

A felsőoktatás-pedagógia trendjei

Interjú Halász Gábor professzorral

■ Halász Gábor egyetemi tanár, az MTA doktora, az ELTE PPK keretei között működő Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője. Korábban az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet elődintézményének főigazgatója volt, ennek jelenleg is tudományos tanácsadója. Több mint másfél évtizede képviseli Magyarországot az OECD Oktatáskutató és Innovációs Központja (CERI) igazgató tanácsában, amelynek több éven át elnöke volt. Kutatási területe az oktatáspolitiká, az oktatási rendszerek kormányzása, az oktatásügyi vezetés, az oktatás fejlődésének globális trendjei és az Európai Unió oktatási szerepe. ■



Dr. Halász Gábor

FeMű: *Most jelent meg Az oktatáskutatás globális trendjeiről címmel a könyve. Mit gondol, a felsőoktatás-pedagógia területének vannak speciális trendjei? Vannak-e olyan elemek, amelyek erősebbek vagy kevésbé jellemzőek?*

Halász Gábor: Úgy látom, az elmúlt egymásfél évtizedben egyre több országban következik be az, hogy a felsőoktatás klaszszikus funkciói – azaz a kutatás, tanítás, szolgáltatás – közül a tanítás-tanulás funkció felé terelődik a figyelem, aminek több oka is van. Ezek közül kettőt külön kiemelnék. Az egyik az, hogy a korábbi évtizedekben, döntően a nemzeti innovációs vagy kutatási, technológiai politikák eredményeképpen, a felsőoktatáspolitiká figyelme óriási mértékben a kutatási funkció felé fordult. Ezt erősítették azok a nemzetközi egyetemi rangsorok is, amelyek nagyon gyakran a kutatási funkciót

emelik ki. Így a tanulás-tanítás funkciója és ennek minősége kikerült a szakpolitika és gyakran az egyetemi intézményi stratégiák figyelmének köréből. A másik folyamat, ami miatt a tanulás-tanítás iránti figyelem felértékelődött, a felsőoktatás szakképző funkciójának erősödése, illetve azok a kvalifikációs reformok, amelyek előterbe helyezték a tanulási eredményeket. Jelenleg nálunk is zajlik, mint minden uniós tagországban, az európai képesítési keretrendszerhez kapcsolódva a szintekhez, képzési ágakhoz és területekhez kötődő tanulási eredmények kidolgozása. A learning outcomes témáját és azt a kérdést, hogy az előre elhatározott tanulási eredményeket hogyan lehet elérni, vagyis hogy a kvalifikáció, azaz a „papír” mögött ténylegesen ott vannak-e azok a képességek, amelyeket ki kell alakítani.

Tehát részben ezek a dolgok, meg néhány egyéb folyamat hatására egy sor országban a figyelem a tanulási-tanítási funkció, az oktatási funkció felé terelődött, és megjelentek olyan kormányzati politikák, fejlesztési beavatkozások, amelyek a tanulás-tanítás minőségének javítását célozták. Ez pedig értelemszerűen vezet a felsőoktatás pedagógiai vonatkozásai iránti figyelem megerősödéséhez. Amikor ilyen folyamatok zajlanak, felfedezik azokat a dolgokat, melyek ezen a területen már korábban is relevánsak voltak. Így például nagy figyelmet kapott az elmúlt időszakban az a klasszikus felsőoktatás-pedagógiai munka, amely tulajdonképpen még a kvalifikációs reformok előtt, a tanulási eredményekről való gondolkozás egyik megalapozója volt: ez az ausztrál Biggs *Teaching for Quality Learning at University* című könyve. Vagy nagy figyelem kezdett irányulni arra a gondolkodásmódra, megközelítésre, amelyet annak idején, a 90-es évek elején a híres amerikai *Carnegie Foundation* egyik vezető alakja a *scholarship* fogalmának

