

PINTES GÁBOR

## A HAZAI OKTATÁSÜGY REFORMTÖREKVÉSEINEK FŐBB IRÁNYVONALAI AZ ELMÚLT KÖZEL HÁROM ÉVTIZEDBEN

Tanulmányom, mely most a tisztelt olvasóközönség elé kerül, a 2018. november 30-i XXVII. Katedra Napon hangzott el előadás formájában. Mivel e szakmai találkozó alapgondolata a „Reformtól reformig” volt, előadásomat leginkább az a szándék vezérelte, hogy áttekintést, pontosabban betekintést adhassak a már mögöttünk levő három évtizedről. Olyan három évtizedről beszélünk, mely kezdetén komoly társadalmi és politikai változások tanúi lehettünk, melyben megannyi reményt fűztünk a jobb oktatásügy megvalósulásához, melyben komoly változáson ment keresztül az alapot és kiindulópontot adó pedagógiai elmélet, s melyben a nagy horderejű célok és stratégiák megfogalmazásába átfogó irányvonalak és érdekek szóltak és szólnak bele. Ami viszont talán a legfájdalmasabb az elmúlt három évtized iskola- és oktatásügyének elemzésében, hogy komoly változásokra nem nagyon került sor. Ezt a jelenséget úgy is nevezhetnénk, hogy a 21. század gyermekeit a 20. század (esetleg még korábbi) iskolájának és oktatásának formáival, tartalmával és módszereivel próbáljuk nevelni/oktatni. Hogy valójában miért is nem következtek be az elmúlt három évtizedben alapvető és gyökeres változások, nem könnyen megválaszolható kérdés. Persze, egyszerűen rövidre zárhatnánk a kérdést azzal, hogy harminc évvel ezelőtt is egy kitűnő oktatási rendszerünk és gyakorlatunk volt, és ezt csak minimális „kozmetikával” kell konzerválni a jelen és az utókor számára. Nagyon sajnálom mindazokat, akik ebben a hitben élnek és „dolgoznak”, mert számomra ez inkább önbecsapásnak tűnik, semmint (ön)kritikai elemzésből fakadó következtetésnek. Ezzel nem azt akarom sugallani, hogy minden rossz és elavult lenne az isko-

láinkban, de általánosan elmondható, hogy az elmélet és a gyakorlat között sokmértőletes szakadék tátong. S ahelyett, hogy ez a távolság csökkenne, jómagam inkább annak növekedését látom valószínűsnek. Éppen ezért vagyok meggyőződve arról, hogy a tényleges változást, ha úgy tetszik, reformot azzal tudjuk majd valós helyzetűvé és állapotává tenni, ha a jól megalapozott elméletet (mely dominánsan a kutatáson s a bevált és hitelesített gyakorlaton alapszik) sikerül fokozatosan a mindennapi praxisba is átültetni. Erről viszont majd egy következő tanulmányban fejtem ki álláspontomat.

A kissé talán terjedelmesre sikerült bevezető után, melyben már-már a jövőbe tekintő tervekről és elképzelésekről kezdtem értekezni, tekintsünk vissza a mögöttünk lévő három évtized első harmadára! A 89-es időszakot követő évek rengeteg változást és (el)várast hoztak és vontak maguk után. A nevelés és oktatásügy terén megjelenő változás egyike volt azoknak, melyek óriási tömegeket érintettek, s melyeknek kiemelt szerepük volt (és szerintem mindig is lesz) a jövő meghatározásában. Nem véletlenül állíthatjuk meglehetősen nagy bizonyossággal és biztonsággal, hogy ebből kifolyólag – vagy éppen ezért – a nevelés és iskolaügy kérdései szinte permanens módon a politikai töké részét képezik és a politikai csatározás eszközei. Ennek a kérdésnek (mely számomra nem is kérdés) elemzésébe elvi okok miatt nem kívánok itt és most belekezdeni, de minimum Mária Terézia uralkodása óta evidencia, hogy az iskola(ügy) tulajdonképpen politikum.

