

T. KISS TAMÁS

Lehetne például: ...tan is - ám másról is kellene beszélni!

Nemcsak aktuális és megszívlelendő megállapítást, de lényeges strukturális problémát is felvetett *Kamarás István*, amikor fontos társadalmi és pedagógiai kérdésre terelte az oktatási rendszer figyelmét (Iskolakultúra, 1991/1-2. sz. 82-90. p.). Szóvátette, hogy az embernevelésre felkészítő intézményekben nem vált központi témává az ember, még annyira sem, mint egy olvasótáborban vagy egy bérnyújtásra előkészítő kurzuson. Pedig az embergyereket az emberi világba, a társadalomba bevezető szakembernek elengedhetetlenül szüksége van hiteles és "konvertibilis" emberképre. Az írás szerzője *Embertan* című tárgy bevezetését javasolja, részletezve a "tananyag" összetevőit.

I. *Lehetne: Közösségtan, ... is!*

Ugyanis az embernevelésre felkészítő oktatási intézményekben azért *sem* válhatott fő és központi témává az ember, mert azokról a csoportalakzatokról, közösségekről, melyek a gyermeket (ill. a felnővekvő nemzedéket) felnőtte, az egyént személyiséggé, a személyt önmagáért és másokért felelős (állam)polgárrá formálják, vagy ellenkezőleg: felelőtlené, igénytelené teszik, személytelené szűrőkftik – hogy csupán e két szélső pólusra utaljak –, alig vagy egyáltalán nem esik szó.

Pedig köztudott, hogy a közössége(ke)t alapvető(k)nek és meghatározó(k)nak kell tekinteni az egyes ember, és a társadalom életében egyaránt. Az emberében, mert számára a közösség(ek) biztonságot nyújthat(nak), tartalma(ka)t, cél(oka)t adhat(nak) az életnek, termékeny hatékonyságot szándékainak, a gazdagabb, színesebb kibontakozás lehetőségeit személyiségének.

És a társadalomnak (helyi és makrotársadalomnak egyaránt) mint egésznek, mert a közösségek gazdag – sokszintű és sokféle – hálózata nélkül atomizálódik, egyedeire esik szét, tehetetlen tömeggé formálódik, képtelen az egyéni érdekek, értékek, törekvések sokféleségét társadalmilag hatékony csoportterdekké formálva

felelősíteni, egymással szembesíteni, s ezzel önmaga belső alakulását szerves fejlődéssé formálni.

Az oktatók és tanárok a különböző tudományágak keretében általában a közösség(ek) – típusok – egyes jelenségeit, keletkezésük, létük, működési zavarai kiragadott elemeit mutatják be, jól–rosszul. Arról nem is beszélve, hogy az oktatási intézmények többsége megfelelnek arról a nyilvánvalóról, hogy pusztán léte, "mimikája" mennyire befolyásolja a diákok közösségekké alakulását és kiforrását. Az alma materek színtereikkel nem csupán közvetett hatást gyakorolnak a hallgatók ismeretelsajátítási és -feldolgozási folyamataira, hanem olyan intézményes mintákkal, modellekkel, egyéni jelzésekkel, "face to face" szituációkkal, személyes élményekkel szolgálnak, melyek máradandóbban meghatározzák a leendő tanítók, tanárok és oktatók által az oktatási intézményekben, a helyi társadalmakban elfoglalandó (elvárt, illetve a munkamegosztásban kijelölt) közösségfejlesztő szerepét és pozícióját, mint azt ma sokan gondolják.

II. Milyen tananyaggal?

Kamarás István Embertan-tematikájában külön részt, fejezetet szentelt az egyén és a közösségek kapcsolataira. *Az ember a közösségekben* című blokkban az "egymás nélküli lét" – mármint az egyén és a közösség kapcsolatát tekintve – valamennyi objektív és szubjektív feltételéről, alkotóeleméről szólt. Éppen annyiról, és éppen azokról beszélt, amennyiről és amelyekről e tan nem mondhat le. A kialakulófélben lévő új társadalmi struktúra azonban a közösségekről sokkal több és más tudásanyagot is megkövetel, például attól a leendő tanítótól és tanártól, aki majd közösségfejlesztő feladatokat lát el az adott iskolában, illetve településen (közösségfejlesztésen az egyén közösségeikért végzett cselekvéseit értem, s ezek körébe épp úgy beletartozik a tanító és a tanár osztályteremben betöltött funkciója, mint az iskola falain túli szerepe).