újraértelmezéséről, átértelmezéséről írt. Ez a Boyer-féle *Scholarship Reconsidered* című tanulmány, ami alapvetően az oktatási funkcióhoz kapcsolódik. Amikor Boyer azt írja, hogy *scholarship of teaching and learning*, akkor tulajdonképpen a tanulás-tanítás problémavilágát emeli be. Amellett érvel, hogy ez ugyanolyan nemes terület, ugyanolyan nemes feladat, mint a klasszikus, kutatáshoz kötődő *scholarship*. Itt lényegében a tanulás-tanítás folyamatainak a kutatásáról, megértéséről van szó. Erre később rászerveződött egy globális mozgalom, egy globális társaság: az *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning*, amelynek rendszeres konferenciái vannak. Ebben a társaságba tartoznak azok az egyetemi kutatók, akiket a tanulás-tanítás folyamatos értékelése érdekel, akik szellemi kapacitásaik egy részét arra fordítják, hogy ezt a folyamatot jobban megértsék – és ez tulajdonképpen felsőoktatás-pedagógia. Vagy létezik egy olyan vonulat is, amely a minőségmenedzsment, a minőségbiztosítás felől jut el a felsőoktatás tanulási-tanítási kérdéseire. Az elmúlt egy-két évtizedben a felsőoktatási minőségmenedzsment, minőségbiztosítás nagyon nagy lendületet kapott, központi témává vált, a Bologna-folyamatnak is meghatározó eleme lett. Amikor azonban a felsőoktatás minőségéről gondolkodunk, értelemszerűen a tanulás-tanítás minősége is elénk kell, hogy kerüljön, és ez megint ráirányította a figyelmet a felsőoktatás-pedagógia kérdéseire.

Végül még egy okot érdemes megemlíteni a kvalifikációs rendszerek reformjához kötődően, ami kapcsolódik a felsőoktatás szakképzési funkciójához, amint arra az előbb utaltam is. Valójában nemcsak a kvalifikációs rendszerek reformja érdekes, ami a tanulási eredményekre irányítja a figyelmet, hanem a képességfejlesztés új formái is, amelyek már nem a klasszikus felsőoktatási

tanulási környezetben zajlanak – mint például az előadások, szemináriumok –, hanem valós terepen, valóságos problémahelyzetekben, ahol a hallgatók megtanulhatják azokat a képességeket, amelyeket a gazdaság vagy a munka világa igényel. Mindez pedig alapvető kérdéseket vet fel a tanulási környezet minőségével, a tanulás megszervezésével kapcsolatban. Általánosságban tehát azt lehet mondani, hogy ha nem is mindig azon a néven, hogy felsőoktatás-pedagógia, de a felsőoktatás pedagógiai problémái felértékelődtek az elmúlt időben, s egyre nagyobb figyelem irányult ezekre a kérdésekre.

FeMű: *2002-ben az Országos Neveléstudományi Konferencián Golnhofer Erzsébet még azt a kérdést tette fel, hogy létezik-e egyáltalán hazai felsőoktatás-pedagógia. Mit gondol, az elmúlt bő egy évtizedben mi változott a hazai felsőoktatás-pedagógiában?*

H. G.: A felsőoktatás-pedagógia kérdéseivel foglalkozók egy végtelenül sokarcú, sokszínű társaságot alkotnak. Normális esetben nem lehet olyan felsőoktatási oktató, aki valamilyen szinten nem foglalkozik felsőoktatás-pedagógiai kérdésekkel. Tehát ilyen értelemben a felsőoktatás-pedagógiával foglalkozók köre minimum akkora, ahányan a felsőoktatásban tanítanak. Többé-kevésbé szisztematikusan művelik ezt az emberek: van olyan, aki így soha, de azért vannak olyanok is, akik az életük egy kis szakaszát azzal töltik, hogy szisztematikusan reflektálnak a tanítási gyakorlatra. Különösen akkor erősödik ez fel, amikor éppen képzési programot fejlesztenek, vagy akkreditációs, illetve minőségbiztosítási folyamatok zajlanak az intézményben. Amikor végig kell gondolni a képzési program különböző elemeit, a követelményeket átgondolni abból a szempontból, hogy hogyan értékelik a hallgatók teljesítményét, vagy hogy milyen tanulási környezetet kell létrehozni. Ilyenkor