Az 1989 utáni időszak sok szempontból tekinthető mérföldkőnek, és persze az is befolyásoló tényező volt, hogy a nevelés és iskolaügy tekintetében

ben mennyire érte váratlanul a változás szele mindazokat, akik érintettek voltak benne. Talán nem is jó és pontos megfogalmazás az érintettek köre, mert, ahogy azt már korábban említettem, ebben az esetben óriási tömegekről kell, hogy beszéljünk. Minimum a tanárok, szülők, diákok csoportjáról. Az óvodai neveléstől egészen a felsőoktatásig. Sok-sok tíz- meg százezer emberről, akiknek egyrészt a mindennapjaik, másrészt a jövőjük függött attól, hogy miként fog (át)alakulni a hazai nevelési és oktatási rendszer. Az tény, hogy a „nagypolitika” csúcspontjain készítői voltak a „nagy” változásokra és változtatásokra. Ugyanez viszont nem mondható el az oktatásügyben tevékenykedő és döntéshozatali helyzetbe kerülő, egyébként sokszor nagyon is rátermett és illetékes szakemberekről. A gond és az akadály inkább oly módon jelentkezett, hogy a nyilvánvaló változási szükséglet és talán kényszer nem vont maga után egységet és egyetértést, akaratot, hitet, szándékot és kitartást. Olyat, mely elhitette volna a „érintettek” többségével, hogy hosszú évek, évtizedek kitarató és egy irányba történő haladásával ki lehet alakítani egy olyan nevelési és oktatási rendszert és praxist, mely megfelel a kor és egyéb szempontok követelményének.

Mindez ellenére az 1989 utáni időszaknak volt egy bizonyos bája, mely abból fakadt, hogy a változtatás szükségét érző pedagógusok, szülők és diákok is tenni akarták a változást. Ezért emelhető ki ebből az időszakból a *szabadság eszméje* mint a 89-es időszakot követő évtized kiemelkedő és kulcsfontosságú jelensége – a nevelés és az oktatás terén is. Sokan hittek abban, hogy a nevelési és az oktatási folyamat szerves részét és úm. filozófiáját kell, hogy alkossa a vélemény- és nézetplu-

ralizmus. Hogy nincs egyetlen bevált és biztosan sikerre vezető út. Nincs recept, melynek teljesítésével a neveletlenből nevelt, a műveletlenből művelt ember válik. Az alternatív pedagógiai gondolkodás nem elsősorban az alternatív pedagógia térhódítását jelentette, vagy inkább kellett volna, hogy jelentse. Persze az alternatív pedagógiai rendszerek jó példát és mintát biztosíthatnak (volna) a nézetpluralizmus térhódításához és a gyakorlat bizonyos értelmű megfertőzéséhez. A szabadság utáni természetes vágy a gyakorlatban sokkal több munkát, felkészülést és odafigyelést igényel – de ennek nagyon sok pozitív velejárója és hozadéka is van. Lássuk be kritikai optikán keresztül, hogy az autenticitás, az autonómia, a nézetpluralizmus és az alternativitás értékei pont azért és azon buktak (és gyakran ma is buknak) el, mert a többség nem vállalja fel a velejáró többletmunkát és a rövidtávon nem kiszámítható eredményt. Így mindez inkább fellángolásként és gyakran naiv lelkesedésként maradt meg az utókorban, hogy volt pár év, amikor sokan és sokat másképp akartak csinálni a nevelés és oktatásügy terén. A pedagógiai elméletben ennek megvan a maga helye, bizonyos nevelési, nevelésfilozófiai koncepciókban, melyekről semmiképp sem mondható, hogy elavultak lennének. Az, hogy a pedagógiai praxisban, hazai vonatkozásban mindez csak pár évre volt jellemző, ismételten az elmélet és a gyakorlat között megfogalmazott és azonosított szakadék létét bizonyítja. A fentiekben elemzett évtized eredményei és bizonyos értelemben útjelzői voltak azok a stratégiai dokumentumok (1990 – *Az iskola szelleme* – Duch školy: állapotfelmérés (szabadságmentes iskolák), a permanens reform eszméje, kihívás az elmélet részére; 1994 – *Konstantin Projekt* – Projekt Konstantín; 1999 – *Milennium* – Projekt Milénium), melyek vezérelve szintén a tanulói és a tanári szabadság volt, kiegészítve a szülői szabadsággal. Ezek elsősorban a feljebb már említett *autonómia és pluralizmus értékeinek* gyakorlatban való megvalósításával egy korszerű és jövőbe mutató rendszer és gyakorlat alapjait kívánták lefektetni. Viszont a pedagógiai értelemben vett szabadság (ami, ugye, többletmunkát stb. jelent) olyan deformáción ment keresztül, melyre szerintem sokan legrosszabb álmukban sem gondoltak. A szabadságot inkább a szabadosság váltotta, a jogok és kötelelenségek (félre)értelmezésének, alkalmazásának káosza alakult ki.

