

## INNOVATÍV KÖRNYEZET?

### *A nevelés tudományos lehetőségeiről és társadalmi ellehetetlenüléseiről<sup>1</sup>*

A rendszerváltás idején, az autokráciából a demokráciába való átmenetben megcsendülő sokféle remény egyike az volt, hogy az egyéni cselekvés lehetőségeinek kitágulásával a magányt, a kiszolgáltatottságot úzheti messzire a társadalom. Napjainkban azonban megéljük azt, ahogyan egy fiatal, sőt akár egy idős magánya, kétségbeesése mellett közömbös tömegek mennek el, még csak egy vállrándításra sem méltatva a dolgot. Sőt, tömegszórakoztatás épül mások legbensőbb lelki, fizikai, szociális problémáinak kitegetésére.

Hogyan torzulhatott el a mai társadalom annyira, hogy már gyanús az, ami a szeretet, a jószándék kinyilvánítása, sőt, veszélyesnek minősül a másokról, valamennyiünkről való felelős gondolkodás? Hogyan eredményezte mindezt az a pedagógia, amelyik a XX. században kiemelt társadalmi szerepet, tudományos figyelmet kapott? Az a pedagógia, amit eszközzé kívántak fejleszteni a gazdaság, a kultúra mindenféle nehézségének leküzdésére.

Mi az ok és mi az okozat? Az új pedagógia következményének tekinthetjük-e a társadalom lelkiállapotát világméretben torzító hatást, vagy csak egy tudomány kisiklásaival találkozunk, amikor alapvető és örök társadalmi küldetése helyett ismét napi gazdasági, politikai érdekek szolgálatába lép, és valójában a pedagógia a kárvallottja mindennek?

Valószínűleg nem lehet, de talán nem is érdemes megválaszolni ezeket a kérdéseket. A balsikerű folyamatok rossz tapasztalataiból nem szabad olyan következtetést levonni, amely a pedagógiát tenné a társadalom alapvető bajainak okozójává, mert ez a

---

<sup>1</sup> Az előadás változata elhangzott 2009. november 20-án *A pedagógia reménye – a remény pedagógiája* című konferencián a Gál Ferenc Hittudományi Főiskolán a Magyar Tudomány Ünnepe 2009 eseménysorozat keretében.

pragmatikusok – leginkább egyes gazdasági döntéshozók – számára a pedagógia feleslegességét, más, hatékonyabb működésekkel való kiválthatóságát igazolná.

Ezért fontos, hogy minél mélyebben megközelítve és minél többet szóljunk a nevelés igazi tudományos lehetőségeiről, valamint arról, hogy a neveléstudomány művelésében és a nevelési gyakorlatban jelentkező káros folyamatok bár időszakosan ellehetetleníthetik a pedagógiát, de sohasem vonhatják meg tőle azt a jogosultságot, hogy a társadalom jó működésének legfőbb eszközét képezze. Tehát azt, hogy ténylegesen is a társadalmi méretű innováció eszköze legyen.

Mi a helyzet a pedagógiai innovációval, és mennyire innovatív a környezet, ami segíthetné a megvalósulást? Úgy tűnik, hogy innovatív világunkban számos eredménye van a pedagógiai innovációnak is, amit legegyszerűbben lexikon címszóként Trencsényi László úgy határoz meg, hogy az iskola (egyéb nevelési-oktatási intézmény) pedagógiai tevékenysége, hatékonysága fejlesztésének azon módja, melyben meghatározók:

1. a fejlesztés szakmai bázisa elsősorban maga az intézmény, annak belső szellemi erőforrásait az iskola pedagógusai képezik;
2. a fejlesztés általában nem lépi át a hatályos törvényi szabályozás kereteit, bevezetése, alkalmazása nem igényel különleges (jogi) engedélyezést;
3. a fejlesztést általában csupán a közönséges folyamat-ellenőrzés kíséri, vele szemben nincsenek a tudományos kísérletre jellemző elvárások.

A gyakorlatban és a szakirodalomban is százával találkozhatunk a pedagógiai innovációs termékekkel, például a roma gyermekek felzárkózását és integrációját segítő alkalmazásokkal.

Másfelől azonban ott vannak az iskolai nevelés nyilvánvaló és elmélyülő nehézségei, mindenféle pedagógiai innováció dacára is, akár a roma gyermekek említett felzárkózására és integrációjára is tekintettel.

Tehát nem az iskolák, nem a nevelők, és általában sem a neveléstudomány innovációra való képtelenségéről van szó. Akkor mi okozza a pedagógiai innovációs tevékenység társadalmi szintű hatástalanságát, noha az innováció éppen az oktatás-nevelés hatékonyságát hivatott megsegíteni?

A lehetséges okok közül kettőt emelek ki:

- vagy a környezet nem támogatja az innovációt, az innovációs eredmények lényegivé válását, a mindennapi életbe való átvitelét, vagyis nincs megfelelő innovációs környezet,

– vagy az innováció nem megfelelő módszer a nevelés feladatainak társadalmi szintű megoldására.

Az innovációs környezet megfelelősége kérdésének egyik aspektusa a gazdaság aktuális terhelhetősége. A gazdaság viszont akkor terhelhető, ha van elég forrás az innovációra és a források jól hasznosulnak.

Az első kérdés tehát az, hogy van-e elég forrás? Mondhatnánk, hogy a gazdasági válság időszakában erre a kérdésre nem is lehet kedvező választ adni. Vagyis nincs elég forrás. Azért ennyire sem a helyzet, sem a válasz nem egyszerű, tehát összetettebb megközelítést igényel.

Részben sajnálatosan igaz, hogy nincs elég forrás. Mindenképpen figyelemfelkeltő a Magyar Rektori Konferencia részéről is aláírt, 2009. augusztus végén kiadott nyilatkozatnak már a címe is: Lenullázzák az innovációt. Ebben arról van szó, hogy a 2010. évi költségvetésben nullázták az Innovációs Alap mintegy 25 Mrd Ft állami támogatását.

Tudjuk azt is, hogy az elvonások más szférákban, így az oktatás területein, a köz- és a felsőoktatásban is jelentkeznek, elsősorban éppen a fejlesztési forrásokat szüntette meg. Mindez nem követi a fejlett és egyes fejlődő országok gyakorlatát, amelyek a gazdasági válságból való kilábalás egyik legfontosabb eszközének tekintik az innovációt, így kiemelten támogatják azt. Az ezzel ellentétes intézkedés egy nemzeti innovációs rendszert évekre megbéníthat. Másrészt azonban – ha az állami költségvetésből nem is – uniós forrásokból mégis számottevő források jutnak a hazai pedagógiai innovációs fejlesztésekre. Úgy tűnik tehát, hogy – minden lenullázási törekvés ellenére – nem a forrás nagysága az elsődleges oka a pedagógiai innováció nehézségeinek. Nézzük tehát a hasznosulást.

A második kérdés az, hogy jól hasznosul-e a pedagógiai innováció? Nemcsak arról van-e szó, hogy hiányzik az innováció társadalmi szintű modellezése? Ezért a források felaprózódnak olyan kezdeményezésekre, projektekre, amelyek még helyi szinten sem állnak össze rendszerré, csak egy pályázati időszakban dokumentált tevékenységként őrződnek meg az érintett oktatási intézmény irattárában. A támogatási időszak lejártával az ilyen program nem folytatható, mert költségigénye nem építhető be az intézmény rendszer költségvetésébe. Ez tehát a helyi szintű hasznosítás helyzete.

És mi a helyzet országosan, az oktatási rendszer szintjén? Nincsenek olyan források, amelyek átfogóbb oktatási-nevelési célokat, regionális, országos hatásokat elérését tennék lehetővé, kilépve a sok kicsi, de izolált projekt világából. A kisközösségi, iskolai szintű projektek megpályáztatása és megvalósítása csak egy pedagógus vagy egy munkaközösség ambícióján múlik, vagyis a fejlesztési forrásból való részesülésben, a forrásallokációs eljárásokban feleslegesen jelenik meg piaci elem. A pedagógiai hatékonyság

szempontjából feleslegesen. Az ilyen projektrendszerű innováció-finanszírozás tehát nem eredményez, nem eredményezhet fenntartható fejlődést az oktatás-nevelés területén sem.

Megfelelő módszer-e az innováció a nevelés feladatainak társadalmi szintű megoldására? Már az innovációs fejlesztési források hasznosulása kapcsán kiderült, hogy semmiféle allokációs technika nem képes ellensúlyozni a támogatási rendszernek azt a sajátosságát, hogy az oktatási rendszernek csak egyes intézményeit érintheti, tehát hatása semmiképpen sem rendszerszintű. Ezért a társadalom egészére kiterjedő nevelési feladatok megoldására *ab ovo* nem alkalmas, csak a piaci hatásokat erősíti azzal, hogy az aktívabb intézmény több forráshoz juthat hozzá. Pedig a feladatellátás fontossága és szakmai tartalma nem függ össze a pályázati eredményességgel, ami gyakran csak pályázatiírási és lobbi szolgáltatás igénybevételét jelenti.

Felvetődik az a kérdés is, hogy az így szervezett pedagógiai innovációs tevékenység – ami tehát csak egyéni és rövid távú eredményességre vezethet – nem csupán valami másnak a helyettesítését szolgálja? Az innováció a gazdaság (elsősorban az ipari termelés és a kereskedelem) területéről átvett, eredetileg a vállalkozási tevékenységet segítő eljárás. Hasonló átvétel, mint a minőségbiztosítás, amivel átültettek a kultúra, az oktatás területére is valami olyat, ami a gazdasági hatékonyság körébe tartozik. Erre a geneológiára tekintettel nyugodtan vizsgálhatjuk tehát, hogy szükséges-e az innovációnak az oktatási rendszer szintjére való kiterjesztése.

A téma ilyen lecsupaszítása és a kérdések kisarkítása megmutatja, hogy az innováció alkalmazása noha tetszetős, és igazán kreatív tevékenységre ad lehetőséget, de mindössze a piaci viszonyok érvényesítésének egyik eszközévé degradáltak, és most nem több annál. Ugyanakkor az innováció alkalmazása kiválthat, helyettesíthet egyéb, korábban alkalmazott nevelési-oktatási eljárásokat, aminek okán mondhatjuk, hogy egyes oktatáspolitikák akár a hagyományos nevelési-oktatási rendszerek fellazítására alkalmas eszközként is hasznosíthatják az innovációt is, és végső soron magát az eszközt teszik céllá, amivel együtt korábbi célokat eliminálhatnak.

Milyen hagyományos eszközei, területei vannak a nevelésnek? A kérdés természetesen a keresztény megközelítésre vonatkozik, ahol a feladat a hitre és a keresztény értékekre való nevelés. Ezek eszköze pedig Marcell Mihály rendszertanát idézve (*A nevelés alapvonalai*. A bontakozó élet sorozat 6. kötet. „Élet” Kiadása, Budapest, 1934.):

- a nevelőt nézve a szeretet, a szigor, a kitartó következetesség,
- a nevelő eszközöket tekintve pedig az irányítás, a jutalom, a büntetés, a játék, testedzés, cserkészet, a szellemi munka, az önmegtagadás.
- a természetfölötti eszközök között említve: kegyelmi eszközök, aszketikus gyakorlatok.

Ezek az eszközök hagyományosan részei voltak az európai nevelési rendszereknek, egészen a modernizmusnak a nevelésben való megjelenéséig. Azóta bizonyos elemeket egyes egyházi oktatási rendszerek őrzik, az állami oktatásból azonban – az egyház és az állam különválasztására hivatkozással – kiszorultak. Ez utóbbiak közé azonban nemcsak a természetfölötti eszközök tartoznak, hanem a törvényi szabályozás fokozatos liberalizálásával elhagyhatónak minősültek a fentiekből az állami nevelésben a következők: a szigor, az irányítás, a büntetés, az önmegtágadás, valamint az említett természetfölötti eszközök közül a kegyelmi eszközök és az aszketikus gyakorlatok. További érdekes vizsgálatok tárgyát képezheti, hogy milyen folyamat eredményeként, milyen szabályozás során maradtak ki ezek az eszközök, esetleg mi jelent meg helyettük. Amikor a vallásoktatás, és általában is a vallásos oktatás mai helyzetéről esik szó, akkor ne felejtjük el, hogy abban máig él az említett keresztény nevelési rendszer, ami tehát napjainkban már csak ebben a szegmensben jelenik meg koherensen a társadalom számára.

Amikor az állami, pontosabban világi nevelési rendszerről beszélünk, akkor az – a mai Európában alkalmazni kívánt világnézeti semlegesség erőterében – tehát az ateista nevelést jelenti. A vallásos oktatás, az egyházi intézmények oktatási-nevelési gyakorlata pedig nem jelentheti az ateista modell átvételét, hanem annak kiegészítését, sőt kritikus értelmezését és a sarokkövek kiváltását a vallásos nevelés céljai érdekében. Mindez nem ellentétes az állami nevelési rendszerekkel, hanem annak a többletnek bevitelét biztosítja a nemzeti nevelési-oktatási rendszerekbe, ami a vallásos nevelés révén hozzájárulhat a társadalmi nevelés eredményességéhez, megoldásokat, utat mutatva a nevelés előtt álló feladatok megoldásához. Erdő Péter bíboros fogalmazta meg az Európa Tanács 2009. május 4-én rendezett nevelésügyi konferenciáján Strasbourghban, hogy a vallásoktatás döntő szerepet játszhat egy olyan korban, amelyben sokan észlelik válság jeleit, mely nemcsak gazdasági és pénzügyi jellegű, hanem mindenekelőtt az értékek és az élet értelmének válsága. Az Egyház éppen ezért tartja kötelességének továbbra is nevelni a fiatalokat, megtéve mindent, hogy magas szintű oktatásban részesüljenek. (*Rôle de la religion dans la vie de l'homme et but de l'éducation*. Deliberationes, 2009/2. 5–14.)

A nevelés iskolai színteréről, a közoktatásról szólva, a mai iskola és a társadalom kölcsönhatását elemezve eljuthatunk arra a következtetésre, hogy mintha az iskola nem a társadalom által szervezett, érték-, kultúraátadó, nevelési színtér, annak szerves része lenne, ellenkezőleg, ebben a megközelítésben az 'iskola' mintegy önálló entitás, amely külön kommunikál a társadalommal. Az iskola kontra társadalom felesleges és értelmetlen megkettőzés, kizárólag az ellentétképzés érdekében, amely szemléletben eleve benne van a harc, hogy az iskola szükség esetén megküzd a társadalommal.

Akkor mi is itt a baj? Milyen szocializációs színtér az iskola? Mire szocializál? Arra a társadalomra, amelyikkel adott esetben szemben áll? A baj nem az iskola 'jóra törekvése' a társadalom devianciáival szemben, hanem az, ha minden megoldandó feladatot ráhalmoznak, és nincs társadalmi szintű problémakezelés. Mint például a hitoktatás, a vallás. A baj az, ha a társadalom magára hagyja az iskolát mint a nevelés társadalmilag biztosított intézményrendszerét, sőt legnagyobb társadalmi alrendszerét.

Egyes irányzatok ma is idealisztikus jövőképet fogalmazznak meg, benne az iskola, a nevelés szerepét valójában utópisztikus módon értelmezik. Ez bármennyire is szimpatikusnak tűnik, ténylegesen a pozitívizmusból származó, evolucionalista alapokra építkezik, amely szerint a folyamatos fejlődés mind jobb társadalmat eredményez, hacsak – szól a figyelmeztetés – a konzervatív erők ezt meg nem akadályozzák.

Egy hazai felsőoktatási intézmény pedagógia szakosainak készült *Társadalompedagógia* című kurzus tantárgyleírásban sajátos módon nyilvánul meg ez a szemlélet: „Ahhoz, hogy az iskola kifejthesse társadalomformáló hatását, felül kell emelkednie a megfakult eszméken, különben újra és újra olyan növendékeket enged ki falai közül, akik nem elég erősek és merészek a küldetés végrehajtására. Valójában itt két világ találkozásáról van szó: a manipulált és a reflektált életvilág lehetőségeit taglalhatjuk. Dönthetünk, hogy a tekintélyelvű, győzelem-vereség ciklikusságát követjük, vagy pedig a reflektált életvilág párbeszédekkel teli körfolyamata mellett a haladást, a fejlődést választjuk.”

Kiderül tehát, hogy az így jellemzett pedagógia szimpatikusra fazonozott, a profeszszionális emberformálás erőterében határtalanra növelt óriást mintázó alakja, valójában földhözragadt agyaglabáin dülöngél. Valójában nem az iskolának van önmagában társadalomformáló hatása, hanem egészen általánosan a nevelésnek, amelynek csak egyik színtere az iskola, és amely nevelés az egyén formálásán keresztül vezethet egy jobb társadalomhoz. Ehhez persze olyan iskola kell, amelyik nemcsak kíséri az ifjak csetlés-botlásait, hanem betölti azt az alaphivatását, hogy a nevelés feladatára létrehozott intézmény, amelyben nem maradhat reménytelenül magára a növendék, hanem szeretetteljes irányításban, vezetésben részesül.

Az idézett, tetszetős megfogalmazások tehát nemcsak humbugnak minősíthetőek, hanem csinos csomagolásuk, elsöprő hatásuk miatt károsaknak is. Módszerük a tartalom kiváltása a semmitmondással, ami azonban szükségszerűen a nihilizmushoz vezet. És az egészben mindenféle következtelenség van, amit jellemez az is, ahogyan még a sérthetetlennek vélt piaci viszonyok bölcsőhangját is elnyomja a globalizált dübörgésből hamisan kicsendülő spengleri kultúrkör-elmélet.

A semmitmondáson túlmenően milyen konkrét nevelői feladatról is van szó? Újabb idézet ennek szemléltetésére Perjés István *Társadalompedagógia* című könyvéből (Aula Kiadó, Budapest, 2005., 136.): „A mester és a tanítvány pedagógiai viszonya a következőkben fogalmazható meg: *Számomra helyesebbnek tűnik az a (produktív) szempont,*

hogy a kiválasztott képes lesz-e saját erejéből elérni/túlszárnyalni (vagy más irányba kiteljesíteni) a belőlünk tükröződő műveltséget, s lesz-e elég erőnk neki ehhez segítő kezét nyújtani.”

Mennyi tartalom van az idézett nevelői feladatkörben s mennyi úr marad benne? A kérdés megválaszolásához elemezzük a szövegben megnevezett célokat és eszközöket!

