és mindenképpen kívánatos az akadémiai kutatóhálózaton belül – az érintett kutatóközpontok egyikén – a neveléstudomány műhelyeit, kutatóbázisát megteremteni.

Egy perspektivikus célprogram tartalmi elemeinek meghatározása – a dolgok mai állása mellett – gondos előkészítést igényel, itt most csak példákat tudunk megjelölni a fejlesztés irányaira vonatkozóan. Vegyünk egyet ezek közül! Az első számú feladat viselheti a „tudomány a közoktatásban” átfogó címet: annak megválaszolása, hogy a dinamikusan fejlődő tudományos megismerés eredményeit az oktatás céljaira, szintjeire hogyan kell szűrni, alakítani, behatárolni, és ezek így módon milyen kompetenciák kibontakozását szolgálják. Bizonyos, hogy e nyomon elindulva – a Nat műveltségterületeivel jó-részt átfedően – kijelölhetőek és konkrétan megcélozhatóak adott kompetenciaterüle-

tek, amelyeknek gyakorlati jelentősége van a felnövekvő generációk köznapi életében. Ilyenek

- a nyelvtanulás hatékonysága, feltételei és szerepe;
- az informatikai felkészülés metodikája és feltételei;
- a mindennapi gazdasági tudás anyagának megszerzése;
- a demokrácia iskolája: demokrácia és önismeret. (Ezen a ponton érdemes elgondolkozni azon, hogy a mai iskola a gazdálkodás, illetve a közösségi és közélet szempontjából mit nyújt ahhoz képest, amire a fiatalabb generációnak a viszonyok átlátásához és a személyes helytálláshoz szüksége van. Az utóbb említett témakörök kiemelését érdemelnek a mai töredékes információkhoz és esetleges gyakorlati tapasztalatnyújtáshoz képest.)
- egészségnevelés: környezetalakítás, életmód, prevenció;
- a testnevelés realitásai és kilátásai a közoktatásban;
- a művészeti önkifejezés alapjai az iskolán kívül és belül.

A célprogram tartalmi elemei közül nem hiányozhat az oktatási rendszer néhány vetülete, melyekkel kapcsolatos felismerések, gondok, feszültségek ma kiemelkedő mértékben foglalkoztatják az oktatási rendszer belső és külső közvéleményét. Ilyen kiemelt témák:

- az oktatási rendszer társadalmi áteresztőképessége és felhajtóereje;
- a (szak)tudományos tehetség kibontakozásának rendszerszerű segítése.

A fejlesztés jelzett logikája szerint a közoktatás a köznapi életben nélkülözhetetlen kompetenciák kibontakoztatását szolgálja, ennyiben járul hozzá az egyén személyes hatékonyságához. Ugyanakkor emellett és ezen túlmenően ki kell alakítania a szaktudományos elmélyedés sajátos ösvényeit, amelyen tehetségük alapján a rá-

termett fiatalok többletismereteket kapnak és gyorsan haladhatnak előre.

Mindezen túl a közoktatási rendszer további vizsgálandó és fejlesztendő területei:

- a pedagógus szabadsága, felelőssége és önfejlesztő munkája;
- az oktatásról való felelős gondolkodás: fenntartók és intézmények.

Ha ezen távlati fejlesztési célokat állítjuk a tudomány és a közoktatás együttműködése elé, és ezek megközelítésének szellemi, szervezeti, anyagi feltételeit biztosítjuk a neveléstudomány elméleti és gyakorlati művelői, valamint az őt övező tudományok számára, akkor remélhetjük, hogy a tudomány megtalálja és betölti szerepét a közoktatás szolgálatában.



Jelenetek a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából

