

57096

56600
178

ISKOLA-KULTÚRA

H:1;
1-5;

57096

1384

XI. évfolyam, 2001. február

pedagógusok szakmai-tudományos folyóir.

Bárdos Jenő
tanszékvezető egyetemi
tanár, Veszprémi Egyetem

Csapó Benő
egyetemi tanár,
Szegedi Egyetem

Falus Iván
egyetemi docens,
ELTE Neveléstudományi
Intézet Oktatáseméleti
Szakcsoport, Budapest

Fóti Nóra
tanár,
II. sz. Gyakorló Általános
Iskola, Pécs

Gordon Győri János
gimnázium tanár,
Radnóti Miklós
Gimnázium, Budapest

Halmi Tamás
tanár, polgári szolgálatos,
Általános Iskola, Pécs

Hóza Éva
egyetemi docens,
Újvidéki Egyetem,
Bölcsészettudományi Kar

Koller Boglárka
Ph.D hallgató, kutató,
Közgazdaságtudományi
Egyetem, Budapest,
School of Economics,
London

Kozma Tamás
oktatáskutató, tan-
székvezető egyetemi tanár,
OKI, Budapest, Debreceni
Egyetem

Mesterházi Zsuzsa
docens,
ELTE Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai
Főiskolai Kar, Budapest

Meszmann Tibor
filozófia szakos
abszolvens,
Újvidéki Egyetem,
Bölcsészettudományi Kar

Molnár Éva
Ph.D hallgató,
Szegedi Egyetem,
BTK, Neveléstudományi
Tanszék

Rác I. Péter
Ph.D hallgató,
Pécsi Tudományegyetem,
BTK

Sáska Géza
oktatáskutató,
Oktatáskutató Intézet,
Budapest

Szende Virág
Ph.D hallgató,
Veszprémi Egyetem,
docens,
Magyar Nyelvi Intézet,
Budapest

Szombathy Bálint
író, képzőművész,
Újvidék, Budapest

Trencsényi László
egyetemi docens,
szerkesztő,
Miskolci Egyetem,
Iskolakultúra

Zákány Tóth Péter
Ph.D hallgató,
ELTE, Budapest

Zsolnai József
tudományos főmunkatárs,
igazgató, Veszprémi
Egyetem Pedagógiai
Kutatóintézete, Pápa

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:**

Géczi János
E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu

Csányi Erzsébet (Újvidék)

E-mail: csanyie@ptt.yu

Kamarás István

E-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

E-mail: kojjanitz.laszlo@om.hu

Gelencsér Gábor E-mail: gelen@filmvilag.hu

H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás

olvasószerkesztő

E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

E-mail: blaize@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**

E-mail: slaszlone@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerk.,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax:

(06-72) 501-578;

E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

WWW: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél-
és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül,
illetve az LHI-nél. Előfizetési díj
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta.
Lapunk példányai megvásárolhatók
a Mentor Könyvesboltban
(Budapest VII., Lövölde tér 7.),
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),
az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
valamint az Írók Könyvesboltjában is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:

**Molnár Nyomda és Kiadó Kft.,
Pécs**

Lapzárta: 2001. január 15.

konferencia

Szende Virág
Neveléstudomány az ezredfordulón 3

Bárdos Jenő
A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben 8

Falus Iván
Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás 21

Mesterházi Zsuzsa
A gyógypedagógiai nevelés mint terápia 29

Zsolnai József
Metapedagógiai reflexiók a hetven éves Nagy József életművéhez 34

Csapó Benő
Neveléstudomány az ezredvég Magyarországon 40

vita

Sáska Géza
„Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” 45

Kozma Tamás
Oktatás és politika: rendszerváltó viták 63

Trencsényi László
„Ahol a szabadság a rend....” 73

szemle

Meszmann Tibor
A vajdasági magyar tanügy helyzetéről 77

Hózsá Éva
Pillanatkép a vajdasági Új Képről 84

Koller Boglárka
Tankönyvek az Európai Unióban 86

Gordon Győri János
A gondolkodás tanításának és tanulásának kérdései 93

iskolakultúra

01/2

Molnár Éva

Tanulmányok az önszabályozó tanulásról **101**

(*Self-Regulated Learning. International Journal of Educational Research, 1999/6. sz.*)

Fóti Nóra

Nyelvkönyv-család kisiskolásoknak **104**

(*Günter Gerngross – Herbert Puchta: Join In*)

Rác I. Péter

A kánonok peremén **105**

(*Eisemann György [szerk.]: A kánon peremén. Az irodalmi modernség alakváltozatai a XIX–XX. század fordulójának magyar prózájában*)

Zákány Tóth Péter

Az emlékezet felejtése, a felejtés emlékezete **108**

(*Eisemann György – H. Nagy Péter – Kulcsár-Szabó Zoltán: Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*)

Halmai Tamás

Csak a szavak **112**

(*Fried István: Árnyak közt mulandó árny. Tanulmányok Baka István lírájáról*)

Szombathy Bálint

Avantgárd kapcsolatok Közép-Kelet-Európában **115**

(*Passuth Krisztina: Avantgárd kapcsolatok Prágától Bukarestig*)

Satöbbi **118**

Neveléstudomány az ezredfordulón

Az Iskolakultúra rendszeresen tudósít a jelentősebb hazai és nemzetközi konferenciákról. Általában egy teljes vagy csaknem teljes lapszámot szentelünk az ilyen konferenciáknak (így például: EARLI, 1997/12. sz., Természettudományos nevelés, 1999/10. sz.). Tavaly novemberben a hazai neveléstudomány egyik jelentős rendezvénye zajlott Szegeden „Neveléstudomány az ezredfordulón” címmel. A konferencia előadásainak többsége könyv formájában is megjelenik. Lapunk egy átfogó ismertetést követően négy tanulmányt közöl, amely nem szerepel a majdani kötetben, végül a konferencia céljainak, eredményeinek és „szakmai hangulatának” jellemzésére a megnyitón és zárásként elhangzottakat idézzük föl.

Exkluzív konferencia színhelye volt 2000. november 17–18-án a szegedi Rendezvényház. Több intézmény, köztük a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanácsa szervezésében az évezredet záró eseményekhez méltó rendezvény zajlott itt, amelyen a neveléstudomány legnevesebb szakértői tartották meg visszatekintő, összegző és iránymutató előadásait.

Ünnepélyessé tette a rendezvényt, hogy Nagy Józsefet kollégái és tanítványai ez alkalommal köszöntötték 70. születésnapján. Átadták a tiszteletére összeállított kötet első, bőrbe kötött példányát, amelyet az ünnepelt meghatottan vett át. *Csapó Benő* köszöntő szavaiban elmondta: a legszebb az volt, hogy a kötetben szereplő harminckét szerző mindegyike titokban tudta tartani a mű születését.

A konferenciát *Benedek György* egyetemi tanár, a Szegedi Tudományegyetem tudományos rektorhelyettese nyitotta meg, üdvözlő beszédet *Frank József* c. egyetemi tanár, a Csongrád Megyei Közgyűlés elnöke mondott.

Elsőként *Kozma Tamás* egyetemi tanár (Debreceni Tudományegyetem) tartotta meg előadását „Pedagógiánk paradigmái” címmel. A hatvanas évek végétől, a nemzetközi értékelési programba történő bekapcsolódástól kezdve napjainkig követte végig a paradigmaváltásokat, amely folyamattal párhuzamosan, az azokban való szerepvállalását méltatva egyúttal Nagy József tudományos életútját is végigkövette. A teljesítmény mérésének ekkoriban két koncepciója alakult ki, az egyik a budapesti iskoláé, amely szerint a tanterv mint követelmény fogalmazódik meg, s ehhez mint standardhoz mérjük a teljesítményt. A másik a szegedi, a Nagy József nevével fémjelzett koncepció: a gyerekek teljesítményét a felnőtt társadalom átlagához mérjük.

Mikor történik paradigmaváltás? – vetette fel Kozma Tamás. Szerinte – s ebben a nézetében több előadó is osztozott – akkor, amikor új nemzedék jelenik meg. A Kádár-rendszer nyitásra készülődése lehetővé tette, hogy az új nemzedék színre lépjen, a közgazdászok számításokat végeztek arra vonatkozóan, hogy milyen munkaerőre lesz szükség, s ehhez milyen képzési forma kapcsolódjon. Mint látjuk, az oktatás tervezése új alapokra került, s ehhez újfajta, előrevetítő statisztikát kellett készíteni. Nagy Józsefnek nyílt alkalm arra, hogy egyéves párizsi tanulmányútján megismerkedhessen az új módszerekkel, s ő fogalmazta meg először a pedagógia nyelvén az új elvárásokat „Az iskola-fokokozatok távlati tervezése” című munkájában. A második nagy paradigmaváltáskor az oktatáskutatás, a legutóbbinál pedig a bölcsészpedagógia kialakulása került előtérbe.

Illyés Sándor egyetemi tanár (ELTE BGGyT Főiskolai Kar) „Tanuló neveléstudo-

mány' címmel azt feszegette, hogy van-e a neveléstudománynak immanens tartalma vagy a társtudományokat „pedagógiasítja”-e. A paradigmaticus váltást sok más változás előzi meg. Lehetséges, hogy egy megjelenő új fogalom mögött nincs új tudás, más esetben egy mindig jelen lévő elem előtérbe kerül, s így szemléleti, strukturális változás történik. Később ez az új irányzat önállósul (például Waldorf). Amikor új paradigma jön létre, mindent, ami addig létezett, új módon kezdenek szemlélni. Míg a pszichológiát az érzelem és gondolkodás sajátos egységében kognitív tudománynak minősíti, addig a neveléstudomány szerinte „kullogó tudomány”, amely vagy előtte jár a változásoknak, vagy követ egy változássort.

Ádám György akadémikus, egyetemi tanár (ELTE) ‚Prekognitív tanulás’ címmel a téma illusztrálása céljából bemutatta az önkéntelen tanulásra vonatkozó saját kísérletei sorát (feltelesen kiváltott potenciál, habituációs diszkriminációs EEG-teszt, szignál-detekciós teszt). Az elméleti vonalat végigkövetve szembeállította Freud konfliktusos énképét Bergson harmonikus énképével, későbbi szakaszban a Pavlov és Skinner behaviorista elveivel szemben Vigotszkij és Piaget kettősségét. Elénk tárta a tudattalan folyamatok hármasságát: a bemeneti (érzékelési és hormonális), a kimeneti (automatizmus és beállítódás) és a központi szakaszt (tanulás, tárolás, megismerés), valamint a tudattalan történetét. A figyelmet a görög heurisztikus gondolkodás aktualitására felhívó Pólya György kétsarkalatos elvén át eljutunk Polányi Mihály személyes tudás (personal know-ledge) fogalmáig, aki különbséget tesz a Descartes- és Kepler-féle heurisztikus szenvedély és a heurisztikus mező (the tacit component, azaz a tudattalan terület: a kreativitás, döntés, intuíció előszobája) között.

A mentális reprezentáció működését vizsgálva kiderül, hogy a képzeleti utasításoknál konkrét szavak esetén mindkét reprezentáció működik, az elvontnál nem; ugyanakkor a vizuális képzelet síkban és térben is működik. Interferencia keletkezik a perceptuális és képzeletalapú szimbolikus rendszerek között. A mentális és a propozicionális képzetről szólva Kárpáti Andrea különbséget tett a mentális térben megjelenő tárgyi képek és a mentális nyelv között, mely utóbbi az elme fogalmi tartalmát reprezentálja.

Ádám György végül szemléletes példákkal is illusztrálta azon megállapítását, hogy a rejtett kogníció a mai nézetek szerint folyamatosan működik elménkben a tudattalan tanulás, a küszöbalatti érzékelés, a döntések előtti tudaton kívüli mérlegelés, a társas környezet rejtett hatása és az intuíció formájában.

Kárpáti Andrea egyetemi docens (ELTE) a gyermekrajzok szimbólumvilágába vezette be a hallgatóságot, melynek vizsgálatában új trend alakult ki: a nevelélmélet és a pedagógia felé fordulás. Az előadó a szakirodalom vázlatos ismertetése során a szimbolikus mentális reprezentációról szólva megemlítette Eysenck és Keane megállapításait, melyek szerint míg a propozicionális szerkezet (beszéd) esetében a nyelvi jel és a világ közötti kapcsolat esetleges, addig az analóg szerkezet (kép és ábra) a világ szerkezetéhez hasonlít. Beszélte Paivio kettős kódolási elméletéről, mely szerint a két önálló, összefüggő szimbólumrendszer kiegészíti egymást. A mentális reprezentáció működését vizsgálva kiderül, hogy a képzeleti utasításoknál konkrét szavak esetén mindkét reprezentáció működik, az elvontnál nem; ugyanakkor a vizuális képzelet síkban és térben is működik. Interferencia keletkezik a perceptuális és képzeletalapú szimbolikus rendszerek között. A mentális és a propozicionális képzetről szólva Kárpáti Andrea különbséget tett a mentális térben megjelenő tárgyi képek és a mentális nyelv között, mely utóbbi az elme fogalmi tartalmát reprezentálja. A gyermekrajzok formakészletét vizsgálva a Kellogg szerinti rétegeket vette alapul: az univerzálisat (közös ősi jelkészlet), a kulturálisat (kisebb közösségek nyelve) és az egyéni (saját élményből táplálkozó). A projekciós tesztek tanúsága szerint az életkori jegyek változók: a kisgyermek-

korban a képi metaforák virágzanak, a kamasz szereti a megfeythetetlen szimbólumokat, ugyanakkor vágyik arra, hogy valaki megfeytse őket. Az új trend egyik eleme, hogy ma már nemcsak a 12 éves kor alatti gyermekek rajzait elemzik, hanem a kamaszkorúakét is. Az előadó végül ismertette a rajzok elemzéséhez rendelkezésre álló eljárások (dinamikus rajzelemzés, szerkezetelemző életrajzi módszer, háromdimenziós rajzértelmezés, plurimediális modell) alkalmazási területeit.

Bárdos Jenő egyetemi tanár (Veszprémi Egyetem) már a címben is többféle kérdést felvető előadása – „A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben” – valóban az esélyek latolgatása volt. Tudományosan megalapozott gyakorlatiassággal fogott a témához, s valódi dilemmákat tárt fel, amelyek megoldására égetően szüksége volna a nyelvtanárképzésnek. A tudományosság esélyeit vizsgálva megállapította, hogy az egyetemen képzés alapvetően a tudományt fejleszti, a nyelvtanárképzés a tudomány közvetelményeinek talán sohasem felel meg. A rövid történeti áttekintés során Bárdos Jenő összevetette *Kármán Mór* tanárképzési modelljét – amelyben több német, angol és francia elem található – a maiakkal. Nyelvtanárképzésünk igyekszik a főleg nyugaton elfogadott képzési formákhoz igazodni, ennek legújabb hajtása a hároméves képzés. Ez szerinte sok tekintetben hiányos lenne, ha nem próbálnánk az ötéves anyag nélkülözhetetlen részeit – a hallgatók esetleges túlterhelése mellett is – három évbe sűríteni. A nyelvpedagógiával rokon tudományok bemutatása után szó esett a nyelvpedagógia héjszerkezetéről, amely a történeti mag felől halad egészen az alkalmazott nyelvészet, a pedagógiai pszichológia, a didaktika, az alkalmazott pszichológia irányába. A nyelvpedagógia 14 rokon, és határtudományának, valamint ugyancsak 14 alap- és társtudományának felsorolása után az előadó fölvetette a legfontosabb kérdést: ki lehet a jó tanár? Vajon elég-e a nyelvet beszélő laikus, vagy éppen tudós tanárra van-e szükség? Kell-e ezt a szakmát tanulni, vagy születni kell rá? Mindezeket a dilemmákat „a tanár célkeresztje” igen szemléletes ábrájában állítja elénk. A kérdés tehát az, hogy a józan ész felől avagy az inter- és multidiszciplináris tudományok felől kell-e a nyelvtanítás mesterségét megközelíteni, illetve tanulható-e ez a mesterség, vagy egyszerűen a tehetség, azaz a művészet az alapja. Megnyugtató, hogy a szakma mint mesterség tanulható, s a konklúzió az, hogy mindegyik dimenzióknak jelen kell lennie a jó nyelvtanárban. Ebben a megvilágításban tekintve az alapkérdést, nyugodt szívvel válaszolhatjuk, hogy igenis van esélye a tudományosságnak a nyelvtanárképzésben – különösen, ha minél több Bárdos Jenőhöz hasonló gyakorlatiasan tudós művelője lesz a szakmának.

Nahalka István egyetemi docens (ELTE) „Pedagógiai paradigmák személyiségképe” címmel tartott előadásában a társas és radikális konstruktivizmusról szólva megállapítja, hogy ezek kiegészítik egymást, s a radikális felfogás szerint elvileg bármilyen konstrukció létrejöhet, de nem egyenlő eséllyel. A pedagógia és a pszichológia személyiségelmélete abban különbözik egymástól, hogy a pszichológia a személyiséget önmagában mint rendszert vizsgálja, a pedagógiában pedig a személyiség rendszeralkotó elem. A pedagógia tehát a pedagógiai közösségekkel foglalkozik.

Ritoókné Ádám Magda egyetemi docens (ELTE) ugyancsak a pedagógia és a pszichológia összefüggéseinek elemzésével foglalkozott, párhuzamba állítva *Nagy László* és *Nagy József* munkásságát, „A pedagógia és pszichológia szintézise *Nagy László* munkásságában” címmel. *Nagy László* volt az, aki a század elején több, a gyermek megismerését célzó intézményt és egy pedagógiai lapot is alapított. Módszertani elveinek többsége még ma is helytálló. A tehetség típusairól szólva az előadó megállapította, hogy az emberek egy ötöde számíthat tehetségesnek, nem számítva hozzájuk azokat, akik csak reprodukálnak. A tehetségeket osztályozva három fokozatról szólt: a zseni az, aki újat talál ki, s a megvalósítást másra bízva, vannak, akik továbbfejlesztik a meg-lévőt, végül vannak az alkalmazók. Az előadó megállapította, hogy Magyarország a tehetségek hazája, az elzúllott tehetségeké.