A "mit tartalmazzon a közösségtan" tematikájának és oktatási tapasztalatainak ismertetése helyett, most fontosabbról, az "előttről" szeretnék szólni. Pontosabban néhány általam lényegesnek tartott strukturális gátról és oktatási problémáról, melyek megszüntetése és megválaszolása nélkül kétségessé válhat egy új tudásanyag – legyen az bármilyen fontos – szervessé tétele az oktatási rendszerben.

A mit tartalmazzon a ...tan? kérdésre adható válasz előtt tisztázni kell – írja K. I. –, hogy mennyi időt lehet szentelni a tárgyra, és mennyiben lehet számítani más tárgyak ismeretére. Ha a jelenlegi tantárgyi és tanszéki szerkezetben gondolkodunk, akkor a számba veendő, oktatásra fordítható időt az határozza meg, hogy a létező tárgyak miben és mennyiben foglalkoznak – esetünkben például – a közösségekkel. Amennyiben ezt tennénk, jottányit sem jutnánk előbbre a bevezetőben jelzett probléma megoldásában. Ezt Kamarás is érzi, mert amikor ismerteti elgondolásait az Embertanról, nemcsak egy új tárgy bevezetésére tesz javaslatot. Kimondatlanul, de megkérdőjelezi azt a létező oktatási struktúrát is, amely – természetéből adódóan – csak szétdaraboltan tudja az egyébként együvé tartozó tudnivalókat.

A napjainkban már gombamód szaporodó új tudásanyagokra, melyek helyet és teret követelnek a társadalomban és az oktatási rendszerekben, alapvetően az inter-

diszciplinaritás a jellemző. Ebből következően nem – vagy mind nehezebben – tűrik a merev, egy-egy tudományra, illetve tudományágra épülő kari, tanszéki keretek korlátait. Ez a közismert jelenség nemcsak abból származott, hogy az oktató, lépést tartandó a tudományok differenciálódó fejlődésével, valósággal rákényszerült arra, hogy mind jobban bővítse az általa oktatott tárgy ismeretkörét, hanem abból is következett, hogy a felsőoktatási intézményekből kiüzetett az *universitas* eszménye és értéke. Az ismert oktatáspolitikai okokon túl erre vagy azért nem került sor, mert valamennyi kar, tanszék önmagában akart teljes lenni (nem akarván ráhagyatkozni más karok, vagy éppen főiskolák rokonegységeire), vagy azért, mert a kari, tanszéki keretek olyan válaszfalakat emeltek, amelyek lehetetlenné tették, hogy a diákok "át-hallgathassanak" az egyikből a másikba.

A hazai felsőoktatás egyik legjellegzetesebb diszfunkciójáról van itt szó. Mivel a hallgató nem választhatott tanárt, (vagyis az általa előadott tudásanyagot), az oktató kényszerült rá arra, hogy áttörje (legalább "megrepessze") a kari, tanszéki falakat azáltal, hogy felvállalta az általa oktatott tananyag ismeretkörének mind erőteljesebb bővítését. Ez a tisztességes szándék egy működésképtelenné váló felsőoktatási struktúrában számos nem várt következménnyel járt. Csupán kettőt említek meg.

A tudásanyag bővítése nem csupán interdiszciplinaritással járt együtt, hanem a karok és tanszékek közti "határvillongásokkal" is. Számos tanulmányt, cikket lehetne felsorolni, főként az utóbbi tíz, tizenöt év szakirodalmából, melyek részint a "ki a tudósabb, illetve tudományosabb?" kiszorítódsdi, megbélyegződsdi jegyében íródtak, részint az "összehangolatlanságért" emeltek szót, egyszerű kommunikációs zavarnak tekintve e korántsem kommunikációs problémát. Másrészt a hallgató, idő teltével, azt érezte, hogy "átfedések" vannak, az oktatók "ismétlésekbe" bocsátkoznak, és nem látván-hallván az egyébként meglévő "egészet", mintegy a felsőoktatással együttjáró fölöslegességgként élte meg a különböző karokon és tanszékeken tapasztalható oktatói törekvéseket.