Cél	Eszköz	Értékelés
Mesterré lenni	Tanítványnak lenni	<b>Helyes.</b> A mester és tanítvány pedagógiai viszonya önmagában értékelhető cél-eszköz kapcsolatként is. (A következőkben azonban ezt szűkíti.)
Elérni/túlszárnyalni (kiteljesíteni) a nevelőből tükröződő műveltséget	A tanítvány saját ereje	<b>Értelmetlen.</b> A mester nem csak tükör, amelyik csak bemutat, még ha interpretál is. Egyébként elég lenne könyvet vagy internetes forrásokat böngészni, hiszen azok is tükröznek valamit a műveltségéből, és személyességük valóban csupán virtuális. A mesternek tudást, erőt kell magába gyűjtenie és átadni a műveltség birtokbavételéhez, éppen ez a nevelés lényege. És ha erőt a mester ad át, akkor nem múlhat minden kizárólag a tanítvány saját erején. Az erőátadás lehetősége ott van az írott és elektronikus forrásban is, ha az képes a lélekhez is szólni, művészi tartalmú. De a személyesség a legteljesebb hatású, és nincs az a levél, ami az édesanya simogató kezét pótolná. A tanítvány saját ereje is mindig a mesterből táplálkozik, és elerőtlenedik, ha magára hagyják.
Műveltség kiteljesítése	Mester segítő keze.	<b>Félreérthető.</b> Az igaz segítséget attól a kéztől kapjuk, amelyik irányít is, és a jóra vezető utat is megmutatja. Mégis gyakran adódó félreértés: nem szabad befolyásolni, több utat is meg kell mutatni. Pedig tudjuk, mi történik, ha valakit ismeretlen hegyek közé küldünk iránytű és térkép nélkül, még ha el is láttuk meleg ruhával, elemózsiaival. Az élet célja nem csupán a túlélés, nem egy extrém sport, mindennek a kipróbálása, hanem a jóra vezető úton való haladás, a rossz kerülése.

A most végigvitt elemzést követve a mai közoktatás több jelenségét is vizsgálhatnánk, akár a kompetencia alapú oktatás valós alapjainak kérdését is, annak megállapítására, hogy azok akaratlanul is mennyiben járulnak hozzá tényleges nevelési célok és tradicionális eszközök eliminálásához, a fogyasztói társadalom igényeihez igazodó új eszközrendszer kifejlesztéséhez.

Legyünk tehát óvatosak: a leginkább elterjedt, támogatott és korszerűnek hirdetett módszert, irányzatot is minden egyes alkalommal tegyük vizsgálat tárgyává. Csak így találhatjuk meg abban a valóban értékes, előrevivő, a kor kihívásainak megfelelő elemeket, elkülönítve ezeket a rendszerjellemzőktől, amelyek romboló hatása a pedagógus gyakorlati tevékenységének szintjén nem kezelhető.

A neveléstudomány lehetőségeiről és társadalmi ellehetetlenüléseiről szólva a felsőoktatás néhány jelenségére is rá kell tekinteni. A felsőoktatás is nevelési szintér, nemcsak a nevelők nevelése területén, hanem minden vonatkozásában. De hogyan lássa el a felsőoktatás nevelési feladatait, amikor a környezet annyi változástól, az új folyamatok, szabályozások rossz tapasztalataitól terhes?

Ilyen kérdés annak a megítélése, hogy miként lehetne összehangolni az elitképzést és a tömegképzést, ami nevelési szempontból persze az elitté nevelés és az értelmiségi közmunkára nevelés kérdését jelenti. Erről és ilyen jelegű kérdésekről folyt kerekasztal beszélgetés a közelmúltban a Duna Televízióban egyházi és tudományos vezetők körében. Eltérő vélemények feszültek egymásnak. A mai liberális felsőoktatás és kultúrpolitika szempontjait hangoztatók a kérdésre úgy tekintettek, mintha az kizárólag napjaink kérdése lenne, az elit és a tömegképzés ellentétjét a felsőoktatás tömegessé válására vezetve vissza. Mert hogyan lehetne egyidejűleg magas színvonalú, tehát elitképzést, valamint a jóval gyengébb átlagnak és különösen az átlag alatt lévőknek elfogadható szintű képzést nyújtani? A felsőoktatás egyre inkább kényszerül arra, hogy színvonalából engedjen, mind a hallgatókat, mind az intézmények működését tekintve, és az alapképzésben a közoktatás egyre nagyobb hiányosságait pótolja, ami például az amerikai felsőoktatásban már régen megnyilvánuló jelenség. Ezzel a megközelítéssel könnyedén át lehet lépni az európai felsőoktatás történetének hagyományain és tapasztalatain, legyen az hazai viszonyok között akár Klebelsberg Kunó szellemi öröksége. Mert látni kell, hogy a XX. század végéig, azaz egészen a Bologna-rendszer bevezetéséig és a felsőoktatás mindenki számára való megnyitásáig, az európai felsőoktatás ténylegesen elitképzés volt. Olyan szakembereket képezve és nevelve, akik a társadalom vezető pozícióit fogják betölteni. De olyan elitképzésről volt szó, amit a közoktatás, a gimnáziumi képzés-nevelés rendszere alapozott meg. Egységesen magas műveltségi és neveltségi szinttel rendelkezők léptek be a felsőoktatásba, más oda nem is kerülhetett be.