Zsolnai József intézetigazgató (Veszprémi Egyetem) a metatudomány alkalmazása mellett érvelt. „Metatudományok, metaelemzés, metapedagógia” című előadásában elmondta, hogy gyakorló iskolaigazgatóként akciókutatással foglalkozott, melynek során az elmélet – program – gyakorlat – mérés – visszacsatolás folyamatát tartotta követendőnek. Mint akciókutató szükségképpen jutott el a metakutatáshoz, metaelemzéshez. A jó metaelemzőnek rendelkeznie kell szövegtani és szövegpszichológiai ismeretekkel. Nélkülözhetetlen az episztemikus kommunikáció, a metaszint és a tárgyszint kölcsönössége is a metaelemzés során. Nemcsak a pedagógiában létezik ez a fajta „önvizsgálat”, más területekről is ismert. Az előadó megemlítette Juhász Nagy Pál, Sajó András, Surányi László, Németh Lajos és mások nevét. A metaelemzéshez szükséges észjárás szerinte tanítható, az elemzésnek ez a formája célszerű és feltétlenül alkalmazandó.

Báthory Zoltán egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem) „Pedagógiai reformtörekvések” címmel az elmúlt harminc év reformjait tekintette át. A második világháború utáni időszakban nyugaton meginduló reformfolyamat a svéd modellben csúcspontot ért el, s nagy hatása volt a nyugati világra. A globalizáció pedig először a középfokú oktatás, majd a felsőoktatás expanziójához vezetett. A hatvanas években már Magyarországon is észlelték ezt a változást, de a kísérlet nálunk kudarcba fulladt, ennek a hátrányait máig sem sikerült ledolgoznunk.

Papp Katalin egyetemi docens (Szegedi Tudományegyetem) a gondolkodás fejlődését meghatározó természettudományos képzésnek az oktatásban betöltött szerepét vizsgálta történeti és jelenkori szempontból (Természettudományos nevelés: múlt, jelen és jövő). Azon megállapítást, hogy a természettudományok tanulása befolyásolja a gondolkodást, történeti tényekkel is igazolta.

A hetvenes években már komolyabb próbálkozások születtek, amelyek ismét nem jártak sikerrel, a paradigmátikus váltás helyett tartalmi reformot hirdettek. A tantervpolitikában is változások történtek, jöhetett az 1978-ban bevezetett NOT a hagyományokra alapozott, mégis több új elem jelent meg benne: a tananyag differenciálása, kognitív követelmények megfogalmazása, taxonómiai gondolkodás kialakítása, a helyi gondolkodás figyelembe vétele. A tartalmi rendszer azonban az öt napos tanítási hét bevezetésével összekuszálódott, a korrekciót célzó csökkentési szándék duzzadáshoz vezetett, az eredmény a káosz, s még a kilencvenes években is a '78-as tanterv szerint tanítottak.

Még érdekesebb az 1989-es NAT sorsa, melynek hat változata ismert. Az első három változatot politikai viták miatt visszavonták, ugyanez történt a negyedik, úgynevezett „0 változat”-tal is. A Mádl – Kálmán-féle ötödik változatot, mely megfogalmazza a tantervi alapelveket és követelményeket, kerettantervet ad, s számít a helyi tantervekre, bár nem írja elő kötelezően az elkészítésüket, 1995-ben a szocialista kormányzat kivonta. Ekkor megszületik a hatodik változat, mely a kerettanterveket teszi meghatározóvá. Az előadó szerint ez korszerűtlen és hátrányos, melynek hibáit csak valamilyen új vizsgarendszerrel lehet kiküszöbölni. Az iskolaszervezet elemzése során Báthory kitért a szegedi középiskolai kísérletre, de szerinte a reformot nem lehet csak a tantervvel és iskolarendszerrel leírni. A reform nemcsak Svédországban hozta létre az oktatáskutatást, hanem Magyarországon is, s ennek meghatározó személyisége a hetvenes évektől kezdve Nagy József volt.

Papp Katalin egyetemi docens (Szegedi Tudományegyetem) a gondolkodás fejlődését meghatározó természettudományos képzésnek az oktatásban betöltött szerepét vizsgálta történeti és jelenkori szempontból (Természettudományos nevelés: múlt, jelen és jövő). Azon megállapítást, hogy a természettudományok tanulása befolyásolja a gondolkodást, történeti tényekkel is igazolta. Már Comenius fontosnak tartotta, hogy az egyetemes tudásban mindenki részesüljön, ezért tűzte maga elé azt a célt, hogy könyvek megjelente-

tésével mindenki számára hozzáférhetővé tegye a tudományok teljességét. (Tervezett könyvsorozatából sajnos csak a ‚Physica’ készült el.) Majd az I. Ratio Educationis bevezette a gyakorlati célú számtant, természetrajzot, földrajzot, mintegy 50 évvel később a fizika is tantárgy lett. *Jedlik Anyos*, az első tudós fizikatanár megindította az iskolai kísérletezést. A híres magyar iskolákból (Győri Bencés, Pesti Piarista, Budapesti Fasori stb.) kikerülő világhírűvé vált diákok (*Lénárd György, Eötvös Loránd, Hevesy György, Wigner Jenő, Neumann János* stb.) példája is bizonyítja a természettudományos nevelés jótékony hatását. A jelen vizsgálata kétirányú: mennyire tudják, illetve mennyire szeretik a diákok a természettudományos tárgyakat. A mérési eredmények – melyek tünetértékűek – sajnos nem festenek reményteljes képet. Különösen a kémia és a matematika nem tartozik a kedvelt és jól elsajátított tárgyak közé. A jövő az előadó szerint egy új diszciplína kialakulásáé.

Géczi János egyetemi docens (Pécsi Tudományegyetem) ‚A magyar pedagógiai szak-sajtóról’ címmel a 100–150 éves pedagógiai szakajtót értékelte, s azt vizsgálta, hogyan bújik bele a világkép a pedagógiába, illetve hogyan közvetítette azt. Nagy József munkásságát méltatva vizsgálat tárgyává tette azt is, hogy mely pedagógiai folyóiratokban jelent meg s melyekben fejtette ki iskolateremtő hatását. Géczi leginkább azt hangsúlyozta, hogy a művelődéstörténeti közeg nélkül értelmezhetetlennek tűnnek mind neveléstörténeti, mind a pedagógiai s mind a neveléstudományi fejlemények. S éppen a művelődéstörténeti aspektusok neveléstudományba való beemelése lehet fontos eseménye a kialakuló tudományosságának.

Mesterházi Zsuzsa főigazgató (ELTE BGGYT Főiskolai Kar) ‚A gyógypedagógiai nevelés mint terápia’ címmel azokról a sajátos módszerekről beszélt, amelyeket a szülési trauma vagy valamilyen agyi sérülés következtében nehezen tanuló gyermekek oktatásában, nevelésében használnak a gyógypedagógusok, s amelyek a normál iskolákban tanulási nehézségekkel küszködő gyermekeknél is alkalmazhatók.

Falus Iván egyetemi docens (ELTE) előadásával visszakanyarodtunk a ‚Tanári mester-ség, tanári tudás’ témaköréhez, s ismét a pedagógusmesterség dilemmáiról s azok lehetséges megoldásairól hallhattunk. A hatvanas években a pedagógusképzés fennálló rendszere nem volt képes megfelelő tanárokat kibocsátani, az elsajátított tudás nem hatott a tanár tevékenységére. A következő lehetőségek kínálkoztak a probléma megoldására: a pedagógus legyen a kutatások eredményeit alkalmazó jó technológus, a képzés feladata legyen a körülmények megteremtése a középpontba állított pedagógiai készségek elsajátításához, sémákat kell kialakítani a tanári döntések automatizálására. A pedagógusmesterség mai problémáit az előadó néhány kulcsfogalom köré rendezte. (E kulcsfogalmakkal összeállításunkban megismerkedhet a kedves olvasó – a szerk.)

Végül az ünnepelt Nagy József számolt be további terveiről. Legfontosabbnak azokat a tudományszervezési tennivalókat tekintette, amelyek lehetővé teszik, hogy a neveléstudomány terén is megszerveződhessenek a doktori iskolák, és kiteljesedhessen a következő kutatónemzedék képzése. Kutatási témái közül a kritikus kognitív képességek fejlesztésével kapcsolatos kísérleteit emelte ki. Mivel a kritikus készségeknek az optimális szintre fejlesztése a beilleszkedés és a túlélés feltétele, szükségesnek tartja ezen készségek – melyből 2–3 tucat létezik – fejlesztését addig, amíg a gyerekek el nem jutnak az optimális szintre. Jelenleg ugyanis az iskolában gyakran az „abbahagyás” stratégiája érvényesül, azaz a készségek fejlesztése abbamarad, mielőtt azok még elérték volna az antropológiai optimumot. A konferencia zárásaként Csapó Benő összegezte a két nap fontosabb tapasztalatait, megfogalmazta a magyarországi neveléstudomány fejlődésével kapcsolatos gondolatait, majd köszönetet mondott a szervezőknek, előadóknak és résztvevőknek.

A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben

Ha a címet csak egy hevenyészett pragmatikai elemzésnek vetjük alá, máris a következő implikációkra lelünk: ha a tudománynak csak esélyei vannak a nyelvtanárképzésben, akkor még nincs birtokon belül, vagyis a nyelvtanárképzés nem tudományos; (továbbá) ha a tudományosságnak csak esélyei vannak ezen a területen, akkor nem fogja uralni ezt a terepet, csak egyik tényezője lehet a folyamatnak; (továbbá) a címben nem a tudomány, hanem csak a tudományosság szó szerepel, amely már önmagában véve is nyelvi tompítás, konfliktuskerülés; (továbbá) az egész címben van valami szemérmesen költői: lelki szemeink előtt kirajzolódik egy térdeplő alak: a tudomány, mint a tényfeltárás szolgálóleánya, amint bebocsátásért esedezik a nyelvtanárképzés vadvirágos, ezért tagadhatatlanul tarka mezejére (!).

A nyelv a maga misztériumaival tipikus humán életjelenség, a nyelvtanulás és -tanítás folyamata pedig titkaiban makacsul ellenáll a tudomány rohamainak. A nyelv-tanítás története azt mutatja, hogy a legismertebb módszerek is csak néhány sétalopponban túrték el a tudományosság zabláját. A nyelv-tanárak többnyire ma sem értik, nem tudják, nem érzik, hogy tudományos jellegű munkát végeznének, a nyelvpedagógia pedig, mint a nyelv-tanításra és elsajátításra vonatkozó tudomány, rögvest a multidiszciplinaritás lövészárkaiba menekül és állóháborút folytat az egzakt (és nem egzakt) tudományok részeredményeivel egy elfogadható egészlegesség érdekében. Vagyis a nyelv-tanítás frontján a helyzet változatlan.

A tudományosság kifejezés mögött voltaképpen két alapvető jelentésárnyalat húzódik meg. Az egyik jelentés az, hogy valami tudományos azért, mert a tudományt fejleszti, a tudományt műveli, a tudománnyal foglalkozik. A másik jelentésárnyalat pedig az, hogy a jelenség a tudomány követelményeinek mindenben megfelel. Jelen elaborátum azt kívánja bizonyítani, hogy a valóság bántó nehézkedésétől megfosztott, idealista nyelv-tanárképzés mindenben megfelel az első kategóriának, de a másodikat – megannyi más alkalmazott tudományi megvalósuláshoz, jelenséghez hasonlóan – nem érheti el.

A bizonyítás érdekében a magyar tanárképzés és nyelv-tanárképzés formai és tartalmi elemeivel szinkron és diakron szempontból is foglalkozunk, és csak később térünk vissza a nyelv-tanárképzés és a tudományosság kívánt egybefonódására.

Tanárképzési modellek, szerkezetek

A második világháború után a tanárképzésnek egyértelműen olyan rendszere alakult ki, amely figyelembe vette az értelmi fejlődés cezúráit a 6. és 7., illetve a 12. és 14. élet-évek között, valamint a személyiség fejlődésének egy fordulópontját a 8. és 9. életév között. Más szóval az egész képzési rendszer iskolatípusra és életkorra szakosodott, és a diákok számára már a bemeneti ponton eldőlt, hogy mit választott: kétéves óvónőképzés, hároméves tanítóképzés, négyéves főiskolai képzés, ötéves egyetemi képzés.



1. ábra. Magyar tanárképzési modellek a II. világháború után. (Kelemen, 1980 nyomán)

Motivációja és logikája is volt egy ilyen rendszernek, hiszen másfajta, gyakran poli-hisztor jellegű személyiségre van szükség az óvó- és tanítóképzésben, és a kívánatos zenei vagy rajzkészség megszerzése megfelelő előképzettség nélkül hosszú folyamat. Ugyanakkor a tanári mobilitás rácafol egy bemeneti modell elvárásaira: nem biztos, hogy valaki egész életében egyetlen iskolatípusban tanít. Bár a nyolcvanas években többször is szó esett az úgynevezett „egységes” tanárképzésről (*Ladányi*), döntő változást a tanárképzésben mégis a társadalmi-politikai változások, illetve az ezek nyomában járó gazdasági kényszerek hoztak. A Világbank és más külső erők (British Council) hatására főként a hároméves egyszakosság jelentett merőben mást, hiszen három ponton is megtörte a hagyományt:

- kétszakosság helyett egyszakosságot hirdetett;
- négy- vagy ötéves képzés helyett három év alatt minden iskolatípusra képzett tanárt;
- elméleti képzés helyett inkább gyakorlati képzést kínált.

Eredetileg ez a megoldás kizárólag a nyelvtanárok képzésében jelentkezett, de később az egyszakosság mótelye az ötéves képzést is megfertőzte. Enyhítő körülményként tarthatjuk számon, hogy a hároméves egyszakosság a gyakorlati képzés kívánatos és magasabb standardjait alakította ki, ami csak fokozta a konzervatív nagyegyetemek ellenállását, amelyek a hároméves képzést mind a mai napig külön intézetben „gettósították”. A megfogalmazás természetesen túlzó, de tény, hogy ahol a szaktanszékek integrációját elkerülték (ELTE, KLTE, JATE), a hároméves tanárképző intézetek rászorultak a régi tanszékekre, hiszen nem rendelkeztek elég irodalmi és nyelvészeti minősítéssel. Egyszerűbben azt is mondhatnánk, hogy külső, nem szakmai szervek (bankok, hivatalok) fittyet hánytak a magyar tanárképzés hagyományaira és ezt a keserű pirulát egyetemeink és főiskoláink mind a mai napig nem tudták lenyelni. Egy gondosabb vizsgálódás kiderítheti, hogy korábban milyen magyar tanárképzési modellek gazdagították az európai szinképet.

A tanárképzés néhány történeti modellje Magyarországon

Évszázadokon át a tanítás kiművelt papi körök privilégiuma volt, a tudásba való beavatás valósággal szertartásos jegyeivel. A 18. század derekától a tömeges képzés megindultával már felfigyelhetünk egy-két jelenségre, amely a független tanárképzéshez vezetett (repetensek kollégiuma, 1777). A tanárok vizsgáztatását 1810-ben *W. Humboldt* vezette be – tekinthetjük ezt az évszámot a német tanárképzés megszületésének is. Maguk a német fakultások nemigen tekintették feladatuknak a tanárképzést: „termékeik” tudósok voltak, ugyancsak híján az osztálytermi metodikai ismereteknek. 1849-ben, *Leo Thun* minisztersége idején, tanárminősítő vizsgákat vezettek be Bécsben, Prágában, Inns-

bruckban és Lembergben. Miután a magyarok nemigen akartak Bécs elé járulni, hamarosan az első magyar vizsgabizottság is létrejött (1862-ben, *Pugstaller József* vezetésével, akit majd az ismert tudós, *Toldy Ferenc* és mások követtek).

A kiegyezést követő években nem *Kármán Mór* volt az egyetlen, akit a vallási és közoktatási miniszter Nyugat-Európába küldött a tanárképzés tanulmányozása végett; mégis *Kármán* volt az, aki részletes tudományos műben adta közre nézeteit. *Kármán* lényegében azt mutatja be, hogy a Leo Thun-féle reformokat és a *Pugstaller*-féle tanári képességeket vizsgáló bizottság felállítását követően milyen választási lehetőségei voltak a kor leghaladóbb magyar szakembereinek. *Kármán*é komparatív alapon, az akkor már futó tanárképzések ismeretében egy olyan modellt dolgoztak ki, amely a nemzetközi mintákból válogatva magyar sajátosságokat is teremtett. Milyen modellekből válogathatott *Kármán*?

A német egyetemi tanárképzés modelljét első soron a tanítás szabadsága jellemezte

Minőségi szempontból fordulópont, hogy 1872-ben Kármán bábáskodásával létrejött az első gyakorló középiskola és 1873-tól az átalakított tanárképezdék ismét működtek az egyetemek mellett.

Így a tanárképezdék és a gyakorlóiskola nagyjából olyan viszonyba kerültek a tudományegyetemmel, amely a klinikák és az orvosegyetem kapcsolatahoz hasonlatos. 1895-ben Trefort elitképző diákkollégiumot alapított tanárjelöltek számára (Eötvös Kollégium), amely háromévi szaktárgyismereti tanulmányokat követően egy évig foglalkozott pedagógiával és egy évig a tényleges gyakorlattal (3+1+1 rendszer).

(vagyis csak azt tanítjuk, amihez kedvünk van). Ezzel együtt járt a tudomány tisztaságának megőrzése (amelyet úgy érvényesítettek, hogy ha valaminek bármi gyakorlati haszna volt, azt már lenézték). Jellemző volt még a német egyetemekre a szemináriumok magas száma (ezeket a kutatás műhelyeinek tekintették) és a külső vizsgák. Ugyanakkor már felvételi vizsgákat is rendeztek.

A francia modell vezette be a modern korokban is jól ismert fokozatokat: baccalaureatus (BA), licentiátus (MA), doktorátus (Ph.D). Ahhoz, hogy valaki középiskolában taníthasson, licentiátust kellett szereznie. A franciák vezették be azt is, hogy a diplomázóknak „tézist” (diplomadolgozat) kell írniuk. A francia egyetemeken nem voltak felvételi vizsgák és ösztöndíjakat is adtak. A tanárképzés viszont függetlenné vált az egyetemtől és gyakran külön intézményben művelték (1795: Ecole Normale).

Az angol modell nemcsak a tudománynak és az iskolának mint oktatási helynek adózott, hanem tudatában volt azon kötelezettségeinek, amellyel a köznek tartozott. Angliában is alkalmaztak külső vizsgákat, a vizsgákon valaki átmehetett egyszerűen

vagy kiválóan is (pass, honours). Az angolok úgy gondolták, hogy az egyetemek ideális helyek arra, hogy tanárokat képezzenek, és egyébként is bonyolult, három szemeszteres tanévüket nyári iskolákkal és felnőttképzéssel (open university) már évszázadokkal ezelőtt örökös körforgássá változtatták.

Minőségi szempontból fordulópont, hogy 1872-ben *Kármán* bábáskodásával létrejött az első gyakorló középiskola és 1873-tól az átalakított tanárképezdék ismét működtek az egyetemek mellett. Így a tanárképezdék és a gyakorlóiskola nagyjából olyan viszonyba kerültek a tudományegyetemmel, amely a klinikák és az orvosegyetem kapcsolatahoz hasonlatos. 1895-ben *Trefort* elitképző diákkollégiumot alapított tanárjelöltek számára (Eötvös Kollégium), amely háromévi szaktárgyismereti tanulmányokat követően egy évig foglalkozott pedagógiával és egy évig a tényleges gyakorlattal (3+1+1 rendszer).

Mindezek alapján összefoglalva elmondhatjuk, hogy létezett a tanárképzésnek egy ko-

rai magyar modellje, amely egyes vonásaiban keverte az európai modelleket, másfelől sajátos vonásokkal is rendelkezett, mint például a saját gyakorlóiskola és egy elit tanárképző intézet.

1. „tanszabadság”	(német sajátosság)
2. szemináriumok	(német sajátosság)
3. külső vizsgák	(német és angol sajátosság)
4. nincs felvételi	(francia sajátosság)
5. diplomamunka	(francia sajátosság)
6. tanárképzés megfelelő helye az egyetem	(angol sajátosság)
7. saját gyakorlóiskola	(magyar sajátosság)
8. elit tanárképző kollégium	(magyar sajátosság)

2. ábra. Múlt századi magyar tanárképzési modellek

Úgy fest, hogy a századfordulóra nagyjából készen álltak a magyar tanárképzést meghatározó, jellegzetes intézmények. Bármennyire is konzervatívok az egyetemek, mégsem hangzik talán dicséretnek, hogy a fent leírt rendszer lényege gyakorlatilag 1949-ig megmaradt. Valójában 1947 és 1950 között jöttek létre azok a tanárképző főiskolák (később számuk szaporodott), amelyek a tanárképzés színtereit – az egyetemek mellett – az utóbbi több mint öt évtizedben uralták. Ez a rövid kitérő talán elegendő keretül szolgál ahhoz, hogy pontosabb fogalmaink legyenek a korai magyar tanárképzés hagyományairól. Ugyanakkor segítséget is nyújtanak ahhoz, hogy a tanárképzés legfontosabb dilemmáit elvontabban fogalmazzuk meg.

A tanárképzés alapvető dilemmái

Öt alapvető dilemmát tártunk fel – a sor természetesen folytatható –, de ezen indexek segítségével az összes tanárképzési modell legfontosabb karakterjegyei tisztázhatók.

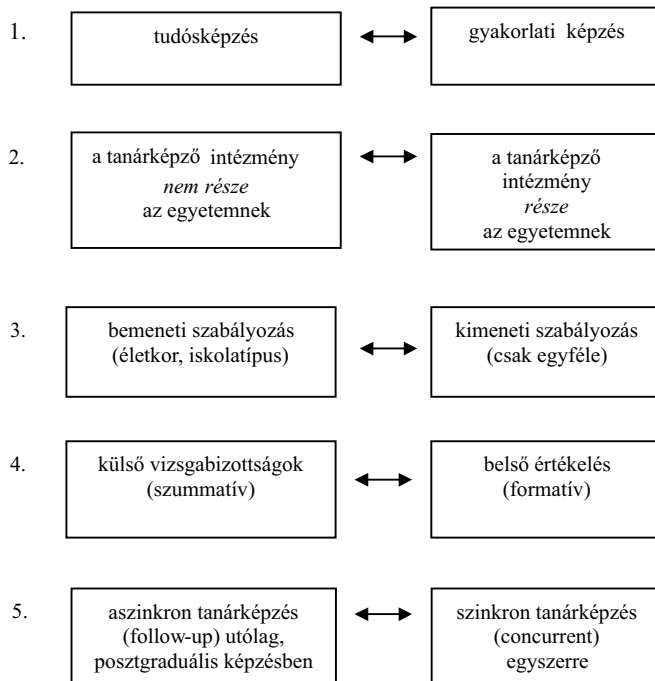
1. Minden tanárképző intézmény elhelyezhető egy skálán, amelynek szélső pontjait a tudósképzés, illetve a gyakorlati képzés jelenti. Ezt a hamis ellentétet maguk az intézmények alakították ki történetileg, és ezzel az egyetemeken a jó gyakorlati érzékű, az óvó- és tanítóképzésben pedig az elméleti beállítottságú jelölt fejlődési lehetőségeit csökkentették.

2. Magyarországon a tanárképző intézmények (képezdék) fizikailag nem voltak részei az egyetemnek. Mai meggyőződés szerint az egyetem a tanárképzés valódi helyszíne, amelynek a gyakorlóiskola szerves része.

3. Ez a dilemma valójában az az ellentét, amely a bemeneti és kimeneti szabályozás között feszül. A kimeneti szabályozásnál csak egyetlen (egységes?) tanárképzés van és egyetlen diploma, ahol a jelöltek felkészülnek arra, hogy többféle iskolatípusban többféle életkorú embert tanítsanak. Ennek szöges ellentéte az abszolút specializáció egyetlen korcsoportra vagy egyetlenegy iskolatípusra.

4. Manapság többéves tanulmányok lezárása után a tanárjelöltek az anyaintézményben tesznek záróvizsgát, írnak diplomamunkát, itt minősítik tanárképzési gyakorlatukat is, vagyis munkájuk értékelése főként formatív. A teljesen külső, az intézménytől független vizsgáztatók előtt tett tanári minősítő vizsgák szummatív típusú értékelést jelenthetnek. Ilyenekre azonban e század negyvenes éveinek vége óta már nem került sor.

5. A tanárképzésnek vannak követő (follow-up, consecutive) és szinkron (concurrent) modelljei abból a szempontból, hogy a tanárképzés rögtön az intézménybe való belépés pillanatától indul, vagy pedig már egy végzett szakembert további évek ráépítésével, később képeznek ki tanárrá. Ez az úgynevezett követő modell tehát szétválasztja a szakmai képzést és a pedagógiai képzést, vagyis az utóbbit egyfajta posztgraduális képzéssé teszi. (ld. 3. ábra)



3. ábra. A tanárképzés alapvető dilemmái

Eszerint a magyar tanárképzést hosszú ideig a 3. ábrán bal oldalon szereplő tulajdonságok határozták meg. E század második felében ez a két típus keveredett (1B, 2J, 3B, 4J, 5J; ahol B=bal és J=jobb), majd a kilencvenes években – pregnánsan éppen a nyelvtanárképzésben – az ábránkon jobb oldalon szereplő tulajdonságok váltak uralkodóvá. Különbféle felsőoktatási intézményekben történtek kísérletek arra, hogy tanárképző intézetek felállításával visszaállítsák a régi magyar tanárképzési modelleket, ám eközben a tanárképzés egyes területei olyan mértékben váltak inter- és multidiszciplinárisá, hogy a szakszerű tanárképzés ma már elképzelhetetlen a szaktanszékek intenzív és állandó közreműködése nélkül.

A honi nyelvtanárképzés szerkezete

Mivel a nyelvtanárképzés a magyar tanárképzés szerves része, az előző fejezet megállapításai – mutatis mutandis – erre a területre is érvényesek. A magyarországi nyelvtanárképzés kialakulását és sajátosságait itt most nem tárgyalhatjuk (ám az érdeklődőket néhány forrásmunkához irányítjuk: *Balassa*, 1930; *Bárdos*, 1988; *Báti*, 1957; *Berg*, 1943; *Krammer-Szoboszlai*, 1970; *Lakatos*, 1934; *Lux*, 1925; *Medgyes*, 1993; *Petrich*, 1937; *Szirbik*, 1941). Viszont felidézhetjük a kilencvenes évek elején kialakult helyzetet (a Világbankkal folytatott liaison-t követően). (ld. 4. ábra)



A Világbank egyszakos, rövid időtartamú, gyakorlat-orientált képzést javasolt (ilyennek tekinthető például az orosz nyelvtanárok átképzése), szemben a kétszakos, négy- vagy ötéves, jelentős elméleti képzést nyújtó, magyar nyelvtanárképző hagyománnyal. Ez az új, egydimenziójú, egyszakos, „küklöpsz”-nyelvtanárképzés csak azért nem fulladt kudarcba, mert a magyar felsőoktatási intézmények megpróbálták a hagyományos magyar nyelvtanárképzés erőseit ebbe a három évbe is beszűfölni, mintegy cserébe a ta-

<i>hagyományos magyar modell</i>		<i>a Világbank által megkívánt modell</i>
kétszakosság	←→	egyszakosság
4 vagy 5 év képzési idő	←→	3 év képzési idő
inkább elméleti	←→	inkább gyakorlati

4. ábra. A kilencvenes évek

nulmányi idő csökkenéséért. Ennek következtében a hároméves egyszakos képzések magasabb óraszámokban működtek, mint a hagyományos kétszakosság fele, és kétségkívül hatékonyabban is, tekintettel a gyakorlati tárgyak sokkal komolyabban meghatározott iskolai irányultságára.

A kétféle hagyomány és elvárás összeapásából olyan kaotikus állapot született, amelyet sem a meg-megújuló elképzelés az egységes tanárképzésről, sem a képesítési követelmények formálódása, sem a minisztériumi szándék, sem az egyetem-egyesítési láz nem volt képes megszüntetni (az 5. ábrán két főiskolai és két egyetemi diplomatípus szerepel, jóllehet a levelező képzéseket figyelembe sem vettük).

főiskolai szakok főiskolákon	egyetemi és főiskolai szakok egyetemen
I.	I.
II.	II. (I. szig.)
III. 3 éves	III. 3 éves egyszakos
IV. egyszakos 4 éves	IV. (II. szig.)
egyszakos	V. 5 éves 5 éves
	egy- szakos két- szakos
	3+2 4+1
	
főiskolai diploma („diploma”; BA or BEd)	egyetemi diploma („degree”; MA or MEd)

5. ábra. Nyelvtanári szakok a felsőoktatásban

Megállapítható, hogy:

- az ELTE nyomán más egyetemek is hűtlenül kezelték a kétszakosságot (így a megrendelő kétszakos helyett egyszakost kap);
- a hároméves egyszakossághoz lehetne, de most nem szabad másik szakot párosítani

(így a hároméves egyszakon végzők többnyire egyszakosok maradnak akkor is, ha folytatják tanulmányaikat);

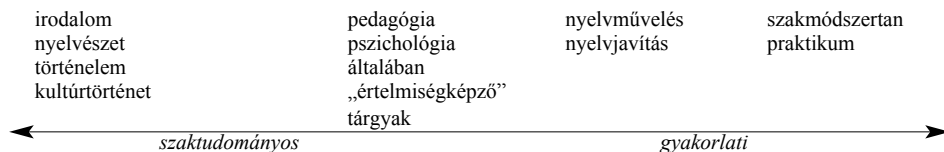
- az egyetemeken piaci okokból főiskolai képzésekkel is foglalkoznak, ami valójában nem profiljuk;

– egy és ugyanazon főiskola egy és ugyanazon szintű diplomájából kétfélét ad ki.

A nyelvtanárképzés formai oldalának ez a happening jellege a minimális rendezettség követelményét sem teljesíti. Ki adna ilyen helyzetben akár egy lyukas fabatkát is a tudományosság esélyeiért?

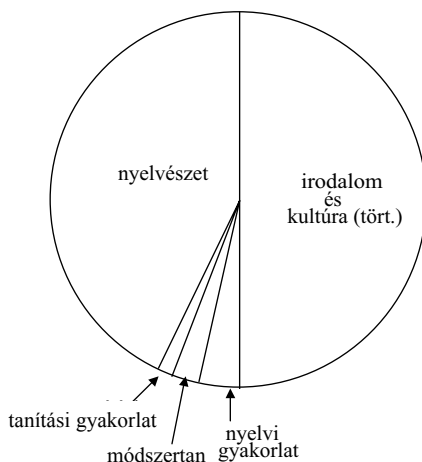
A nyelvtanárképzés tartalmi összefüggéseiről

Még ma is hódít az a merev elképzelés, hogy minél magasabb az elméleti tárgyak aránya, annál inkább minőségi a képzés (mintha sosem is láttunk volna halovány elméleti vagy éppen igényes gyakorlati képzést). A magyar nyelvtanárképzés hagyományos tartalma jól felírható egy ilyen hamis ellentét mentén.



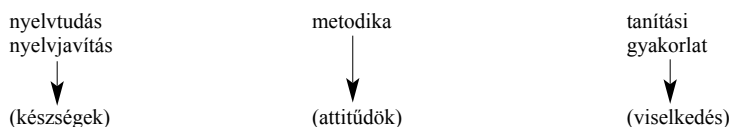
6. ábra. A modern nyelvtanárképzés hagyományos tartalma

A változások ellenére nem a képzési modell hagyományos komponenseivel van probléma, hanem a történetileg kialakult arányokkal. (7. ábra)



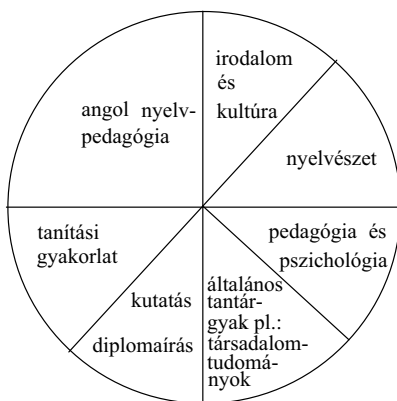
7. ábra. A régi (és mai konzervatív) bölcsész- és tanárképzés arányai

Az a brit modell azonban, amelyet a Világbank javasolt, olyan tanári viselkedést és készségeket fejlesztő elképzelés, amely kifejezetten gyakorlati képzést irányoz elő:



8. ábra. Brit nyelvtanárképzési modellek

A hároméves képzésnek egyik nagy erénye az eddig elterjedt tíz esztendőben az, hogy a kétféle elképzelést egyesítő, megoldásaiban arányos nyelvtanárképzési modellt teremtett, amelynek eredményeit – jobb helyeken – sikerült az ötéves tanárképzésbe is átmenekíteni. (9–10. ábra)



9. ábra. A hároméves nyelvtanárképzés arányai

szaktárgyak	három éves képzés		öt éves képzés
nyelvészet	5	+	4-5
kultúrtörténet	3	+	3-4
irodalom	5	+	3-5
nyelvpedagógia	4	+	3-4
nyelvgyakorlatok	4	+	1-2
neveléstudomány és pszichológia	9	+	0
társadalomtud.	4	+	0
ált. kötelező tárgyak			
– idegen nyelvek	1	+	0
– számítástechn.	1	+	0
– testnevelés	1	+	0
összesen:	37	+	15-20
		db (ennyi féle tárgy)	

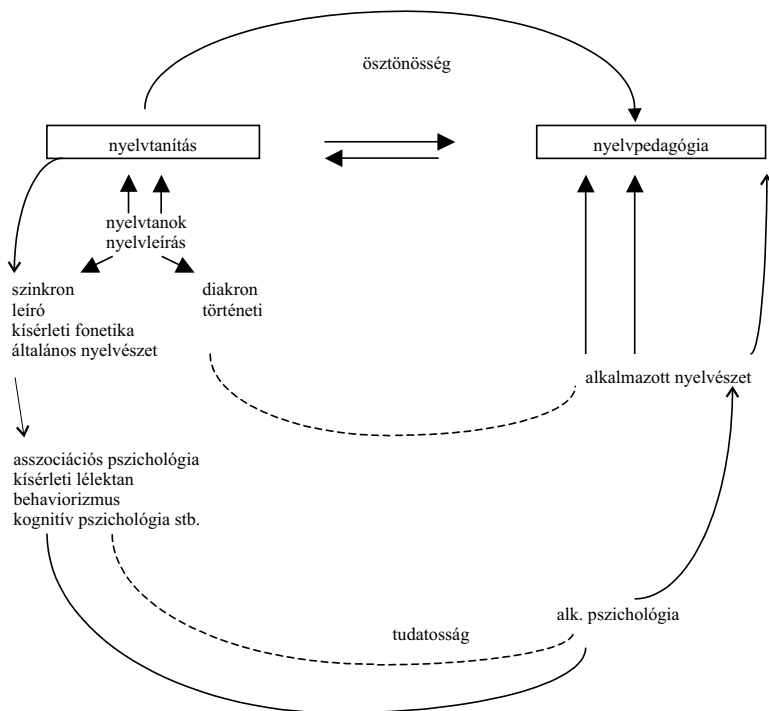
10. ábra. Veszprémi Egyetem: az öt- és hároméves képzés számszerűségei

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy a nyugati nyelvek tanulása iránti ugrásszerű igény kielégítése (v.ö. az orosz mint kötelező idegen nyelv megszűnése) zavarokat keltett ugyan a formai-szerkezeti felépítésben, de a nyelvtanárképzés hagyományosan erős, bölcsészeti mintázatú tartalom-szűrtessége nem feslett fel. Az a tény pedig, hogy a képzés arányai harmonikusabbá váltak, igazi előrelépést jelent a nyelvtanári képesítési feltételek kialakítása felé vezető úton.

A tudományok és a nyelvtanárképzés

A bevezetőben azt ígértük, hogy a magyar nyelvtanárképzés formai és tartalmi sajátosságainak felvillantását követően visszatérünk a tudományosság és a nyelvtanárképzés kívánt egybefonódására. Miközben kiderült, hogy a nyelvtanárképzés egységessége csak óhaj, megállapítható, hogy a képzés tartalmának arányai javultak. Azt azonban kevéssé állíthatjuk, hogy a címből következő, távolról sem hízélgő implikációk közül akár egynek a jogosságát is sikerült volna felszámolnunk. Ideje, hogy ennek a munkának is nekilássunk.

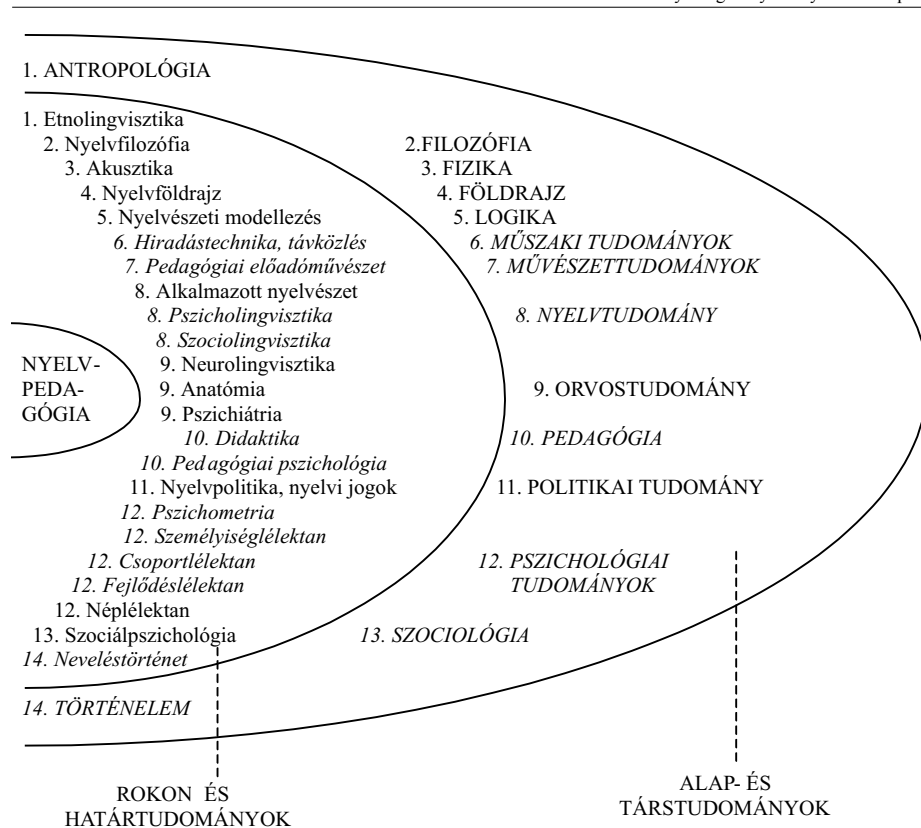
A nyelvtanárrá válásnak már a tömeges iskolázás előtt is voltak ösztönös útjai (kicsit hasonlóan ahhoz, ahogy a nyelvet is el lehet sajátítani, és nemcsak/vagy tanulni). Amióta a nyelvésajátítást és tanulást leginkább magyarázni képes tudományok – például a nyelvészet és a pszichológia – létrejöttek, azóta e szakma a tudományok szemüvegén át kezdte el figyelni önmagát. Öntudatra ébredése lényegében a tudományos tételek, tanok, törvények, magyarázatok behatolása egy rendezetlennek látszó, de pragmatikai okokból mégiscsak funkcionáló oktatási területre. A tudományok számára a nyelvtanításban folytatott kalandozások legfeljebb terepgyakorlatnak számítanak (gondoljunk például a fonetika és az asszociatív pszichológia kalandjára a direkt módszerben, vagy a strukturalizmus és a behaviorizmus meghitt együttlétére az audiolingvális nyelvtanításban). E találgatások nehezen kitörölhető nyomokat inkább a nyelvtanításban hagytak, miközben a nyelvészetben és a pszichológián túlmenően a szociológia, a politikatudományok, sőt a művészeti és műszaki tudományok is bővítették e kört. (11. ábra)



11. ábra. Út a nyelvpedagógiához

Jelenleg a nyelvpedagógia tényrendszert, tartalomszerkezetét legfontosabb alaptárgyaiban (nyelvtanítás-történet, a nyelvi tartalom közvetítése; a készségek fejlesztése; tantervmélet és értékelés; osztályozás, értékelés, tesztelés és vizsgatechnika; tanár-diák: az emberi tényező stb.) legalább tizennégy alaptudomány és az ezekhez kötődő huszonhárom rokon- és határtudományból meríthető ismeretek hatják át. Ezek a kötődések természetesen nem egyforma érvényűek és fontosságúak, bemutatásuk jól érzékelteti a nyelvpedagógia inter- és multidiszciplináris jellegét. (12. ábra)

Az utóbbi időben több kisebb-nagyobb műben próbáltam bizonyítani (Bárdos, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000), hogy a nyelvpedagógia az alkalmazott nyelvészettel, a pedagógiai pszichológiával és a didaktikával távolabbi rokonságban álló diszciplínaként je-



12. ábra. A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában (Bárdos, 2000:35)

lenik meg, amely a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatának pedagógiai, pszichológiai és alkalmazott nyelvészeti tényezőit általában az 1+n nyelv elsajátítása szempontjából vizsgálja.

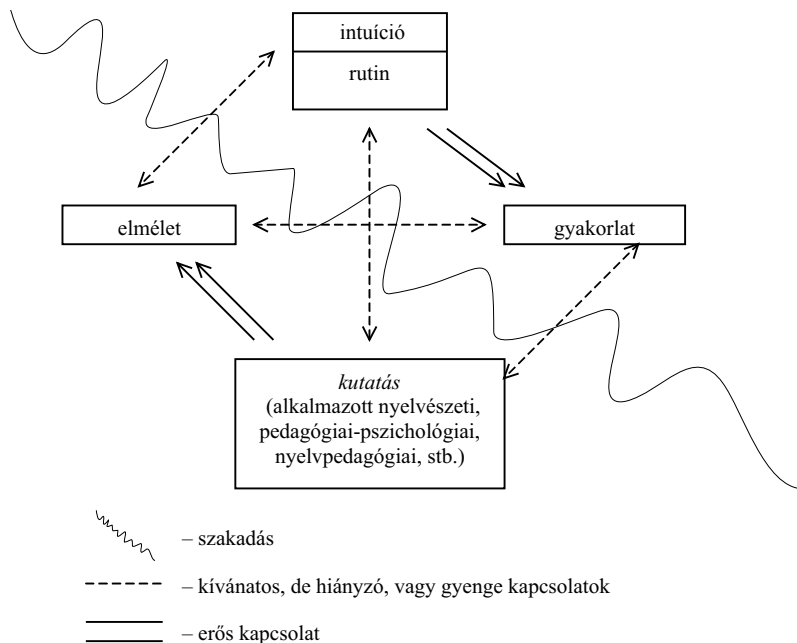
Ez bővebben azt jelenti, hogy mint tudományág kutatja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Kutatja továbbá a nyelvtanítási/nyelvtanulási folyamat személyi tényezőinek szerepét, a tanár és tanuló típusok, stílusok, stratégiák kérdéseit, az osztálytermi szocializáció, individualizáció és önismeret lehetőségeit. Végül, de nem utolsósorban, kutatja azokat a tudományterületeket, amelyek alapján az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia egyetlen közös ösre vezethető vissza: a nyelvelsajátítást, egy-, két- és többnyelvűséget, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdésköreit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának kritériumait stb.

Így a nyelvpedagógia fokozatosan átlépett a különféle tudományokkal foglalkozó szakismeret kategóriájából a tudományosság kritériumainak megfelelő stúdium kategóriájába. Az eredeti kérdés azonban nem ez, hanem az, hogy a nyelvpedagógia által képviselt tudományosság mint minőség – és mint követelményrendszer – bekerült-e a honi nyelvtanárképzés rendszerébe.

Iránytűként csak néhány ismertté vált tanterv, egy-két komparatív elemzés szolgál. Néhány MAB Látogató Bizottsági elnökség, illetve tagság fényében a válasz inkább nem, mint igen. Ugyanis a nyelvtanárképzésnek mai gyakorlata erősen tükrözi a nyelvtanítási

szakmában kialakult torz viszonyt: inkább a szűk praktícizmus veszélye fenyeget, mintsem a túlzott elméletieskedése (természetesen mindkét szélsőség egyformán veszélyes).

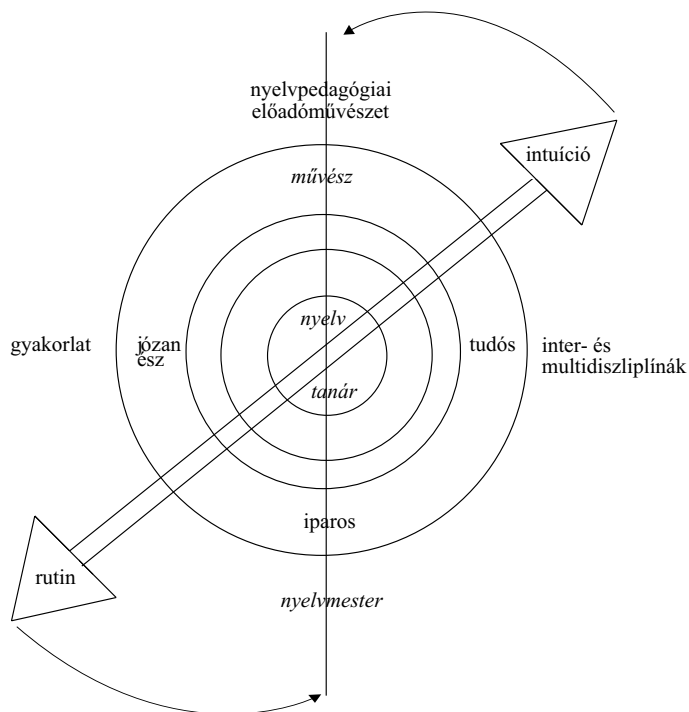
Mint a 13. ábrán is látható, a gyakorlat inkább a tanári intuícióból és rutinból táplálkozik, míg az elmélet inkább a kutatásból. Az összekötő finom vonalak viszont hiányoznak, például a gyakorlatból sarjadó kutatás vagy az intuíciót és rutint is igénybevevő kutatás. A gyakorló tanárok nagy része nem kap ösztönzést az elmélettől, így nem jöhet létre arányos, kiegyensúlyozott kapcsolat elmélet és gyakorlat között. Ennek következtében mind a nyelvtanári gyakorlatban, mind a nyelvtanárképzésben egyfajta szakadás érzékelhető. Egyes tanárképző intézmények elmozdultak egy erőteljes nyelvpedagógiai-alkalmazott nyelvészeti képzés irányába, míg mások a praktícizmus büvkörében élnek. Nem az elmozdulás a baj, hanem a lendület esetlegessége és indulatossága.



13. ábra. Az elmélet és gyakorlat eltávolodása

A nyelvtudás életjelenség az emberben, de a jelenségek meglehetősen „tudománytalanok”. Vizsgálódásainknak csak egyik útja-módja a tudományos, a nyelvtudást ábrázolhatja a művészet is, hétköznapi átélése pedig el sem jut a kifejezés pereméig. A nyelvtanár olyan jelenségekkel dolgozik, amelyeknek csak egyik értelmezési lehetősége a tudományos. A nyelvtanár célkeresztje elnevezésű ábra a nyelvtanárképzés iránti elvárásainkat is bemutatja. (14. ábra)

Ha a vízszintes tengelyt szemléljük, a nyelvtanárnak távol kell tartania magát mind a szűk praktícizmustól, mind a túlzott elméletieskedéstől, de miközben ezt teszi, rá kell jönnie, hogy valójában egyik sincs túl távol. A függőleges dimenzióknak is kötött a mozgástere: a szakma büvésztét is tengerszint alá dörgölheti a nyelvviskolai dömping, ugyanakkor megfelelő kihívások révén a szorgos iparos is művészi magasságokba emelkedhet. Ábránkon rutin és intuíció dichotómiája lebeg mágnestűként a már ismert képlet felett: kihívás a nyelvtanárképzőknek.



14. ábra. A nyelvtanár célkeresztje

A legnépszerűbb nyugati nyelvtanárképzési modell (Wallace, 1991) ezekből főként az „iparos” és „tudós” modellt ismeri (craft, applied-science). Az úgynevezett „reflektív” tanárképzési modell valójában a józan ész és a lelkiismereti gyakorlat többévszázados hagyományának felmagasztalása. Érdekes módon eddig egyetlen képzés sem próbált meg teljes egészében a pedagógiai előadóművészet irányából közelíteni: alighanem a tehetségnek túlzottan keskeny ösvénye vezet csak célhoz. Dehát lehet valaki nyelvtanár, ha nem tehetséges?

Egészen addig, amíg a nyelvtanárképzésnek nincs saját képesítési rendszere és minőségbiztosítása, addig a tudományosságot kritériumként kezelni a tanárképzésben illúzió. A tudományosság esélyei nem csökkentek, a tudományosság kritériumainak megfelelő, minőségi nyelvtanárképzés országos standarddá emelése pedig főként tőlünk függ.

Irodalom

- BALASSA Brúnó: *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány.* Bp, 1930. 1–331. old.
- BÁRDOS Jenő: *Nyelvtanítás: múlt és jelen.* Magvető Kiadó, Bp, 1988. 1–222. old.
- BÁRDOS Jenő: *Models of Contemporary FLTT (Foreign Language Teacher Training): Theory and Implementation.* Washington, D. C., U.S.A., The Eric Clearinghouse on Assessment and Evaluation, CAL, 1995. 1–83. old. Published by ERIC Document Reproduction Service No ED397629.
- BÁRDOS Jenő: *Some Hypotheses Concerning Quality Assessment Issues in English Language Teacher Education.* Quality in ELT Education, The British Council, Bp, 1996. 55–60. old.
- BÁRDOS Jenő: *A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása.* Magyar Pedagógia, 1997/ 1. sz. 3–17. old.
- BÁRDOS Jenő – MÉDGYES Péter: *A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei.* Corvina, Bp, 1997. Modern Nyelvtanítás, III. évf. 1–2. sz. 3–19. old.

- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben*. Corvina, Bp, 1999. Modern Nyelvoktatás, V. évf. 2–3. sz. 3–17. old.
- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2000. 1–300. old.
- BÁTI László: *Az idegen nyelvek oktatásának kérdései a felszabadulás előtt*. Bp, 1957.
- BERG Pál: *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolákban*. Bp, 1943.
- KÁRMÁN Mór: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Bp, 1895.
- KÁRMÁN Mór: *Paedagógiai dolgozatok I–II*. Bp, 1909. II/331–489. old.
- KELEMEN László: *A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei*. KLTE, Debrecen, 1979.
- KRAMMER Jenő – SZOBOSZLAY Miklós: *A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana*. Tankönyvkiadó (kilencedik kiadás), Bp, 1970.
- LADÁNYI Andor: *A magyar pedagógusképzés alakulása az elmúlt másfél évtizedben (A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban)*. TIT, Szeged, 1988. 143–170. old.
- LAKATOS Géza: *A francia nyelvtanítás múltja hazánkban*. Bp, 1934.
- LUX Gyula: *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Klein, Ludvig és Szelényi RT. Könyvnyomdája, Miskolc, 1925.
- MEDGYES Péter: *The National L2 Curriculum in Hungary*. Annual Review of Applied Linguistics, 1993/13. sz. 24–36. old.
- PETRICH Béla: *A modern nyelvek tanítása*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Bp, 1937.
- SZIRBIK Ferenc: *Az angol nyelv terjedése Magyarországon*. Kecskemét, 1941.
- WALLACE, Michael: *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.



Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás

31 éve annak, hogy Nagy József, a József Attila Tudományegyetem 39 éves, tekintélyes oktatója, Új könyv a számonkérésről – Falus Iván: A visszacsatolás problémája a didaktikában' címmel egy számomra, a pesti egyetem kezdő tanársegédje számára igen jelentős könyvismertetést jelentetett meg a Köznevelés hasábjain. A bátorító, mondhatni baráti cikk melegen ajánlja a „korszerű didaktikai szemléletmód fejlesztéséhez jelentős mértékben hozzájáruló könyvet minden pedagógus kolléga számára”. Talán maga Nagy József sem tudta, hogy cikke milyen hatást vált ki.

A hatvanas-hetvenes években e két egyetem két egymástól eltérő irányzatot, ma inkább úgy mondanánk: kutatási paradigmát képviselt. A szegediek az akkortájt terjedő méréses módszerek, az empirikus kutatások zászlóvivőinek vallották magukat, a pestiek pedig az elméletileg megalapozott, hagyományörző pedagógia örökösének. Szegedről a pestieket spekulatív, elméletieskedő, a gyakorlattól távol álló pedagógia képviselőiként tartották számon, Pesten viszont azt állították, hogy a szegedi kutatók nagyon jól tudnak mérni, csak azzal nincsenek tisztában, amit mérnek, s hogy mit kellene mérni.

Akkortájt még úgy volt, hogy az ellentábor figyelme, dicsérete nem erősítette egy pályáját kezdő oktató-kutató helyzetét a pesti egyetemen.

A cikk egy fricskának szánt, dőlt betűkkel kiemelt mondata – „Bízunk benne, hogy nemsokára a szerző tollából e kérdésről kísérlet alapján is olvashatunk” – a szerzőt nem hagyta nyugodni, s elindította a pusztán elméleti pedagógiát meghaladni kívánó úton, amelyen *Báthory Zoltán*, *Kiss Árpád* és *Nathaniel Gage* tanításait követve eljutott a mai előadás témáját is meghatározó empirikus pedagóguskutatáshoz, annak a kérdésnek a vizsgálatához, hogy mitől lesz valakiből jó pedagógus.

A hatvanas években – mint azóta is, feltehetően előtte is – a tanítással és a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatók s a gyakorlati szakemberek is úgy vélték, hogy a pedagógusképzés éppen fennálló rendszere nem képes a kor követelményei között eredményesen működni tudó pedagógusokat kibocsátani.

Amerikai és szovjet kutatások, hogy csak az akkor leginkább ható vizsgálatokról beszéljünk, a hazaiakkal egybehangzóan kimutatták, hogy a végzős tanárjelöltek a pályakezdés során számtalan nehézséggel küzdenek, a főiskolai, egyetemi képzés nem vérteti fel őket a szükséges gyakorlati ismeretekkel. Azt is feltárták, hogy a megszerzett elméleti tudással nem korrelál a tanár eredményessége, amit ekkor már főként az általa tanított diákok teljesítményén mértek le.

Nem tanulás nélküli felidézni néhányat az akkori kritikai észrevételek közül:

„Az elsajátított általános elvek szinte egyáltalán nem hatnak a tanár tényleges tanítási tevékenységére”; *W. J. Popham*.

„A legtöbb tanár képtelen az általános pedagógiai elveket speciális, a tanteremben alkalmazható tanítási stratégiává alakítani”; *Konant, Koerner*.

„A jó és a rossz tanárok egyformán jól tudták, hogy adott helyzetben mit kellene tenniük, vagyis az ismereteken kívül az eredményes tanításhoz még sok minden kell”; *A. W. Combs* és munkatársai.

A kutatások egybehangzóan azt állították, hogy a pedagógusképzés során elsajátított tudás nem hat a tanítás minőségére.

S akkor álljon itt egy 1999-ből származó idézet:

„Elfogadott tény, hogy a tanár tudása az egyik legfontosabb tényező, amely hat arra, hogy mi történik az osztályban és következésképpen, hogy a tanulók mit tanulnak”; *B. Pepin*.

De ne szaladjunk előre ennek az ellentmondásnak a feloldásában. Vessünk egy pillantást arra, hogy mi is történt a két megállapítás közötti negyed században.

A hatvanas-hetvenes években a pedagógusképzés elméletével foglalkozó szakemberek két irányban keresték a megoldást. A reformerek az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának, szerves egymásra épülésének megteremtésétől várták azt, hogy a pedagógusok, jó technológusok módjára, képesek lesznek a tudósok által kidolgozott hasznos elméleti tételeket megérteni, s gyakorlatukban értelemszerűen alkalmazni. Ebben a felfogásban a pedagógus mesterség elméleti ismeretekből és ezek alkalmazásához szükséges tudásból áll.

Vajon elképzelhető-e, hogy a szó hagyományos értelmében vett tudatos döntéseket hoznak mindannyiszor a pedagógusok?

Nem utolsósorban a kognitív pszichológia hatására a tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől.

leket megérteni, s gyakorlatukban értelemszerűen alkalmazni. Ebben a felfogásban a pedagógus mesterség elméleti ismeretekből és ezek alkalmazásához szükséges tudásból áll.

A másik, radikálisabb irányzat a pedagógiai készségeket állította a mesterség középpontjába. Úgy gondolták, úgy gondoltuk, hogy a tanításnak vannak olyan jól megfigyelhető, egymástól elkülöníthető elemei – ezeket nevezik pedagógiai készségeknek –, amelyekről kutatásokkal bebizonyítható, hogy meghatározzák, de legalábbis befolyásolják a tanítás eredményességét, s ez a tanuló tudásán lemérhető. A pedagógusképzésben olyan feltételeket kell teremteni, amelyek között ezek a készségek elsajátíthatók.

A hetvenes évek közepére a döntéshozatal jelentőségének a felismerése nyomta rá a bélyegét (*Falus, Kotschy, Shavelson, Szokolcsy*). Jelentős kutatások mutatták ki –

tanítási órákat elemezve –, hogy egy óra keretében s természetesen azon kívül is a pedagógusnak nagyszámú, különböző szintű döntést kell meghoznia. Sikerült igazolni, hogy a pedagógusok naponta több száz elemi vagy összetett, azonnali vagy halasztott döntést igénylő helyzetbe kerülnek. S éppen ez a tény vetette fel a kérdést, vajon elképzelhető-e, hogy a szó hagyományos értelmében vett tudatos döntéseket hoznak mindannyiszor a pedagógusok? Nem utolsósorban a kognitív pszichológia hatására a tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől.

A sémák a különböző tevékenységek során alkalmazható tudásrendszerek, amelyek a tevékenység ismételt elvégzésekor alakulnak ki. A sémák különböző általánosítottságú struktúrákat foglalnak magukba. A tanár például rendelkezik egy általános forgatókönyvvel, amely viszonylag nagyobb egységekből, úgynevezett tevékenységstruktúrákból áll. A forgatókönyvek a tevékenységstruktúrák számára általános célokat és az egyes konkrét órákon megvalósítható speciális komponenseket is tartalmaznak. A forgatókönyvek

mint rugalmas sémák mellett létezik egy másik, kevésbé rugalmas sémátípus is, az úgynevezett rutinok. A rutinok a tevékenység apróbb elemei.

A sémák a valóság valamely területére vonatkozó tudásunkat oly módon rendszerezik, hogy nagy mennyiségű információ hatékonyan tárolható, könnyen hozzáférhető és rugalmasan felhasználható legyen.

Talán könnyű belátni, hogy a kialakult sémakészleteknek a pedagógus munkájában igen nagy a jelentőségük, hiszen az oktatás kiszámíthatatlansága és nyilvánossága szükségessé teszi az információk tárolhatóságát, hozzáférhetőségét és rugalmas felhasználhatóságát.

A sémák rendszere a forгатókönyvektől a rutinokig lehetővé teszi az elraktározott információk könnyed kezelését, azt, hogy a pedagógus a tényleges döntésekre koncentrálhasson (*Brown – McIntyre, Eysenck – Keane*).

Ebben a pillanatban már el is jutottunk a pedagógiai gondolkodásnak, a pedagógusok tudásának, a pedagógusmesterségnek a jelenkori problematikájához.

A továbbiakban a pedagógusmesterséggel kapcsolatos négy kulcsfogalmat és ezek összefüggéseit szeretném értelmezni:

- nézet;
- gyakorlati tudás;
- értékelő rendszer;
- reflexió.

A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során (*Richardson*).

Első hallásra is szembetűnő a nézet (belief) fenti fogalmának hasonlósága egyfelől az attitűd fogalmához, másfelől a később feltárandó gyakorlati tudás fogalmához. Az attitűd és a nézet is nehezen megváltoztatható és a személy érzékelését, döntéseit, cselekvéseit befolyásoló pszichikus képződmény. A különbség abban ragadható meg, hogy az attitűdök inkább érzelmi, míg a nézetek inkább kognitív töltetűek. Ezzel az elhatárolással viszont a tudás fogalmához kerülünk közel. A személyes gyakorlati tudás, amelynek részletesebb bemutatására később visszatérünk, szintén a korábbi tapasztalatok alapján alakul ki, mint ahogyan a nézet is, de amíg a nézet olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tart, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom, addig a tudás valamilyen ismeretelméleti igazolást is igényel (*Richardson*). „Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk” (*Calderhead*).

Talán közelebb jutunk a nézet tartalmának érzékeltetéséhez, ha számba vesszük azokat az elnevezéseket, amelyeket a szakirodalom részben rokon fogalmakként, részben pedig szinonimákként használ.

Polak szubjektív elméletekről, *Goodman* gyakorlati tanulásfilozófiáról, *Fox, Clark* és *Peterson* személyes elméletekről, *Claxton* implicit elméletekről, *Clandinin* és *Conelly* a tanár személyes elméleteiről beszél. De előfordul még a conceptions, perspectives, perceptions, orientations, theories, stances elnevezés is. Mindegyik fogalom mögött az a felismerés húzódik meg, hogy a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.

Azt is tudnunk kell, hogy nemcsak a gyakorló tanároknak, hanem a képzésbe belépő tanárjelölteknek is kialakult nézeteik vannak. Ezek a nézetek öt, egymással összefüggő, lényeges kérdéskört érintenek:

- a tanulók és a tanulás;
- a tanítás;
- a tantárgy, a tananyag;

- a tanítás tanulása;
- önmaguk és a tanári szerep.

A nézetek a képzést megelőzően a hallgatók korábbi személyes, főként családi, közvetlen környezetükből származó tapasztalatai és iskolázásuk tizenkét éve alapján alakulnak ki. Harmadik forrásként járulhatnak hozzá a tanárképzés során szerzett spontán tapasztalataik és az itteni formális képzés nyújtotta célirányos tapasztalatok.

Tekintettel arra, hogy a nézetek jelentős mértékben befolyásolják azt, hogy a tanárjelöltek mit tanulnak a tanárképzés során, s azt is, hogy hogyan fognak tanítani, ezeknek a belépő nézeteknek a figyelembe vétele nem mellőzhető (*Bullough*). Fenstermacher a pedagógusképzés egyik céljának tekinti, hogy hozzásegítse a jelölteket rejtett, nem elemezett nézeteiknek objektíve ésszerű nézeteiké alakításához. A tanárképzés ezzel szemben a megelőző nézeteket kevésbé módosítja. A tanárjelöltek többsége anélkül jut túl a tanárképzésen, hogy vizsgálat tárgyává tenné a tanárképzésről, a különböző tanulókról, a tanulásról, a tananyagról, a környezet szerepéről fennálló nézeteit. A tanárjelöltekben ritkán tudatosulnak a cselekvések alapjául szolgáló elvek. Ehelyett az eléjük kerülő tényeket vagy elgondolásokat úgy alakítják, hogy illeszkedjenek induló nézeteikhez, vagy ha ez nem sikerül, elutasítják őket (*Bullough*).

S ha mindehhez hozzávesszük azt a tényt is, hogy csak azokat az új módszereket, eljárásokat vagyunk hajlandók és képesek magunkévá tenni, amelyek illeszkednek nézetrendszerünkbe, akkor magyarázatot kapunk arra a sokat hangoztatott tényre, hogy sokkal inkább annak megfelelően tanítanak a pedagógusok, ahogyan őket tanították, semmint aszerint, amit nekik tanítottak.

Mindebből annyit szűrjünk le, hogy a nézetek a pedagógus mesterségnek olyan lényeges, nehezen megváltoztatható komponensei, amelyek jelentős mértékben meghatározzák a pedagógus ismeretszerző és gyakorlati tevékenységét.

A gyakorlati tudás

A második kulcsfogalom, amely a pedagógus mesterség értelmezéséhez hozzájárulhat, a gyakorlati tudás fogalma. *Schön*, *Brown* és *McIntyre*, valamint *Calderhead* megfogalmazásait alapul véve azt mondhatjuk, hogy a tanár gyakorlati tudása (*practical knowledge*) az az alapos, lényegében kontextus-függő tudás, amelyet a tanárok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásai előrelátását és végül eredményes megoldásukat. Némi- leg eltér ettől a mesterségbeli tudás (*craft knowledge*), amelynek lényeges jellemzője az is, hogy a tanárok a saját gyakorlatukból sajátítják el.

A gyakorlati tudás fogalma *Schön*nek abból a felismeréséből alakult ki, miszerint a gyakorlati szakemberek nagyon kis mértékben támaszkodnak a tudományos ismeretekre. Szerinte az a feltételezés, amely abból indul ki, hogy a gyakorlati szakemberek az elméleti ismereteket alkalmazzák a gyakorlati problémákra, a gyakorlati munka alapvetően téves fel fogásán alapul. A szaktudás és a gondolkodás nem függ, nem kell, hogy függjön és nem is függhet az általános ismeretek egyes egyedi esetekre történő alkalmazásától. A gyakorlati tudás nagymértékben gyakorlaton alapuló, és nem logikus gondolkodástól függ. „Amikor elfogadjuk azt, hogy a tapasztalt tanártól lehet tanulni, egyben azt is elismerjük, hogy a tanárok az idő múlásával saját tapasztalatukból olyan lényeges gyakorlati tudásra tesznek szert, amelyik nem a formális képzésükből származik” (*Brown – McIntyre*).

A gyakorlati tudás jellegével kapcsolatosan ki kell emelnünk, hogy olyan tudás, amely a gyakorlatra ténylegesen hat, ez az, amit a tanár ténylegesen hasznosít pedagógiai tevékenysége során, s amelynek forrása is alapvetően a pedagógiai gyakorlat. A fenti megfogalmazás egy bizonyos mértékű antiintellektualizmus veszélyét hordozza magában. Ennek feloldására a későbbiekben még visszatérünk.

Arra a kérdésre, hogy mi a tartalma a gyakorlatra ható pedagógiai tudásnak, elsősorban *Shulman* munkássága alapján keresik a választ a kutatók. A következő kategóriákat különböztetik meg:

- tantárgyi tudás;
- pedagógiai tartalmi tudás;
- más tartalmak tudása;
- tantervi tudás (taneszközök ismerete);
- a tanulók és sajátosságai ismerete;
- a nevelési célok ismerete;
- a nevelési környezet ismerete;
- általános pedagógiai tudás.

A pedagógiai tartalmi tudás fogalmának megismeréséhez érdemes magához *Shulman*-hoz visszanyúlnunk: „A pedagógiai tartalmi tudás fogalmába én belefoglalom egy tantárgy rendszeresen tanított témaköreit, a gondolatok bemutatásának leghasznosabb formáit, az analógiákat, az illusztrációkat, példákat, magyarázatokat, demonstrációkat – egyszóval, a tantárgy bemutatásának, megfogalmazásának azokat a módjait, amelyek azt mások számára is érthetővé teszik. Tekintettel arra, hogy a reprezentációnak nem egy leghatékonyabb módja van, a tanárnak az alternatív bemutatási módok egész arzenáljával kell rendelkeznie, amelyek egy része a kutatásokból, más része a tapasztalati bölcseségből származik. A pedagógiai tartalmi tudás magában foglalja még annak az ismeretét, hogy egy téma tanulását mi nehezíti és mi könnyíti, és végül annak az ismeretét is, hogy a különböző életkorú és háttérű tanulók milyen nézetekkel és prekoncepciókkal rendelkeznek a leggyakrabban tanított témákkal kapcsolatosan. Ha ezek a prekoncepciók téves nézetek, mint ez oly gyakran előfordul, a tanároknak ismerniük kell a tanulók értelmezéseinek átalakítására leghatékonyabban használható stratégiákat, hiszen a tanulók nem üres lapként állnak előttünk?”.

Shulman megállapításai magyarázatot kínálnak a tapasztalt tanárok eredményességének megértéséhez és a pedagógusképzés tartalmának meghatározásához egyaránt.

Az értékelő rendszer

Az értékelő rendszer (appreciative system) fogalmának bevezetése is *Schön* nevéhez fűződik. A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését (*Zeichner* és *Liston*).

Kissé leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy az értékelő rendszer az eddig tárgyalt két pszichikus képződménynek, a nézetnek és a gyakorlati tudásnak az ötvözete.

Az értékelő rendszernek a tanári mesterségben betöltött szerepét hivatott illusztrálni az 1. ábra.

Milyen megállapítások vonhatók le az ábrából?

Csak azok az elméleti ismeretek hasznosulnak, épülnek be, amelyekre az értékelő rendszer szerint szükség van.

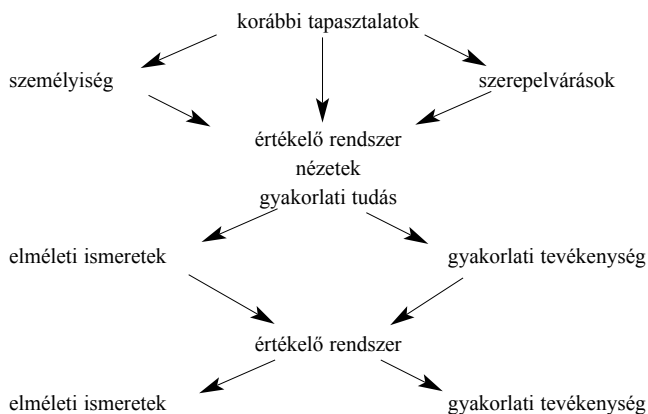
Az értékelő rendszer ezt a szűrő funkciót a gyakorlattal való kölcsönhatásban tölti be. (Az olyan ismeret, amelyre a gyakorlati tapasztalatok alapján nincsen szükség, nem lesz az értékelő rendszer szerves része.)