pedig előfordul, hogy valaki ráérez ennek a tevékenységnek az ízére, és akár 1-2 évig foglalkozik ezzel intenzívebben. De az is lehet, hogy valaki bekerül olyan egyetemi testületbe, mint a tanulmányi bizottság, vagy egy minőségbiztosítási akkreditációs feladatot kap, és ennek keretében képzési programokat értékel. Végül pedig létezik az a nagyon kicsi kör, akik kifejezetten a felsőoktatás-pedagógia területén folytatnak kutató vagy oktató tevékenységet. Ők nagyon-nagyon kevesen vannak. A 70-es években működött Magyarországon egy Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, amelynek Zibolen Endre volt a vezetője. Én magam a kutatói pályafutásom nagy részét ennek az intézménynek az utódintézményében töltöttem, az Oktatáskutató Intézetben. Ott még több olyan kolléga dolgozott, akik a felsőoktatás-pedagógia világából jöttek. Utána viszont szinte teljesen eltűnt ez a terület. Majd amikor a neveléstudományi mesterszakok fejlesztése és akkreditációja zajlott, akkor a neveléstudományi területen képzésfejlesztéssel foglalkozó közösség a képzésirány egyik specializációjának a felsőoktatás-pedagógiát azonosította. Ez azt jelenti, hogy elméletileg minden olyan egyetemen jelen van a felsőoktatás-pedagógia, amely neveléstudományi MA-programot kínál. Tudomásom szerint viszont egyedül az ELTE az, amelyik beindította a képzést ezen a területen.

Sokszor találkoztam felsőoktatás-pedagógiával foglalkozókkal olyan programokon, rendezvényeken, amelyek különböző fejlesztési beavatkozásokhoz (például képzés- és tananyagfejlesztést szolgáló TÁMOP-programokhoz) kapcsolódtak, és ahol a tanárokfejlesztők néha nagyon-nagyon izgalmasan reflektáltak a felsőoktatás-pedagógia kérdéseire. Talán még annyit érdemes mindehhez hozzátenni, hogy a felsőoktatás-pedagógia szakterületének lehatárolása, kapcsolódási

pontjainak megtalálása kulcskérdés számunkra az ELTE felsőoktatás-pedagógiai szakirányú képzésén. A mi megközelítésünk meghatározó eleme, hogy a pedagógiai kérdéseket erőteljesen kapcsoljuk a szervezeti kérdésekhez. Ma már szervezeti kontextus nélkül tanulási környezetről nem nagyon tudunk beszélni, ami azt jelenti, hogy szétválaszthatatlanul összeolvad egymással az, amit pedagógiának nevezünk, és az, amit szervezetfejlesztésnek. Például amikor vezetésről beszélünk, a vezetési funkciók között a tanulási-tanítási folyamatok irányítása válik az egyik kulcselemmé.

FeMű: *Mivel az előbbi válaszában érintette a személyes szakmai életútját is, felvetődik a kérdés, hogy miért kezdett el felsőoktatás-pedagógiával foglalkozni?*

H. G.: Oktatáskutatóként az oktatási rendszerek fejlődésével, működésével foglalkoztam. Bár tény, hogy a szakmai munkám nagy része az iskolák, a közoktatás világához kötődött, nincs az oktatási rendszernek olyan alrendszere, amely iránt ne mutattam volna vagy mutatnék érdeklődést: hallatlanul érdekel a szakképzés, a felnőttek tanulásának világa, sőt egyre jobban a nem formális keretek között zajló tanulás, a munkahelyeken történő tanulás világa és természetesen a felsőoktatásban zajló tanulás is. Direkt módon viszont ezzel csak azt követően kezdtem el foglalkozni, hogy 2007-ben az ELTE-re jöttem dolgozni. Egyébként pedig azt is gondolom, hogy nincsenek éles határvonalak. Az oktatásban zajló változások (például a kvalifikációs reformok) egyik kulcseleme éppen az, hogy az alrendszerek közötti határvonalakat próbálják meg átjárhatóvá tenni.

FeMű: *Mit gondol, jelenleg mik a legfontosabb kutatási problémák a felsőoktatás-pedagógia területén, miért?*

H. G.: Legjelentősebbnek én annak a folyamatnak a hatását érzem, amit a tanulási eredmények megközelítésének szoktunk nevezni. Tehát hogy, hogyan és mit tanítunk, hogyan szervezzük meg a tanulást, azt alapvetően azokból a kompetenciákból vezetjük le, amelyekről úgy gondoljuk, hogy a hallgatóinknak szükségük lesz majd a munka világában. Ez nagymértékben átalakítja a tanulásról való gondolkodásunkat és azt, hogy hogyan lehet és kell megszervezni a tanulást, milyen új tanulási környezeteket szükséges kialakítani. Mivel a hallgatói kompetenciák jelentős része kizárólag valóságos terepen, valóságos problémákkal való foglalkozás közben alakítható, nélkülözhetetlenné válik például a projekt alapú tanulás vagy a probléma alapú tanulás. További kérdés, hogy egy ilyen tanulási helyzetben hogyan lehet a minőséget garantálni? Például természetessé válik, hogy mi, oktatók épp úgy nem tudjuk a választ a nyitott kérdésre, mint ahogy azt a hallgató sem tudja. Ahol valós problémákról van szó, ott a diszciplináris elkülönülés is az értelmét veszti, hiszen egyszerre csak több diszciplína tud releváns dolgokat mondani a problémáról. Ami azt jelenti, hogy egyre gyakoribbá válnak az olyan oktatási formák, ahol mondjuk, mérnökök, művészek, közgazdászok, jogászok tanulnak együtt. Ez pedig teljesen átformálja a képzési tartalmat. Ha nekem, egy közgazdással kell együtt tanítanom, akkor ez teljesen más, mint egy olyan kollegával, aki ugyanarról a szakterületről jött, mint én. Mert ez a közgazdász kollega, mondjuk, egy szót nem ért abból a szakzsargonból, amit én beszélek. De ez se őt nem zavarja, se engem, mert együtt megtaláljuk a közös nyelvet. Ki kell lépünk abból a szakmai „silóból”, amiben egyébként szoktunk dolgozni. Tehát ezeket a folyamatokat érzem olyannak, amelyek a leginkább igénylik azt, hogy egy felsőoktatás-pedagógiai

reflexió folyjék, és amire a kutatásoknak is reagálniuk szükséges.

De vannak még egyéb területek is. Kiemelném a nemzetközi együttműködést. Ha egyre gyakoribbá válik, hogy képzési programokat fejlesztünk és működtetünk nemzetközi környezetben (például ERASMUS, ERASMUS-MUNDUS), akkor ez azt jelenti, hogy nekem egy másik országból jött kollegával együtt kell meghatároznom a követelményeket, tartalmakat, tanulási-tanítási módszereket. Közben pedig kiderülhet, hogy amit változtathatatlannak hittünk, azt a másik nem is ismeri, és akkor közelítenünk kell egymáshoz az elképzeléseinket, ami szintén kikényszeríti a felsőoktatás-pedagógiai reflexiót. Még egy harmadik területet is említenék: a tudásmegosztás, a tudástranszfer jelentőségének felértékelődését. Nekünk a felsőoktatás világán kívül lévő szereplőkkel kell folyamatosan együttműködnünk, s ebbe előbb-utóbb a hallgatók is bekapcsolódnak, hiszen a tanulásuk jelentős része éppen ebben a világban zajlik. Végül még egy problémakört hadd tegyek hozzá: a hallgatói sokféleség erősödését. Gondoljunk csak arra, hogy itt nálunk például a hallgatók kétharmada már felnőtt, nem 18–23 éves fiatal. A felsőoktatásba belépők számának növekedésével egyre több olyan hallgatónk van, aki nem úgy viselkedik, nem olyan háttérrel jött, mint ahogyan ezt megszoktuk, s így több segítséget, támogatást igényel tőlünk. Tehát a felsőoktatás találkozik a szociális problémákkal, a társadalmi sokféleséggel, egyenlőtlenséggel, s ez szintén igényli a felsőoktatás-pedagógiai reflexiót.