Az új tudományágak és tanok bevezetése előtt feltétlenül szükséges azt az alapvető kérdést megválaszolni, hogy a jelenlegi felsőoktatási struktúrája reformálható-e, tehát hogy módosítható-e a kialakuló új társadalmi és (az elmúlt évtizedekétől gyökeresen különböző) gazdasági struktúra valóságának és szükségleteinek tükrében. Nyilvánvaló, hogy ebben a kérdésben elsősorban az adott egyetemeknek és főiskoláknak kell döntenie. De hogy döntenie kell, az biztos.

A mögöttünk álló évtizedek oktatáspolitikai jellemzőjeként szoktuk emlegetni, hogy a felsőoktatás (valamire és bizonyos szempontok alapján) kiképezve a hallgatókat, akik erről valamilyen oklevelet kaptak, aminek a birtokában elhelyezkedtek. *Valamennyi* végzett számára biztosított volt *valamilyen* munkahely.

Tudjuk, törvény intézkedett az állandó foglalkoztatottságról; a munkanélküliség büntetendő "cselekménynek" minősült. Ez a munkaerőpiac látszólag megrendelőként funkcionált, ám a gyakorlatban olyan felfogóterületként létezett, amely "szociális háló" is volt, meg nem is. A "szocialista munkaerőpiacnak" mindenkit kötelező volt megvennie, mindegy, hogy szükség volt-e rá vagy sem. Ez az állapot rendkívül kényelmessé alakította a hazai felsőoktatást (de a szakmunkásképzést is). Az egyetemeknek és a főiskoláknak csupán a "tervszámokat" kellett teljesíteniük. Évente meghatározott számú – például – tanítói, tanári oklevél kiállítására volt a feladat. Azok a viták, melyek e tárgyban zajlottak, szinte kivétel nélkül a keretszámó-

kat, s nem pedig az oktatás lényegét, illetve irányultságát érintették.

Ezen foglalkoztatási elv és sablon oktatókat kívánt. Aki megkísérelt mást is oktatni (itt kanyarodhatunk vissza a korábban említett interdiszciplinaritás kérdésköréhez), mint amiért "tartva volt", az megnézhetette magát, az nem úszhatta meg következmények nélkül.

Mostanság nem csupán fordult a világ, de a (fentiekben vázolt) szerkezeti felállítás is jelentősen megváltozik. Ma már nem újságíróat keres egy szerkesztőség, hanem olyan munkatársat, aki jól tud írni, és ha még a tördeléshez, a szerkesztéshez vagy a szövegszerkesztő kezeléséhez is ért, "meg van véve". A kiforróban lévő munkaerőpiacon már annak a fiatalnak van "magasabb ára", aki a tanítói képzettségét igazoló dokumentum mellett olyan tudással rendelkezik, melyből bármelyik elem konvertálható. Ma még egy hallgató csak azért harcol, hogy "papírt" kapjon, mert úgy érzi, attól válik hitelessé. Pedig már másról van szó. Arról, hogy mit tud, és mi mindenre képezhető (tovább). Az egyénnek, az egyetemet és főiskolát végzett fiatalnak a "statikus szocialista foglalkoztatási piac" helyett egy folyamatosan változó szerkezetű, dinamikus munkaerőpiacon kell helytállnia.

A múltban is voltak és lesznek a jövőben is olyan munkakörök, melyek speciális, szakirányú végzettséget igényelnek. (Persze nem biztos, hogy azt egy egyetem vagy főiskola nyújtja majd. Meglehet, hogy ezt a kiképzést az a cég fogja biztosítani, amelyik alkalmazza az illetőt.) De gombamód szaporodnak azok a munkahelyek is, ahol a felvételt csupán az dönti el, hogy a jelentkező elsajátította-e ezt vagy azt a tudásanyagot. Eljőhet ezután még olyan idő is, amikor az egyén munkaerőpiaci értékét az is befolyásolja, hogy *melyik* oktatási intézményben végzett, mi több, *személy szerint* ki tanította. Amikor a szerves fejlődésnek induló munkaerőpiac – valószínűleg megrendelővé válva – az oktatási intézmény és a tanár munkájának leghitelesebb visszaigazolója lesz.