A gyakorlati tevékenység (és ennek színvonala) az értékelő rendszer minőségétől függ.

Az értékelő rendszer (azaz a gyakorlati pedagógiai tudás és a nézetek) kialakulásának, változásának, fejlődésének egyik forrása a gyakorlat, míg a másik az elméleti ismeretek.

A pedagógus gyakorlati tudása folytonosan változó, dinamikus rendszer.

Az értékelő rendszer módosul, s emiatt változik a viszonya az elméleti tudáshoz és a



1. ábra

gyakorlathoz is. (Ugyanabból az elméletből mást és másképpen képes értelmezni, saját tudássá konstruálni, ugyanabból a gyakorlatból is mást emel ki, arra másképpen hat vissza.)

A pedagógus gyakorlati tudása az elmélet fejlődésének is egyik forrása

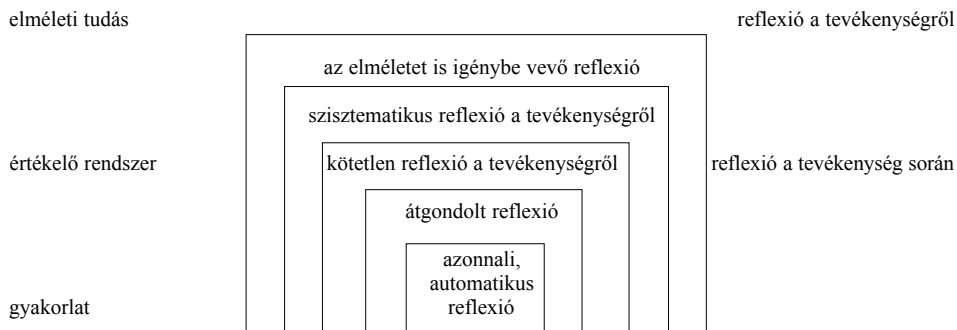
A reflexió

Ezen a ponton eljutottunk a negyedik kulcsfogalomhoz, a reflexió fogalmához, amelynek lényegi ismérvei az alábbiak:

- a döntések tudatosak és ésszerűek;
- a tanárok egyre fejlődő értékelő rendszerének alkalmazásával valósulnak meg, azaz a tanár korábbi tapasztalatait is magába foglaló gyakorlati pedagógiai tudásra épülnek;
- e döntések hozzájárulnak a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez is.

Általában megkülönböztetjük a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexiót (reflection in action) a tevékenység után végzett reflexiótól (reflection on action). Újabb publikációkban a tevékenység érdekében végzett reflexió elkülönítése (reflection for action) is szerepel (*Reagan* és munkatársai).

A reflexió mélysége alapján beszélhetünk a tevékenység során végrehajtott azonnali, szinte automatikus és átgondolt reflexióról. A tevékenység utáni elemzés megállhat az egyszerű átgondolás, elemzés szintjén, de szisztematikus tanári kutatás formáját is öltheti és végül a pedagógiai elmülethez is nyúlhat segítségért, és azt gazdagíthatja is. Az eddigiekből látható, hogy a reflektív tanár gyakorta kutató tanárrá válik.



2. ábra

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az ezredfordulón a pedagógusmesterség kutatásában a hangsúly az elméleti tudás és a gyakorlati tevékenység kapcsolatát megtestesítő nézetekre és gyakorlati tudásra, a pedagógus értékelő rendszerére és reflektivitására esik.

Amikor az előadásra készülve eddig eljutottam, gondolván, hogy mondanivalómnak is és az időkeretnek is a végére értem, egy kolléganóm véleményét kérdeztem. Ő kissé elkeseredve úgy vélekedett, hogy lehet, hogy igazak az elmondottak, de rendkívül szomorú a végkövetkeztetés: a pedagógusokra hat gyermekkoruk, iskolázásuk, ennek alapján kialakul az értékelő rendszerük, s ezután már csak azt lesznek képesek befogadni, ami ebbe a rendszerbe beilleszthető.

De valóban erről van-e szó?

Nem. A helyes következtetés így szól: a pedagógusoktól, mint ahogyan a gyerekektől sem azt várjuk el, hogy a mások által kidolgozott elveket, sémákat alkalmazzák saját gyakorlatukban, hanem hogy képesek legyenek nézeteik és gyakorlatuk megváltoztatására, s ehhez használják fel a külső forrásból származó segítséget. A tanárképzés és továbbképzés akkor teszi lehetővé, hogy a tanárok a korszerű, az egyéni tanulást segítő tanári gyakorlatnak megfelelő tudásukat, készségeiket, kompetenciáikat ki- és folyamatosan továbbfejlesszék, ha:

Céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását.

Ennek érdekében feltárja, nyilvánvalóvá teszi a tanárok rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását.

Olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a tanár felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait.

Csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad a fenti felismerések megfogalmazására, az eltérő nézetek ütköztetésére s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására.

Lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására (*Putman és Borkó*).

A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését.

Irodalom

- BIDDLE, Bruce J.: *Recent Research on the Role of the Teacher*. In: BIDDLE et al, Eds.: *International Handbook on Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 499–520. old.
- BROWN, S. – McINTYRE, D.: *Making Sense of Teaching*. Open University Press, Buckingham, 1993.
- BULLOUGH, Robert V. Jr.: *Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education*. In: BIDDLE et al, Eds.: *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 79–134. old.
- CALDERHEAD, J.: *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In: CALFEE, R. – BERLINER, D., Eds.: *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 1996.
- CLANDININ, D. J.: *Classroom Practice, Teacher Images in Action*. Falmer Press, London, 1986.
- COMBS, A.W. et al.: *The Professional Education of Teachers*. Allyn and Bacon Inc, Boston, 1974.
- CONANT, J. B.: *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill, New York
- ELBAZ, F.: *Teacher Thinking: a study of practical knowledge*. Croom Helm, London, 1983.
- EYSENCK, Michael W. – KEANE, Mark T.: *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997.
- FALUS Iván: *A visszacsatolás problémája a didaktikában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1969.
- FALUS Iván: *A pedagógus tevékenységének sajátosságai*. Pedagógiai Szemle, 1979/12. sz. 1090–1102. old.
- FALUS Iván: *A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 41–55. old.
- FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986.
- FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.

- KOERNER, J. D.: *The Miseducation of American Teachers*. Penguin Books, Baltimore, 1963.
- KORTHAGEN, F. A. J.: *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. In: CALDERHEAD, J. (szerk.): *Teachers' professional learning*. Falmer, London, 1988. 35–50. old.
- KOTSCHY Beáta: *A tanítási tervektől való eltérések okainak vizsgálata*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 56–61. old.
- NAGY József: *Új könyv a számonkérésről*. Köznevelés, 1969/23. sz. 26. old.
- PAJARES, M. F.: *Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. Review of Educational Research, 1992/3. sz. 307–332. old.
- PEPIN, B.: *Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German scene*. Tantee Publications, 1999/1. sz. 49–66.
- POLAK, A.: *Subjective Theories about Teaching*. Paper presented at the ECER Conference. Ljubljana, 1998.
- POPHAM, W. J.: *Performance Tests of Teaching proficiency: Rational, Development and Validation*. American Educational Research Journal, 1971/8. sz. 105–117. old.
- PUTMAN, Ralph T. – BORKO, H.: *Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition*. In: BIDDLE, Bruce J. et al, Eds.: *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 1223–1296. old.
- REAGAN, Timothy G. et al: *Becoming a Reflective Educator*. Second Edition, Corwin Press, Thousand Oaks, 2000.
- RICHARDSON, W.: *The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach*. In: SIKULA, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition, MacMillan, New York, 1996. 102–119. old.
- SALLAI Éva: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996.
- SCHÖN, D.: *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London, 1983.
- SCHÖN, D.: *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.
- SHAVELSON, R. J.: *What is the basic teaching skill?* Journal of Teacher Education, 1973/1. sz. 144–151. old.
- SHULMAN, L. S.: *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 1986/15. 4–14. old.
- SZOKOLSZKY Ágnes: *A pedagógus tanórai percepciójának vizsgálati lehetősége képmagnetofon felhasználásával*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 62–72. old.
- TAMIR, P.: *Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education*. Teaching and Teacher Education, 1988/2. sz. 99–110. old.
- WUBBELS, T.: *Taking account of student teachers' preconceptions*. Teaching and Teacher Education, 1992/2. sz. 137–149. old.
- ZEICHNER, K. M. – LISTON, D. P.: *Reflective Teaching. An Introduction*. Lawrence, Erlbaum, Mahwah, 1996.

A gyógypedagógiai nevelés mint terápia

„A gyógypedagógiai nevelés kialakulásának kezdetén – a 19. században – a speciális nevelést igénylő fogyatékos személyeket, az orvosi-klinikai modellt követve, a fogyatékoságok, betegségformák és ezek súlyossági kategóriái szerint osztályozták” – olvasható a Pedagógiai Lexikonban. Az orvos és a nevelő együttműködése nyomán alakultak ki a gyógypedagógiai nevelés módszerei. A fogyatékoság értelmezése két évszázad alatt változásokon ment keresztül. A mai differenciált értelmezés szerint biológiai, pszichológiai és szociális szempontból definiálható a fejlődés zavara, illetve az érintett személy ebből következő állapota.

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) terminológiája szerint megkülönböztethető: 1. a károsodás/sérülés: a biológiai működés zavara; 2. a fogyatékoság: a speciálisan humán funkciók zavara (az ember érzékelő, mozgási vagy értelmi funkcióihoz szükséges képességek részleges vagy teljes, átmeneti vagy végleges hiánya); 3. az akadályozottság/korlátozottság: az ember társadalmi szerepeiben és funkcióiban bekövetkező zavar (Kullmann).

A gyógypedagógiai diszciplína és tevékenységterület megalkotói kezdettől fogva feltételezték, értelmezték, tapasztalati bizonyítékokkal alátámasztották, esetenként vitatták a gyógypedagógia gyógyító funkcióját. „A modern gyógyító pedagógia az orvostudomány és a pedagógia érintkező pontjain, határvonalak egymásba folyásából alakult ki” (Vértes). Mibenlétének összefoglalása a 20. század elején: „A gyógyító pedagógia valamennyi ágának egyik gyökere onnan ered, ahol a neveléstan a maga eljárásaival nem győzi, mert nemcsak fejleszteni kell, de gyógyítva kell fejleszteni. S valamennyiük másik gyökere ott fakad, ahol az orvostan a maga eljárásaival nem tud eredményre jutni, mert az idegrendszernek a működéstől elzárt, avagy általánosan gyengén fejlett, vagy hibás kapcsolatú pályáit a maga orvosi segélyével nem tudja működésre bírni, minthogy ma erre csakis a gyógyító célzatú oktatás és nevelés képes” (Ranschburg). Tóth Zoltán (1933) a gyógypedagógiai iskolák nevelési és oktatási terveinek tartalmával szemben azt a feltételt támasztja, hogy az legyen alkalmas a fejlődésben különböző mértékben megzavart gyermekek különleges állapotának megváltoztatására, a normális állapothoz való közelítésre.

A gyógypedagógiai tevékenységek köre már a 20. század elején erősen differenciálódott. Az általános gyógyító nevelésből alakult ki – a tevékenységek specializálódása folytán – az iskolai gyógypedagógiai oktatás, az individuális fejlődési zavarokra irányuló gyógypedagógiai terápia és a felnőtt fogyatékos személyek élethelyzetének segítésére irányuló gyógypedagógiai rehabilitáció. Napjainkban van kialakulóban a sérülések, fogyatékoságok, akadályozottságok megelőzését szolgáló gyógypedagógiai prevenció. A modern gyógypedagógia definíciója: nevelési, terápiás és rehabilitációs dominanciájú komplex embertudomány. A gyógypedagógia úgynevezett PER-stratégiája (a prevenció, edukáció, rehabilitáció szavak rövidítése nyomán) részben ezt a komplexitást, részben a határtudományokkal való összefüggést jelenti (Mesterházi). A megelőzésnek, a nevelésnek (oktatásnak és/vagy terápiának), valamint a rehabilitációnak három szintje/formája

alakult ki, attól függően, hogy a károsodás/sérülés, a fogyatékoság vagy az akadályozottság/korlátozottság befolyásolása kerül-e előtérbe. Eszerint megkülönböztetünk orvosi, (gyógy)pedagógiai vagy szociális célú prevenciót, nevelést (oktatást és/vagy terápiát), valamint rehabilitációt.

A nevelésművészet, valamint a neveléstudomány újabb kori művelőinek írásaiban már a 18. század végétől olvashatunk a nevelés és gyógyítás viszonyáról. *Jean Paul* a nevelést úgy értelmezi, hogy az az emberi lény kibontakozása ösztönző segítséggel. Gyógyító nevelésre akkor van szükség, ha a nevelés szellemének eleven hatása helyett csak egyes nevelési szabályokat alkalmaznak. Ha a nevelés nem követne el ilyen hibákat, akkor nem lenne szükség nevelői gyógyításra. *Vinzenz Eduard Milde* másképp határozta meg a gyógyítás és nevelés viszonyát. Mint a bécsi egyetem első pedagógia professzora (1806 és 1814 között), pedagógiai előadásait négy témakörre osztotta: 1. az egészséges életmód művészet; 2. oktatástan; 3. a hibák gyógyítása; 4. bevezetés az önképzésbe. Felfogása szerint a pedagógiai gyógyítás a teljes nevelési folyamatra érvényes. Szerinte a nevelés fizikai és pszichikai teendőit nem lehet szétválasztva az orvosra és a nevelőre elkülöníteni. Azt a gondolatot folytatja, amelyet *Karl Ferdinand Kern* már korábban hangoztatott, vagyis az értelmi fogyatékosok nevelése a jövőben éppúgy integrált része lesz a pedagógiának, mint a siketek és a vakok oktatása.

A gyógypedagógia elnevezés megalkotói, *Georgens* és *Deinhardt* (1861) több évtizedes tapasztalat alapján írták le azt, hogy a biológiai sérülés következtében megnehezült nevelési feltételek között is lehetséges a neveléssel fejlődést elérni. Meggyőződtek arról, hogy ezek a nevelési módszerek nem a gyógypedagógia határterületéről – például az orvosi gyakorlatból – származtak, hanem genuin pedagógiai teljesítmények voltak. Tudatában voltak annak, hogy a gyógypedagógiai munka nem a „testi egészség helyreállítása” értelemben vett gyógyítás. *Paul Moor* és *Eduard Spranger* álláspontja szerint az orvosnak és a nevelőnek azonos a felelőssége, de munkamegosztás szükségese közöttük. Az orvos gyógyítási ajánlásokat ad a nevelőnek, aki ezeket nem közvetlen módon veszi át, hanem beépíti a maga pedagógiai terveibe, majd ezt követően neveléssé változtatja át az orvos tanácsait. Az orvos és a nevelő együtt ismerik fel, hogy valamely szenvedés meggyógyítása milyen nevelési hatások útján lehetséges. A nevelésben elrejtve ható gyógyító erők által lehet az ember szenvedéseit – amelyek mindig lelki természetűek – megszüntetni vagy kompenzálni. Mitől szenved a fogyatékos ember? Attól, hogy a testi sérülések, károsodások következtében fejlődése nem tud kiteljesedni. (A hivatkozások *Buchka* és *Möckel* nyomán.)

A speciális pedagógia gyógyító hatásáról a 20. században több nemzetközi ismertségű orvos tett figyelemre méltó nyilatkozatot. A bécsi orvosi egyetem tanára, az egyetemi gyermekklinika egykori igazgatója, *Hans Asperger* kifejtette, hogy klinikáján fölismerték a gyógyító nevelés terápiás módszereinek gazdag lehetőségeit, például az autista gyermekek esetében eredményesen alkalmazták a pedagógiai terápiát. *Gerhard Göllnitz*, a gyermekpszichiátria egyik vezető egyénisége a korai agykárosodással kapcsolatban ír a terapeutikus nevelésről, *Reinhart Lempp* a miliőreaktív zavarokban szenvedő és neurotikus gyermekek teljesítménycsökkenése esetében a célzott gyógypedagógiai kezelést tekintti kauszális terápiának. *Andreas Rett* szerint a fogyatékos értelmű gyermekek esetében csak a gyógypedagógiai eljárások, a korai nevelési és gyakorlási programok és a beszédterápia keretében lehet kedvező változást elérni. (A hivatkozások *Vértes O. A.* nyomán.)

A pedagógia terápiás hatásának feltárásához, valamint bizonyításához kiindulásul nélkülözhetetlen a betegség értelmezése. „A 20. századi felfogás szerint a betegség és az egészség fogalma legjobban az egész szervezet homeosztázisa és toleranciája oldaláról közelíthető meg. ...A kóros folyamat nemcsak rendellenes helyen vagy időben eltérő vagy helytelen mértékű sejt-, szövet- vagy szervműködés, mert a szervezet részeinek kölcsönös kapcsoltsága miatt megváltoztatja más részeinek működését is. Ezért gyakori,

hogy a megfigyelt változás már csak másodlagos, harmadlagos stb. következmény, és nem maga a kiváltó ok. Amennyiben a szervezetet ért hatások a toleranciahatárokon belül maradnak, akkor a szervezet szabályozó működései (a sejtek közötti kommunikáció útján) rugalmasan képesek alkalmazkodni ehhez az állapothoz, és a szervezet az új ingerek közepette is megőrzi egységét (homeosztázisát, identitását). Túlzott, megfeszített igénybevétele következtében a szervezet egyes kölcsönhatási folyamatokat úgy változtathat meg, hogy a korábban rugalmasan alkalmazkodni tudó szabályozóképeség elveszítheti reverzibilitását. A betegség tehát a teljes szervezetnek, illetve a szervezet-környezet kölcsönhatásnak funkcionális-strukturális csorbulásával járó biológiailag lényeges zavara, amely törvényszerű biológiai reakciók befolyása alatt zajlik le. A kiváltó ok lehet a szervezeten belül előálló változás is. A betegségi folyamatokkal párhuzamosan működnek a szervezetet kompenzációs folyamatai. A gyógyulás akkor következik be, ha a kompenzációs folyamatok hatása legyőzi a kiváltó ok zavart keltő hatását” (Magyar Nagylexikon). A gyógypedagógia gyógyító hatásának vizsgálatakor felvethető az a kérdés, hogy a kompenzációs folyamatok erősítésében az orvosi terápia mellett milyen szerepet játszanak a pszichikus, illetve a szociális folyamatokra gyakorolt terápiás célú hatások. A tudományosan megalapozott válasz azért is szükséges, mert a gyógypedagógusok (tanárok és terapeuták) munkája nyomán felhalmozott tapasztalatok megerősítik a terápiás hatásokra vonatkozó feltevést.