FeMű: *Mi jellemzi a jelenlegi felsőoktatás-pedagógiai kutatásokat? Ezen a területen hogyan függ össze a kutatás és az Ön által gyakran használt felsőoktatás-pedagógiai reflexió?*

H. G.: Azt gondolom, nem csak a felsőoktatás-pedagógia területéről, hogy a kutatások jellege alakul át nagymértékben. Például multidiszciplináris teamekben valós problémákon dolgozunk, ami az esetek egy részében jobban leírja, ami ténylegesen történik, mintha azt mondanám, hogy kutatok. Mikközben a tevékenység ugyanaz: hipotéziseket, megoldandó problémákat, kutatási kérdéseket fogalmazok meg, adatokat gyűjtök, mérőeszközöket készítek, az adataim alapján elemzéseket végzek, modelleket állítok fel, megerősítek vagy cáflok hipotéziseket. A tudományos kutatás normáit és szabályait követem, például a mérések megbízhatósága, validitása meghatározó számomra; építetek arra, amit az előttem ezzel a problémával foglalkozók már feltártak. De valójában a valós életben megjelenő problémákat oldok meg. S ez más, mint amikor a személyes kutatói érdeklődésből kiindulva végzek kutatást. A valós problémákat elém hozzák, s megkérnek, hogy segítsek ezek megoldásában. Már az elején nyilvánvaló, hogy ezt a saját diszciplinámon belül maradva nem tudom megoldani, együtt kell működnöm más diszciplinák képviselőivel. A kutatási eredmények hasznosítása lényegében adott, hiszen eleve egy valós problémával keresnek meg minket, viszont hogy milyen eredményességgel, hatékonysággal tudom egy ilyen helyzetben a meglévő tudásomat használni, az nagymértékben attól függ, hogy hogyan tudok erről kommunikálni. Tehát a kommunikációs elem nagyon fontossá válik.

FeMű: *Tehát a kutatás és a fejlesztés elválaszthatatlan egymástól a felsőoktatás-pedagógia területén?*

H. G.: Igen, s még hozzátenném az innováció fogalmát is. Kutatás, fejlesztés, innováció. Mindebben erősen jelen van a gyakorlattal való intenzív együttműködés. A reflexiót

pedig azért kell használnunk, mert általában nem az történik, hogy nekem van egy kutatási eredményem, és ezt valakinek elmondom, hanem hogy öneki van valamilyen problémája, és én a kutatási háttérrel felhasználásával reflektálok erre, segítem őt a problémája megoldásában. Itt nem én vagyok a kezdeményező, itt én reagáló vagyok, ezért reflektív módon érdekel ez a dolog.

FeMú: *A hazai felsőoktatásban Ön szerint mi jellemző a pedagógiai gondolkodásra, szemléletmódra?*

H. G.: Azt gondolom, hogy olyan, mint Közép-Európában bárhol, tehát nem látok hazai sajátosságokat. Ha elmegyek Csehországba, Szlovákiába, Szerbiába vagy Romániába, akkor ugyanazt látom, mint idehaza. Megjelenik egy európai, és ezen belül egy közép-kelet-európai felsőoktatási gondolkodásmód, vagy közép-kelet és dél-európai, amivel szemben nagy kontraszként ott áll az észak-nyugat-európai. Az észak-nyugat-európai országcsoportokban a felsőoktatás egyre nyitottabbá vált a külvilág felé, beleértve ebbe a munka világát és a valós élet problémáit is. Ott a kvalifikációs reformok is sokkal előrébb járnak. Mi jellemző erre a közép-kelet-, dél-európai felsőoktatási gyakorlatra? Az, hogy kevésbé változott meg. Tehát sok szempontból a tanulás megszervezése olyan, mint ami még 100-200 évvel ezelőtt volt. Ugyanazok a tanulás-szervezési formák élnek, elég erős a bürokratikus elem, azaz a bürokratikus szabályok irányítják a tanulás-tanítás megszervezését. Viszonylag gyenge a diszciplínák közötti, de még a diszciplínán belüli oktatók közötti együttműködés is. Közép-kelet-, Dél-Európára jellemző még ennek a szférának az alulfinanszírozottsága is, ami együtt jár azzal, hogy az egyetemi oktatók rákényszerülnek arra, hogy olyan jövedelmi forrásokat keressenek, amik gyakran

elvonják őket a tanulás-tanítás folyamataitól. Ebben a régióban még jobban hisznek abban, hogy ha valakinek valamilyen formális végzettsége van, akkor az rögtön a megfelelő képességeket is jelzi. Mi kevésbé hiszünk a nem formális és informális tanulással megszerzhető tudásban, kompetenciákban, mint az észak-nyugat-európai régióban.