III. A struktúrák kialakulása és egymáshoz illesztése

Ezt a feladatkomplexumot a legfontosabbak egyikének tekintem. Egy új tudásanyag értékét – tematikájának tartalmi megfogalmazásán és összeillesztésén, színvonalas tanítói "közvetítésén" túl – alapvetően az "legitimizálja", hogy az adott oktatási struktúra és az új "tan" szerkezete milyen viszonyban áll egymással, s tovább: miként kötődik a munkaerőpiaci struktúrához. Másként mondva: egy új népgazdasági rendszer kialakításának, működésének – működtetésének kérdéséről van szó.

Ezt a feladatot nemcsak a legfontosabbak egyikének, de a legnehezebbek közül valóknak is tartom.

Ahhoz, hogy egy új népgazdasági rendszer kialakulhasson, nagyon nehéz eldönteni, melyik struktúra mozduljon először, és főként miben. Mert amennyiben az egyik a másikra vagy a harmadikra vár (e sorrendiség tetszőlegesen cserélhető), jó és gyümölcsöző megoldások aligha születhetnek. Üdvözlendő az látszana, ha e struktúrák olyan kapcsolatot alakítanak ki egymással, amely révén kölcsönös változásokra-változtatásokra kerülhetne sor. (Többek között ezek a tanulságok is

megfogalmazódtak azon a tanácskozáson, melynek a Jászberényi Tanítóképző Főiskola adott otthont, *Atképzési Kollokvium* címmel, 1991. október 17–18-án.)

A munkaerőpiacra tekintettel lévő új tudásanyag abban az esetben válhat egy képzési struktúra szerves alkotóelemévé, ha a "fogadó" oktatási struktúra is a szerves fejlődés útját választja. Ellenkező esetben nagy nehézségekkel kell számolnia az újtóknak, és nem csak azokkal, melyekről az interdiszciplinaritás kapcsán szóltam.

Nyilvánvaló lett, hogy az eltelt évtizedek "járt utat a járatlanért el ne hagydi!" szemléletű oktatása a kialakulófélben lévő munkaerőpiacon már nem vezet sehová, de jelenléte még komoly ellenérdekeltségeket konzerválhat tanárnál és diáknál egyaránt. Gondoljunk csak az úgynevezett "főtárgyak" és "melléktárgyak" hierarchikusan kijelölt szerepére és – ebből fakadó – hamis megfélézésére. Ez közismert jelenség a mostani oktatási szerkezetben, jóllehet számos, felsőoktatási intézményben végzett fiatal elhelyezkedését éppen ezek a "melléktárgyak" teszik majd lehetővé.

Nem lett központi témává az ember – kesereg K. I. Hát miért is lett volna "főtárgy", amikor nem az ember és sokféle közössége volt a fontos, hanem az, hogy a diák elsajátítsa a központilag előírt ismereteket, eszmét, ideológiát.

Miért nem vált "fő témává" ...? Lehetne még hosszasan folytatni a felsorolást. Meggyőződésem, hogy a mai szükségleteket figyelembe vévő, korszerű tudásanyagok eredményes bevezetése és meggyökereztetése felsőoktatásunkban – alapvetően strukturális feladat. Hiába gyarapítjuk az oktandó tanok számát, ha azokat egy korszerűtlen szerkezetbe próbáljuk illeszteni. Egy rossz struktúra előbb vagy utóbb valamennyi új elemet "felőrli". (A különféle pedagógiai kísérletek kudarcsorozatait is elsősorban erre tudom visszavezetni.)

Korántsem akarom azt, hogy oktatásunk valamennyi problémáját és feladatát strukturális kérdéssé transzformáljuk. De *Kamarás István* Embertant ajánló sorait olvasva, mindinkább azt éreztem: eljött az idő, amikor másról is, másként szólva erről is kellene beszélnünk.