A gyógypedagógiai nevelés gyakorlásában – a 20. század második feléig – a fogyatékoságok kedvező befolyásolása játszotta a vezető szerepet. A sérüléseket olyan irreverzibilis elváltozásnak tekintette, amelyek közvetlenül nem tartoznak a gyógypedagógiai tevékenység körébe. Az akadályozottságok szociális, szociológiai szempontú leírása pedig csupán az elmúlt néhány évtizedben kezdődött el. A gyógypedagógia számára releváns tudományok (például az orvostudomány, az informatika, a kognitív tudományok) fejlődése azonban a gyógypedagógiai

tevékenység terápiás hatásának új szempontú értelmezéséhez vezet. Az a kérdés került előtérbe, hogy a fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek gyógypedagógiai nevelése, terápiája, rehabilitációja mennyiben járul hozzá a sérülések által okozott elváltozások befolyásolásához, valamint az akadályozottságok csökkentéséhez. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához járulhatnak hozzá például azok a kutatások, amelyek az idegrendszer tanulóképességével foglalkoznak. Amióta a neurobiológia leírta a plaszticitás fogalmát, amely az idegi struktúrák azon tulajdonságát jelöli, amelynek révén környezeti hatásokra e struktúrák változni képesek, azóta egyre több olyan klinikai orvosi tapasztalat gyűlik össze, amely támpontot ad az orvos irányítása mellett végzett gyógypedagógiai terápiákhoz (Katona). A kognitív fejlődés és a plaszticitás összefüggéseiről a következőket olvashatjuk: „Az idegrendszer plaszticitása a mentális fejlődésben is megfigyelhető. A neurális hálók kutatása újabb felismerésekhez vezetett. Ismeretesek olyan fejlődési zavarok, amelyek esetén az idegsejtek hálózatának kiépülése szenved zavart. (...) A környezeti hatásoktól erőteljesen függ, hogy a kiépülő idegrendszeri háló mely részei gyakorlódnak. Bizonyos gyakorlások (célzott környezeti hatások) következtében struktúráváltás megy végbe az idegrendszerben. (...) Ha a neurobiológiai összefüggéseket alkalmazni kívánjuk a testileg vagy mentálisan sérült, fogyatékos gyermekeknél, fiataloknál és felnőtteknél, abból kell kiindulnunk, hogy a plaszticitás révén változásokat lehet előidézni a központi idegrendszerben. Ez alátámasztja a sikeres gyógypedagógiai eljárások

Amióta a neurobiológia leírta a plaszticitás fogalmát, amely az idegi struktúrák azon tulajdonságát jelöli, amelynek révén környezeti hatásokra e struktúrák változni képesek, azóta egyre több olyan klinikai orvosi tapasztalat gyűlik össze, amely támpontot ad az orvos irányítása mellett végzett gyógypedagógiai terápiákhoz

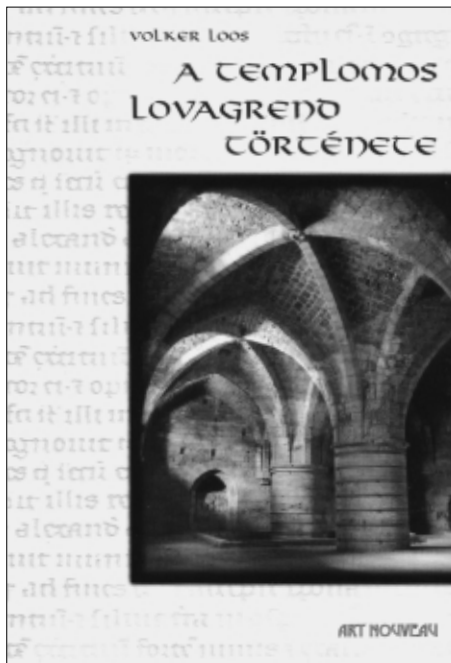
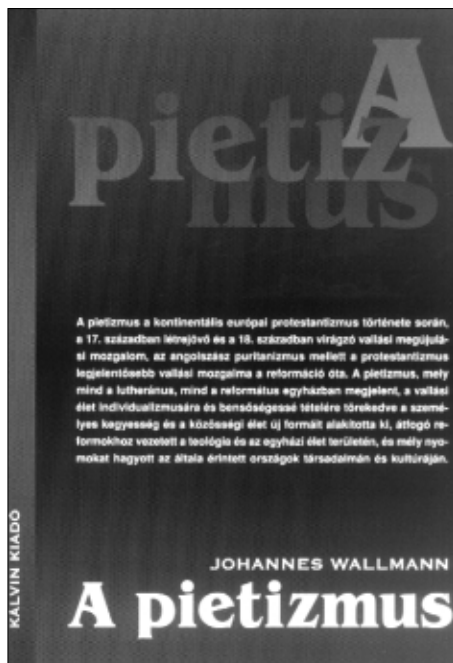
kat: vagyis a környezeti hatásokat célzottan lehet alkalmazni az idegrendszer funkcióinak megváltoztatása érdekében, bizonyos korlátok között. A pedagógiai hatások eredményességét jelentősen befolyásolja az érintett személy motivációja, amelyben ugyancsak kiemelt szerepet játszanak a környezeti hatások. (...) A fogyatékoságok kialakulásában különböző eredetű sérülések játszanak szerepet. A sérülés érintheti például a genetikai adottságokat, de kialakulhatnak szociális eredetű deprivációs szindrómák is. A biológiai és pszichoszociális faktorok szoros összefüggését megfigyelték szülési sérült gyermekeknél, és megállapították, hogy kezdetben a biológiai faktoroknak relatíve nagy szerepük van, később azonban a pszichoszociális faktorok kerülnek előtérbe” (Neuhäuser). A jövő gyógypedagógiai gyakorlata megkívánja, hogy ezek az ismeretek beleépüljenek a gyógypedagógusok képzésébe és mindennapi gyakorlatába.

A gyógypedagógiai tanárok és terapeuták képzése azt a célt szolgálja, hogy a sérülés, fogyatékoság és akadályozottság típusának megfelelően képesek legyenek – bármely életkorban és bármely élethelyzetben – a nehezített individuális fejlődést, a személyiség kialakulását speciális eljárásokkal segíteni. Ennek érdekében például a tanulásban akadályozottak pedagógiáján belül a terapeuta szakágon megismerik a tanulási folyamatok pszichológiáját, a különböző típusú tanulási problémák kialakulását és tüneteit, a diagnosztikai és fejlesztő eljárásokat. Ennek a tudásnak a birtokában részben önállóan, részben diagnosztikus team-ekben a tanulási problémák feltárására irányuló vizsgálatokat végzik, ezeket pedagógiai szempontból értelmezik. Megállapítják a fejlesztési területeket, kiválasztják a fejlesztő, terápiás eljárásokat. Megtervezik a terápiás nevelés időtartamát, az egyes foglalkozások felépítését, a szükséges feltételeket, a terápiás hatások megállapításának módjait, gyakoriságát. – A gyógypedagógia valamennyi területén a diagnosztikai ismeretek szerepe kiemelkedő, részben a gyógypedagógiai beavatkozást megelőző állapot, részben a gyógypedagógiai hatások megítélése szempontjából. A gyógypedagógusok képzésében a diagnosztikai tudás elsajátítása eltérő kompetencia-szinteken és különböző célokból valósul meg. Az orvosi diagnosztikai ismeretek köréből (például a beszéd-sérülések, a hallássérülések, a mozgáskárosodások kórtana stb.) a gyógypedagógusok különösen azokat az orvosi vizsgáló eljárásokat ismerik meg, amelyekkel feltárhatják a fogyatékosághoz vezető sérülések oki tényezőit, valamint az állapot súlyosságát. Így a gyógypedagógiai nevelő és terápiás munkában megfelelő felkészültséggel tudnak majd az orvosokkal együttműködni.

A pszichológiai diagnosztikai ismeretek köréből különösen a fejlődéslelektan, a tanuláislelektan, illetve a klinikai pszichológia gyógypedagógiai szempontú felhasználását sajátítják el a gyógypedagógusok. Ebbe a körbe tartozik például a tesztelméletek ismerete, valamint annak az eszköztárnak a megismerése, amely a fogyatékoságok pszichológiai diagnosztizálása szempontjából szükséges. A gyógypedagógiai pszichológia olyan vizsgáló eljárásokat adaptált, illetve fejlesztett ki, amelyek a gyógypedagógia egyes szakterületeire specializálódó gyógypedagógusok számára szükségesek (például látássérülések, beszédfejlődési rendellenességek, mentális fejlődési zavarok stb. diagnosztizálása; a fejlesztésdiagnosztika elméleti kérdései; a korai fejlesztő diagnózis eszköztára; a tanulási képességek diagnosztizálása stb.). A gyógypedagógiai diagnosztikai feladatok a tanári és terápiás munka állandó részét alkotják. A gyógypedagógiai kompetencia körébe tartozó ismeretek (a fogyatékoságok tipológiája szerint differenciáltan) például: a korai gyógypedagógiai beavatkozás pszichológiája; a tanulási zavarok korai felismerése és terápiája; a képességfejlesztések módszertana; a logopédiai terápiák (például dadogás, afázia, diszfónia terápia stb.); a diszlexia, diszkalkulia prevenció és terápia; az autista gyermekek gyógypedagógiai nevelése stb. A gyógypedagógiai beavatkozás módszertanának napjainkban megfigyelhető dinamikus fejlődése együtt jár a gyógypedagógiai diagnosztikai eljárások fejlődésével.

Irodalom

- BUCHKA, M.: *Heilende Kräfte in der Erziehung und in der sozialen Begleitung*. In: GRIMM, R. (szerk.): *Heilen und Erziehen*. Ed. SZH. Luzern, 1998. 39–48. old.
- KATONA F.: *Az agyfejlődésükben károsodottak rehabilitációja*. In: KATONA F. – SIEGLER J. (szerk.): *Orvosi rehabilitáció*. Medicina, 1999.
- KULLMANN L.: *A fogyatékos emberek és rehabilitációjuk*. In: KATONA F. – SIEGLER J. (szerk.): *Orvosi rehabilitáció*. Medicina, Bp, 1999. 13–27. old.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á.: *Gyógypedagógiai (speciális) nevelést igénylő személyek*. In: BÁTHORY Z. – FALUS I. (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Bp, 1997. 1/618.
- MESTERHÁZI Zs.: *A gyógypedagógia kompetenciája és interdiszciplináris helyzete*. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, 1998. 9–13. old.
- MÖCKEL, A.: *Zur Geschichte der Arbeit mit behinderten Menschen*. In: GRIMM, R. (szerk.): *Heilen und Erziehen*. Ed. SZH. Luzern, 1998. 23–37. old.
- NEUHÄUSER, G.: *Die Frage der Bildsamkeit des Zentralnervensystems*. In: KASCHUBOWSKI, G. (szerk.): *Zur Frage der Wirksamkeit in der heilpädagogischen Arbeit*. Ed. SZH. Luzern, 1999. 53–59. old.
- RANSCHBURG P.: *Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről*. *Magyar Gyógypedagógia*, 1. évf. 1909. 45–50. old., 81–85. old.
- TÓTH Z.: *Általános gyógypedagógia*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Bp, 1933.
- VÉRTES O. A.: *Gyógyít-e a gyógypedagógia?* *Gyógypedagógiai Szemle*, 18. évf. 1990/3. sz. 163–170. old.
- VÉRTES O. J.: *A gyógyító pedagógia fogalma és köre*. Stark Ferenc kiadása, Bp, 1915.



A Kálvin Kiadó és az Art Nouveau Kiadó könyveiből

Metapedagógiai reflexiók a hetven éves Nagy József életművéhez

Nagy József életműve szokatlanul gazdag. Metapedagógiai elmélkedésre és elemzésre is alkalmat kínál.

A magyar pedagógiai szakirodalom olvasói többször értesülhettek arról, hogy metapedagógia írására szántam rá magam. Nem azért, mert a magyar tudományos közeletben gyakorlattá vált a metajellegű elemzés – elég, ha utalok arra, hogy metaelemzések készültek Magyarországon ökológiából, ökonómiából, jogtudományból, művészettörténetből (Juhász-Nagy, 1986; Németh, 1992; Sajó, 1983; Zsolnai, 1987) –, hanem mert úgy gondolom, hogy sokat segíthetne a magyar pedagógia ügyén egy metapedagógiai jellegű munka megjelentetése. „Metapedagógia” című kéziratom közel egy évtizede kész. Óvatosságból kiadatlanul hever. Kéziratként túlélte a posztmodern tudományosság hullámát, a rendszerváltás okozta szakmai váltásokat és divatokat. Eddig mindössze arra tettem kísérletet, hogy „A pedagógia új rendszere címszavakban” című kötetemben „Reflexiós pedagógiák” és „Metapedagógiák” címen röviden felvázoljam, mit is jelentenek fölfogásomban e kutatási területek, illetve majdani diszciplínák. (Zsolnai, 1996)

Hogy kéziratomban kiadásával nem érdemes tovább várni, arra Nagy József legújabb könyve, a „XXI. század és nevelés” című döbrentett rá. 1997-től szorgalmasan olvastam és tanulmányoztam e kötet remek fejezeteit az Iskolakultúrában. (Nagy J., 1997, 1998) Már akkor arra a végkövetkeztetésre jutottam, hogy a mai magyar pedagógiában bizonyosan Nagy József az egyik olyan személy, akit a pedagógia tudósa cím megillet. Mondom ezt olyan személyként, aki nem csupán gyakorló pedagógus vagyok, hanem olyan valaki is, aki rendszeresen olvas tudományelméletet és tudományszociológiát – épp a metapedagógia megírásához. De hogy legalább az ünnepelt elhiggye, hogy kompetens vagyok életművének metaszemponitú elemzésére egy rövid írás keretei között, tisztáznom kellett – legalább a magam számára –, hogy milyen szerepben tetszelgek, amikor e metaszemléletű sorokat az ünnepelt iránti megbecsülésem jeléül papírra vetem. Úgy találtam, ha az ünnepelt az én értékítéletem szerint a magyar pedagógia tudósa, magam nem vagyok más, mint egy olyan – alkalmi szóhasználattal élve – „homo pedagogicus-medicus”, aki Nagy József legnagyobb hatású műveinek néhány kardinális témájára talán rákérdezhetek egyfelől a pedagógus, másfelől az orvos karakteres észjárása szerint. Szóval Nagy József régi és újabb keletű munkái alapján ismét fölteszem régi kérdéseimet (Zsolnai – Zsolnai, 1985):

- Mi (is) hát a pedagógia, s van-e még baj vele?
- Micsoda a pedagógia, ha már egyszer tudomány?
- Alapozzuk-e vagy se a pedagógiát, s ha igen, miként és milyen tudásterületekkel?

A kérdések nem kötekedők. Diagnosztikus és terápiás észjárásra utalnak, ahogyan ez társzaktámánkban, az orvoslásban szokásos. Hogy minden félreértést megelőzzek, tisztáznom kell álláspontomat arról, mit értek metapedagógián. A metapedagógia a szisztematikus pedagógiai tudásszerzés, azaz a pedagógiai kutatás, valamint a felhalmozódó pedagógiai tapasztalás során összegyűlt és rendszerezett ismeretek elemzésével foglalkozik. Arra próbál feleletet adni, hogy egy adott kultúrában a pedagógiai elmélet (a pedagógiai tevékenységet leíró ismeretrendszer) milyen mértékben alkalmas a pedagógiai gyakorlat tökéletesítésére, egyáltalán alkalmas-e, s ha nem, miért nem.

Azokat az ismereteket, amelyek a pedagógiai valóság leírása során születtek, tárgy-

szintű ismereteknek nevezzük a tudományelméleti irodalom alapján. Az így keletkezett ismerethalmaznak a további elemzésére vállalkoznak a metaelemzések. Olykor azonban még ez a megkettőződés sem alkalmas eszköztár

- a tényleges pedagógiai valóság megértéséhez, illetve
- a praxis jobbításához.

A problémákat feltárni, megoldani akaró kutató továbbmegy, és a tárgyszint elemzése során született metajellegű problémákat és kijelentéseket újabb elemzésnek veheti alá a pedagógiai igazság kiderítése céljából. Ez esetben meta-metaelemzés folyik. A három elemzési szint elkülönül az ismerettárgy, valamint a metodika tekintetében, de elkülönül a tekintetben is, hogy e kutatások eredményeinek kik a címzettjei, alkalmazói.

Bármelyik szinten születik is elemzés, a kommunikációs episztemológia követelményeinek eleget kell tennie. A kommunikációs episztemológia olyan szemléletmód, amely arra int, hogy mindig tudnunk kell, kutatásaink eredményei kihez szólnak, kik tarthatnak rá igényt. Ezen túlmenően még arra is, hogy kutatási eredményeink tudományelméletileg relevánsak és ellenőrzöttek legyenek.