FeMú: *A hazai innovatív felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatok hogyan válnak láthatóvá, mi lesz a sorsuk, hogyan terjedhetnek?*

H. G.: Ezt az egyik legfontosabb kérdésnek érzem. Tehát, hogy van-e olyan tér, van-e olyan piactér vagy kiállítótér, ahol ezek láthatóvá válnak? Azt gondolom, hogy nem, nincsen. Az elmúlt időszakban valamennyit segített, hogy sok olyan, az Európai Unió által finanszírozott fejlesztési program zajlott, amelyek fontos eleme volt a résztvevők közötti együttműködés, tudásmegosztás támogatása. Szinte mindegyik fejlesztési programba be voltak építve olyan disszeminációs konferenciák, hálózatszerveződési elemek, ahol különböző intézmények képviselői találkoztak egymással. Ez pedig tudott katalizátorként működni. Talán még hasonló hatásúvá válhatott volna a Bologna-reform keretein belül a képzési programok felülvizsgálata, aminél az egyetemeknek szintén együtt kellett működniük egymással. De sajnos inkább a „mit tanítsunk” kérdésre fókuszáltak, s nem a tanulás-szervezési tapasztalataik megosztására. Tehát tulajdonképpen a felsőoktatás területén hiányzik egy olyan fórum, platform, amelynek célja a tanulás-tanítás minőségének javítása. A közoktatás területén például a digitális technológiát használják már arra, hogy átvigyenek sikeres gyakorlatokat egyik intézményből a másikba. A felsőoktatás területén ez nem jellemző. Tehát ha Magyarországon lenne olyan kormányzati politika, ami kifejezetten a tanulás-tanítás minőségének

javítását célozná, akkor ehhez az elsők közt javasolnám az ilyen jellegű platformok létrehozását. Az előző válaszomban ösztönösen mondtam, hogy a hazai felsőoktatás tanítása olyan, mint 100 éve; de azt is tudni kell, hogy ugyanakkor tele van váratlan, ritka és fantasztikus innovációkkal. De ezek az innovációk nem válnak láthatóvá mások számára. Szóval, ha összehasonlítom a felsőoktatást és a közoktatást, akkor a felsőoktatás horizontális szakmai – a tanítás-tanulásról szóló – kommunikációban összehasonlíthatatlanul szegényebb, mint a közoktatás.

FeMű: *Kik számára, milyen körülmények közt lenne fontos és hasznos felsőoktatás-pedagógiát tanítani, tanulni?*

H. G.: A válasz nagymértékben attól függ, hogy hol vonom meg a felsőoktatás-pedagógia határait. Amennyiben a felsőoktatás tanulás-tanítás funkcióinak eredményes gyakorlásához szükséges tudást értem rajta, amelybe természetesen beletartozik a szervezeti folyamatok tudása is, akkor ez a kör nagyon-nagyon tág lehet. Tulajdonképpen nincs olyan résztvevője a felsőoktatásnak, akinek ne lenne hasznos megismerkednie a felsőoktatás-pedagógiával. Előbb már utaltam is arra, hogy a felsőoktatás szereplői többé vagy kevésbé nyitottak arra, hogy a tanulás-tanítás kérdéseivel szisztematikusan foglalkozzanak. Ezt egy kontinuumként érdemes elképzelni. Nyilván azok, akiknek a gondolkodását teljes mértékben betölti a szakterületi problémák kezelése, kutatása, és a tanulás-tanítás esetleg meg sem jelenik a formális feladataik között, azaz csak kutatói státuszban alkalmazzák őket – alkotják az egyik végletet. Ahogy haladunk ezen a kontinuumon afelé, hogy valakinek a tanulás-tanítás problémája a szakmai tevékenységében egyre nagyobb jelentőséggel bír, reflektál a tanítási tevékenységére, innovációba kezd,