A következő évtizedet a pedagógiai elmélet és gyakorlat szempontjából is úgy jellemezhetjük, mint átmenet a hagyományos (normatív) pedagógiából a modern pedagógia felé – a *preszkripció helyett deskripció* következett. Mindez a mérés alapú pedagógia térhódítását jelenti. Azaz abban való hitet és meggyőződést, hogy a nevelés és oktatás terén is szinte minden mérhető, objektívizálható, egységes szempontok alapján értékelhető. Ez az angolszász és erősen pozitivistá nevelésfilozófiára épülő paradigma szöges ellentétben áll a szabadság eszméjét hirdető szubjektív paradigmával. Mégis olyan fölérendeltséget szerzett – leginkább a neveléstudományi kutatás terén –, hogy lépten-nyomon ennek alkalmazásával és következményeivel találkozhatunk. Számok, statisztikák, rangsorok. És még sorolhatnánk. S hogy hol marad az ember? A tanuló, a tanító/tanár/oktató? Valószínűleg adatként jelennek meg. A számokban, statisztikákban, rangsorokban.

A harmadik évtized (a három évtizedes áttekintésben) szintén hozott egy újnak mondható koncepciót, ha úgy tetszik, paradigmát. Ez az *inkluzív edukáció paradigmája*, melynek elméleti kiindulópontja az, hogy a másság és a sokféleség (diverzitás) az edukáció terén természetes és magától értetődő jelenség. Nem valamiféle deformitás vagy kisebbség. Az inkluzív edukáció tényleg kiindulópontként kezeli a sokféleséget, elfogadja azt a stratégia és folyamat megfogalmazásához és megvalósításához. Az inkluzív edukációnak a társadalmi és kulturális inklúzióra kellene támaszkodnia. Mindez az utóbbi évtizedben európai prioritásként is megfogalmazásra került (*Salamancai Nyilatkozat* – The Salamanca Statement – 1994, UNESCO – 2005, Guidelines for Inclusion), és a neveléstudományon belül egyértelműen a speciális pedagógia „felemelkedését” jelentette. Körülbelül két évtized után viszont kételyek merülnek fel az inkluzív társadalom megvalósíthatósága felől (pl. a multikulturalizmus kudarc). Kérdéses ugyanis, hogy milyen mértékben mondható inkluzívna az a társadalom, melyben úm. kötelező módon vezetnek (!) be, illetve alkalmaznak az inkluzív edukációt. Mennyire politikai doktrína mindez, vagy tényleg őszinte, belülről fakadó és humán értékekre épülő edukációs hozzáállás? Számomra nem kérdés, hogy az inkluzív edukáció a szó legnemesebb ér-

telemben vett humán értékeket veszi alapul, és azok felé vezet az edukáció folyamatát. Sokkal több kérdés és kérdésjel merül fel bennem a tekintetben, hogy vajon olyan értékekkel rendelkező társadalom és kultúra vagyunk-e, mely képes a tényleges inkluzív edukációra. Mindez nagyon komolyan foglalkoztatja mind az elméletet kutatókat, mind azokat a szakembereket, akik a mindennapi „terepmunkát” végzik.

Az inkluzív edukációs paradigma körüli dilemmák kíséretében jutottunk el napjaink egyik legtöbbit emlegetett, példaként felhozott és követésre ajánlott iskola- és edukációs rendszeréhez: a „finn álomhoz”, a finn iskolához, iskolarendszerhez. Annak alapja szintén az inkluzív edukációs és társadalmi paradigma. S hogy miért nem sikerült még nekünk ezidáig megvalósítani a „finn álmot”? Nézetem szerint ez egy következő tanulmányt igényel.

Összefoglalásként viszont megjegyezhetem, hogy az elmúlt három évtized reformtörekvéseire úgy is tekinthetünk, mint sok-sok elszalasztott lehetőség időszakára, a sokrétű elmélet (habár nem kiegyensúlyozott) és az unifikált edukációs praxis valóságára és az alternativitás nagyon alacsony mértékére. Ezek azok a területek, melyeken mindenképp változásra van szükség. Miként? Erre biztos és bevált recept nem létezik. Vannak viszont utak, melyek előre és a jobb minőség felé vezetnek. Ezekről majd egy következő tanulmányban.

## FELHASZNÁLT ÉS IDÉZETT IRODALOM

■ A reformok alapjául szolgáló stratégiai dokumentumok: *Duch školy, Projekt Konstantín és Projekt Milénium*: <http://www.skvelarodina.sk/koncepcie-skolstva-sr/>  
<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)  
[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)  
<https://www.minedu.sk/uciace-sa-slovensko/>

## JEGYZETEK:

<sup>1</sup> A tanulmány szerves részét képezi a VEGA 1/0098/17 *Az individuális koncepció és a tanítási stratégia összefüggései a pedagógusi élet-pálya szempontjából* c. kutatási projektnek.