A közoktatás mai eszköztelenítésével egyre kevesebb középiskola tud magas színvonalú tevékenységet folytatni, ami különösen is vonatkozik a nevelési feladatokra. Adódik a következtetés, hogy a közoktatás nivójának általános csökkentése vezet a felsőoktatás színvonalbeli problémáihoz. Ebben a magyar köz- és felsőoktatás egy nagyon rossz európai trendet követ, amelynek amerikai gyökerei nyilvánvalóak, olyan trendet, melynek bírálata már több éve megosztja a nyugat-európai nevelési, felsőoktatás-fejlesztési szakembereket is.

Ez a trend a felsőoktatásban a Bologna-rendszer totális hazai bevezetésével lett teljessé – és egyúttal kaotikussá, modellezés és a végcél, valamint a hozzájuk tartozó eszközök ismerete nélkül alakítva át a nemzeti oktatási rendszer egészét. Mert nem törvényszerű, hogy a létszámnövekedés a színvonal csökkenését eredményezze. Nem arról van szó, hogy az új rendszer átgondolatlan? Miért kell erőltetni a tömegoktatás időszakában a tömegekre a korábbi elitképzés elvárásrendszerét? Ez nyilvánvalóan csak kudarchoz vezethet, és káros következtetésekre adhat okot. Nem érdemes-e egyrészt változatlanul megőrizni a magyar felsőoktatás elitképzési tradícióit, európai összehasonlításban is nyilvántartott eredményeit, és tényleges felvételi követelmények előírásával kiválasztani az elitképzési célból felvenni kívántakat; másrészt pedig kiválasztani azokat, akik szintén a felsőoktatásban tanulhatnak, de egy gyakorlati célú, szakmai képzésben vesznek részt. Hogy megértsük a helyzetet: például a tanítóképzést a középfokról beemelték a felsőoktatásba. Kérdés, hogy valóban jobb nevelési szakemberek lettek-e? Ugyanakkor a felsőoktatás nem nyújtja számukra a mester szintű folytatás lehetőségét.

Nemcsak a tanítóképzésben lehet elemezni, hogy a megnövelt tudományos ismeretanyag és a szakmai professzió arányai milyen mértékben segítik a most végzettek pályakezdését. Az említett kerekasztal-beszélgetésben éppen a liberális felsőoktatáspolitikai képviselője fogalmazta meg azt, hogy „óriási hiba volt, amikor úgy vezették be a Bologna-rendszert, hogy nem tudták annak összetevőit, céljait, hatásait. Ehhez következtetésként hozzátette, hogy „át kell gondolni, hogy a jövőben hogyan strukturálják a képzést.” Tehát a Bologna-rendszer szülői tagadnák meg saját gyermeküket? Mire vezethet ez? Mennyire lehet eredményes az a nevelő szerep, amit a felsőoktatásnak is el kell látnia, miközben az oktatásirányítók vitáinak kakofóniájában összekeverednek a megvalósító és a bírálói szerepek is?

Látjuk és ismerjük a kérdések sokasága mögötti problémákat. Ahogyan azt is tudjuk, hogy mi minden lehetőséget nyújthat a társadalomnak a távlatokban átgondolt és tervezett nevelési tevékenység.

*Dr. Kozma Gábor rektor  
főiskolai tanár, GFHF és PPKE VJK*