esetleg még publikálja is az eredményeit – annál inkább gondolhatunk rájuk úgy, mint a felsőoktatás-pedagógiai képzések potenciális vevőire vagy célközönségére. Épp a napokban vettem részt egy olyan beszélgetésen a neveléstudományi MA felsőoktatás-pedagógiai szakirányának oktatói körében, ahol az egyik kérdésként az merült fel: vajon, ha lenne egy felsőoktatás-pedagógia mester-szintű képzési program, akkor a belépés előfeltételévé kellene-e tennünk, hogy a jelentkezők korábban tanuljanak pedagógiai jellegű tartalmakat. Végül a vita jelenlegi kimenete az volt, hogy tekintettel arra, hogy a tanulás rugalmasan is megszervezhető, vagyis, akinek nincs pedagógiai jellegű háttértudása, annak extra kurzusként lehetséges ilyen tudást nyújtó tevékenységbe bekapcsolódnia. Mivel a felsőoktatásban tanítók döntő többségének semmiféle pedagógiai tudásháttere nincsen, elég furcsa lenne, hogyha kizárnánk azokat, akiknek nincsen formális pedagógiai végzettségük. Abból kell kiindulni, hogy bárki, aki a felsőoktatásban oktatói vagy adminisztratív funkciót tölt be, annak érdemes szisztematikusan foglalkoznia a felsőoktatásban a tanulás, tanítás problémáival – akár egy képzés keretein belül. A képzés bemenetét tehát nyitottá tenném, de ez azt jelenti, hogy magának a képzési programnak is illeszkedni kell a hallgatói sokféleséghez.

FeMű: *Végül szeretnénk megkérdezni, hogyan látja a felsőoktatás-pedagógia jövőjét, mit vár tőle?*

H. G.: Mindenekelőtt arra számítok, hogy az oktatási rendszer egyes alrendszerei közötti határvonalak elmosódnak, ami azt jelenti, hogy a tanulás-tanítás kérdéseivel való foglalkozás egyaránt relevánsá válik minden területen. Legfeljebb, ha éppen a szakképzés, felsőoktatás vagy felnőttképzés területén gondolkodunk, akkor adaptálnunk kell

a munkánkat az adott terület sajátosságaihoz. Azt gondolom, hogy a tanulás-tanítás kérdéseivel való foglalkozás felértékelődőben van, és ez a folyamat töretlenül folytatódik a jövőben is. Ez nagymértékben összefügg azzal a folyamattal, aminek talán az egyik legjobb jelzője a nemzetközi és nemzeti képességpolitikák (*skills policy*) kialakulása, amelyek kulcseleme az, amire korábban utaltam már, hogy nem a formális végzettségre, hanem a ténylegesen meglévő, megszerzett képességekre irányul a figyelem. Leegyszerűsítve úgy is megfogalmazhatnám, hogy a szakpolitika tipikus attitűdjére is az lesz a jellemző, hogy nem azt tartja fontosnak, hogy hol tanultad, hanem azt, hogy tudod-e. Míg a formális végzettség egy életen át megmarad, a tényleges képesség elkopik, eltűnhet – azaz a formális végzettség mögül eltűnhetnek azok a képességek, amikre képzett. Amennyiben a képességek fölértékelődnek, akkor a képességek

fejlesztése, életben tartása, karbantartása, frissítése meghatározóvá válik a vállalatok, közösségek, országok számára, s ezért a tanulás-tanítás kérdéseivel való foglalkozás tartósan nagy figyelmet fog kapni. Tekintettel arra, hogy a tanulás-tanítás jelentős része a felsőoktatásban zajlik, nyilván ezen az alrendszeren belül is erősödni fog a figyelem a tanulás-tanítás iránt. A terület jövőjét tekintve tehát optimista vagyok, de azzal a nagyon fontos megszorítással, hogy ennek nyitott területnek kell maradnia. Nyitottnak kell maradnia a különböző diszciplínák és a gyakorlat irányába; ugyanakkor tudatában kell lennie saját korlátainak is: melyek azok a kérdések, amelyekre a meglévő tudásunkkal még nem tudunk, vagy esetleg a későbbiekben sem fogunk tudni választ adni.

Készítette: Kálmán Orsolya