A metapedagógiához kapcsolódó szellemi tevékenységek jellemző vonása a problémaelméleti (*Hársing László*, 1981), a szemantikai (*Petőfi*, 1994), a pragmatikai (*Kiefer F.* 1983, *Siklaki*, 1994) és a kognitívumlogikai (*Kunszt*, 1975; *Ruzsa – Máté*, 1997) tudás igénybevétele. Mindez, amit eddig elmondottunk, csak akkor nyeri el jelentőségét, ha kiinduló előfeltevésünk helytálló. Nevezetesen, hogy a metapedagógiának mint szellemi tevékenységnek csak abban az esetben van létjogosultsága, ha eredményeivel segíti és tökéletesíti a praxisban tevékenykedők (irányítók, oktatáspolitikusok, pedagógusok, szülők, tanulók) munkáját a pedagógiai valóság megértésében, elemzésében, döntési stratégiák kidolgozásában, a humánus bánásmódban, képességfejlesztő eljárások megalapozásában, a mindennapos pedagógiai praxis értékelésében. Megjegyezzük még, hogy a főnti előfeltevésre épülő metaelemzés olyan elvégzendő penzum, amelynek a mellőzése, elhanyagolása a szakmai tisztánlátást hátráltatja.

Az előzőek alapján föltehetően kiderült, hogy a metapedagógia olyan szemléletmód és elemzési technika, amelyet a tárgyszerűsége törekvés és a kritikai attitűd egyaránt jellemez. A nagy kérdés az, hogy napjainkban, amikor szinte mindenféle tudás – igazságelméleti szempontból tekintve – relativizálódik, vállalhatja-e bárki, hogy felülbírálja mások szellemi teljesítményét, s rendelkezik-e azzal a többlettudással, amely őt a tudományos ítéletalkotásra feljogosítja, s van-e hozzá kellő bátorsága. E dilemmákat a magunk részéről azzal oldjuk föl, hogy a metapedagógiai elemzést nem mások kutatási eredményeinek és elméleteinek „levizsgáztatására” használjuk, hanem – mint már erre fentebb utaltunk – egyetlen probléma tisztázására, nevezetesen, hogy a pedagógia terén született empirikus kutatási eredmények, modellek, elméletek hozzájárulnak-e a gyakorlat jobb megértéséhez, tökéletesítéséhez, optimalizálásához.

Mi (is) hát a pedagógia, s van-e még baj vele?

Nagy József főhivatásszerűen metapedagógiai kérdésekkel csak abban az esetben foglalkozik, amikor empirikus kutatásai nyomán súlyos felismerésekre jut. Legújabb könyvében, a „XXI. század és nevelés”-ben szakít korábbi kutatói gyakorlatával, és beássa magát – a globalizáció tematikájával szembeesülve – megannyi metapedagógiai jellegű kérdésbe is. Persze nemcsak a globális világ kihívásai inspirálták, hanem a tudományfejlődés trendvonalának nyomon követése is. Erre utal a „Pedagógia: a harmadik paradigma-váltás küszöbén?” című tanulmánya (Nagy, 1995), amelyben hitet tesz amellett, hogy a pedagógia – tudományjellegét illetően – integrált multidiszciplína. Ennek a közelítésnek alapvető funkciója „a személyiségfejlődés segítésének elméleti kidolgozása és folyamatos fejlesztése”, vallja. Úgy véli, „ezt helyette senki nem fogja elvállalni. A pedagógiai

interdiszciplinák csak egy-egy részterület művelésében érdekeltek. A tartalmi kiindulását pedagógia pedig lényegénél, természeténél fogva képtelen e feladat megoldására, nem ez a dolga. Az integrált multidiszciplináris pedagógia elméleti eredményeinek értelme (a megismerés öröme túl) abban van, hogy alapul, elméleti keretül szolgálhat a szinguláris pedagógiák fejlődéséhez.”

A pedagógiának mint integrált multidiszciplinának a művelése esetében a nehézséget, a korlátot Nagy József a kutatók felkészültségében látja, mivel „nagyon sok tudományág eredményeinek a felhasználásáról, integrációjáról van szó. Ugyanakkor a feldolgozandó nyersanyag olyan hatalmas terjedelmű, hogy ahhoz már ma is sok száz emberre lenne szükség. A gyarapodás pedig közismerten rendkívül gyors. Némi reményt ígér a pedagógiai tudományok olyan intézményesülése sok ország egyetemén (ennek terjedése figyelhető meg), amelyek szervezeti egységbe (school of education) foglalják a pedagógia részdiszciplináit és interdiszciplináit művelő tanszékeket. Ezek az intézmények természetes fórumai lehetnek a multidiszciplináris kutatócsoportok létesülésének és működésének, majd ennek köszönhetően a pedagógia mint integrált multidiszcipliná születésének.” (Nagy, 1995) Ezt az álláspontját Nagy József 2000-ben megjelent könyvében finomítja, mondván, hogy a pedagógia jelenkori válságából, a pedagógia interdiszciplinákba való tagolódásából, egyáltalán a kiüresedésből a pedagógiának hierarchikus multidiszciplinává fejlődése ígér kiutat.

A metapedagógia a szisztematikus pedagógiai tudásszerzés, azaz a pedagógiai kutatás, valamint a felhalmozódó pedagógiai tapasztalás során összegyűlt és rendszerezett ismeretek elemzésével foglalkozik. Arra próbál felelet adni, hogy egy adott kultúrában a pedagógiai elmélet (a pedagógiai tevékenységet leíró ismeretrendszer) milyen mértékben alkalmas a pedagógiai gyakorlat tökéletesítésére, egyáltalán alkalmas-e, s ha nem, miért nem.

A gyakorlat felől szemlélődő metaelemző elégedetten veheti tudomásul, hogy a hazai pedagógia egyik legjelesebb tudós művelője több évtizedes empirikus és teoretikus kutatás eredményeként elismeri a pedagógia válságát, lehetőségeinek kimerülését. Magyarul: elismeri azokat a válságtüneteket, amelyeket

Zsolnai Lászlóval még 1985-ben fogalmaztunk meg a „Mi a baj a pedagógiával?” című könyvünkben. (Zsolnai – Zsolnai, 1985) A válság végkifejletének Nagy József az antipedagógia megjelenését tekinti, „amely mindenféle nevelést (a családban éppen úgy, mint az iskolában) eredendően károsnak, lélekgyilkosnak, ezért felszámolandónak tart”.

(Nagy, 2000) Nagy József, miután hitet tesz a pedagógiának mint hierarchikus multidiszciplinának létjogosultsága és fejlesztése mellett, egyben hitet tesz amellett is, hogy olyan pedagógiára van szükség, amely a személyiség – mint komponensrendszer – fejlődését eredményesebben képes segíteni. Kutatási-fejlesztési tárgyaként pedig a hierarchikus komponensrendszer egészét tekinti (beleértve a személyiséget, annak közvetlen és közvetett szocializációs rendszereit). A pedagógiának mint hierarchikus multidiszciplinának a forrástudományait a következőkben jelöli meg: etológia, szociobiológia, pszichológia, szociálpszichológia, antropológia, szociológia, filozófia. Úgy gondolja, hogy e kutatási ágak eredményeinek elméletképző integrálása, közös kutatások szervezése, lebonyolítása megnyithatja az utat a pedagógia előtt, hogy az elindulhasson a hierarchikus multidiszciplinává fejlődés irányába. (Nagy, 2000) Ennek a programnak első lépése a „XXI. század és nevelés” című monográfia.

Az ünnepeelt pedagógiatudós olyan neveléseméletet alkotott, amely az alábbi kritériumoknak bizonyíthatóan megfelel. Sok-sok általa kimunkált modelljét vagy ő maga, vagy tanítványai empirikusan igazolták. Kitüntetetten vonatkozik ez „A kognitív kompetencia fejlesztése” című fejezetre. Jó úton halad „A szociális kompetencia fejlesztése” című rész

empirikus igazolása, s bizonyosra vehető – saját pedagógiai akciókutatásaim ezt egyértelműen előrevetítik (Zsolnai, 1982) –, hogy ‚A személyes kompetencia fejlesztése’, illetve az ‚Önfejlesztésre nevelés’ is empirikus igazolást nyer, s ezzel megnyílik a lehetőség egy olyan pedagógiai know-how kimunkálására, amely a gyakorlatot közvetlenül segítheti.

Van tehát egy olyan nevelésméletünk, amely további kutatások révén hierarchikus multidiszciplinaként legitimálható. De mi van a pedagógiával mint egésszel, mint társadalmi alrendszerrel, mint ismeretrendszerrel? Elfeledhető-e, hogy szerzünk 1995-ben integrált multidiszciplína kimunkálását sürgette, mi több, kimunkálásának nehézségeire szinte drámai erővel figyelmeztetett? A metapedagógus itt kezd el tünődni, s teszi föl magának a kérdést, hogy milyen szélességű az az ismeretkör, amely a pedagógia világát és valóságát a maga viszonylagos teljességében feltárja és leírja. Nem tagadva a hierarchikus multidiszciplinák jogosultságát, a kérdést így alakítja: a pedagógia világát és valóságát hány hierarchikusan feltárt multidiszciplína ölelheti föl, és melyek azok? Vagy: a pedagógia több évszázados ügyetlensége miatt a pedagógia létező interdiszciplináris kapcsolatait továbbra is engedje ki a kezéből, vagy maga művelje azokat?

Minden eredmény ellenére úgy látom, még mindig baj van a pedagógiával: határaival, mélységeivel, az alapozásba bevont diszciplinák körével, az irreleváns irányzatokkal, amelyek divatszzerűen meg-megtámadják a pedagógiát mint ismeretrendszert, s olykor a gyakorlatot is irányváltásra készítik. Nagy József paradigmatiszta értékű munkája mélyre ás, utat mutat, és a pedagógia valamennyi felelős művelőjével beláttatja, hogy még mindig évtizednyi a pedagógiának a lemaradása az új századfordulón. A legnagyobb gond talán az, hogy kevesen kísérelték meg a pedagógiának – benne a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás, a családokban folyó pedagógiai tevékenységek – társadalmi alrendszerként való leírását, más profzionális társadalmi alrendszerekhez való viszonyának feltárását a társadalomontológia, illetve a társadalmi nagyrendszerek elmélete szemszögéből. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy Nagy József a ‚Köznevelés és rendszer-szemlélet’ című korábbi munkájában (Nagy, 1979.) erre kísérletet tett.

Micsoda a pedagógia, ha már egyszer tudomány?

Nagy József új könyvének talán legnagyobb értéke, hogy egy több évtizede húzódozó vitában – hogy tudniillik tudomány-e a pedagógia – az igent erősíti. Mégpedig azért, hogy a pedagógiai leírás számára két termékeny – más-más tudományterületen született – elméletet szinte hibátlanul adaptál a pedagógia világára, kitérítve figyelemmel a pedagógia világának kulcsszereplőjére, a fejlődésben lévő személyre. A két elmélet: a komponensrendszer-elmélet, valamint a kompetenciaelmélet. Ezeknek az elméleteknek az eredményeit integrálva feldolgozza a kognitív tudomány, a kommunikációelmélet, a szocializáció, valamint a selfpszichológia és az identitáselmélet nemzetközi és hazai kutatási eredményeit is. Vállalkozása azért jelentős, mert olyan elméletté volt képes a nevelés mint segítség témakörét integrálni, amelyben a magyar és a nemzetközi pedagógiai tradíciót is képes volt figyelembe venni, s már e munkájában is sok-sok és egyben releváns problémát fogalmazott meg a napi pedagógiai praxis számára. Sommázva azt mondhatjuk: aligha vitatható, hogy a pedagógia lassan felküzdje magát a társadalomtudományok sorába.

Persze nem ezé az egy műé az érdem, de hogy Nagy József a tudománnyá érlelés folyamatából derekasan kivette a részét gondosan tervezett empirikus és teoretikus kutatásaival, kreatológiai értelemben vett merész ötleteivel, az aligha vitatható. Egyszerűen biográfiai tény. E ponton azonban a metaelemző ismét kérdez. Elintézhető-e a pedagógia pusztán annyival, hogy az hierarchikus multidiszciplína, s feladata a hierarchikusan épülő komponensrendszerek kutatása a kognitív, a szociális és a személyes kompetencia terén? Mi történne, ha mégis visszatérnénk az integrált multidiszciplína problemati-

kájához, kezelnénk a posztmodern észjárást és a legkülönbözőbb tudományterületeken született, a pedagógiával érintkező tudásanyagot is, és újabb integráló elveket munkál-nánk ki? Ez nyilván kivitelezhetőnek látszik, de ehhez tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógiai elméletépítéshez az első feltétel mégiscsak a pedagógia társadalomontológiai kérdéseinek számbavétele. Azaz annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a pedagógia mint társadalmi alrendszer mely elemekből (hagyományos kifejezéssel: tényezőkből), milyen eltérő természetű komponensekből épül föl, e komponensek hogyan hierarchizálódnak, milyen tulajdonságokkal rendelkeznek, milyen a mennyiségi arányuk, milyen viszonyban vannak egymással, milyen funkciókat látnak el, milyen működési mechanizmusok mentén hatékonyak vagy károsak (patológiásak). Ezek leírásához és számbavételéhez nyilvánvalóan a pedagógia modelljeinek a sokaságát célszerű kimunkálni. Nem ennek a rövid írásnak a feladata, hogy e modelleket sorra vegye, ezt részben már elvégeztük. (Zsolnai, 1996) Annyit el kell mondanunk, hogy a pedagógia világa és valósága – beleértve a Nagy József által kimunkált komponensrendszert –, valamint kompetencia-modell is – mintegy tíz modellel írható le. E modellek teszik csak lehetővé, hogy a pedagógiára vonatkozó ismereteket hierarchizáljuk. Az azonban a sejtésem, hogy a Nagy József által sikeresen alkalmazott komponensrendszer-modell szűkössége, alkalmazhatóságának némely hiányossága csakhamar kiderül, ha a problémaelméleti nézőpontot mind a napi praxis, mind a kutatás terén rendszeresen érvényesítjük. A problémaelméleti modell épp arra hívja föl a figyelmet, hogy az ontológiai értelemben vett

Mi történne, ha mégis visszatérnénk az integrált multidiszciplína problematikájához, kezelnénk a posztmodern észjárást és a legkülönbözőbb tudományterületeken született, a pedagógiával érintkező tudásanyagot is, és újabb integráló elveket munkálnánk ki?

létező és lehetséges problémák fölvetése és megoldása különböző fejlettségű, rendezettségű és szintű, különböző tudományterületekről származó ismeretelemek mozgósítása nélkül sokszor nem lehetséges. Metaelemzőként ezért fenn kell tartanom annak a kérdésnek a jogosultságát is, hogy a pedagógia mint ismeretrendszer nem csupán tudomány, hanem prudencia is, a szónak abban az értelmében, ahogy J. Pieper használja: „A jó megvalósítása előfeltételezi a valóság ismeretét. Csak az tud jól cselekedni, aki tudja, milyenek a dolgok, és hogyan állnak össze. (...) A jó megvalósítása feltételezi, hogy jó cselekedeteink megfeleljenek a való helyzetnek, vagyis annak a konkrét valóságnak, amely a konkrét emberi cselekvés »környezetét« alkotja, továbbá, hogy ezt a konkrét valóságot komolyan vegyük.” (Schumacher, 1991) S még az is nyitott kérdés, hogy a pedagógia kizárólag társadalomtudomány-e, vagy van embertudományi, kommunikációtudományi, hermeneutikai, netán metafizikai arculata is.

Alapozzuk-e vagy se a 21. század pedagógiáját, s ha igen, miként és milyen tudásterületekkel?

Sokak számára – talán az ünnepektől számunkra is – ez a kérdés álkérdés. Az első fele föl-tétlenül. Hisz azért méltatjuk Nagy Józsefet és munkásságát, mert egész életművével igazolja, hogy a pedagógia alapozás nélkül nem művelhető. Nem ilyen egyértelmű a kérdés második felére adható válasz. Sokan figyelmen kívül hagyják, hogy a pedagógia eltérhetetlen a filozófiától, a politológiától, a jogtudománytól, az ökonómiától, a nyelvtudománytól. Feltáratlan a viszonya a szekularizálódó világ körülményei között a teológiához, és nincsenek elemezve azok a heurisztikus értékkel bíró pedagógiai tapasztalatok sem, amelyek a kulturális antropológia, az etnográfia, valamint a művészetelméletek (irodalomelmélet, filmelmélet stb.) területén halmozódtak föl.

Valamennyien örülhetünk annak, hogy Nagy József legújabb munkájában az alapozást episztemikus rangra emelte. Ha egyebet nem tett volna, ezzel a szellemi gesztussal hozzájárult a pedagógia 21. századi reneszánszának kezdetéhez.

Irodalom

- HÁRSING László: *A tudományos érvelés logikája*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1981.
- JUHÁSZ-NAGY Pál: *Egy operatív ökológia hiánya, szükséglete és feladatai*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1986.
- KIEFER Ferenc: *Az előfeltevések elmélete*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1983.
- KUNSZT György: *A tudományos kutatás logikai modellezése és tematikai irányítása. Általános elmélet és építéstudományi alkalmazások*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1975.
- NAGY József: *Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén?* In: *Az elvesztett teljesség*. Kortárs Kiadó, Bp, 1995.
- NAGY József: *Kompetenciamodel és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/1. sz. 71–77. old.
- NAGY József: *Komponensrendszer-elmélet és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/2. sz. 73–78. old.
- NAGY József: *Szociális kommunikáció és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/3. sz. 73–78. old.
- NAGY József: *Öröklés és nevelés – paradigmaváltási lehetőség*. Iskolakultúra, 1997/4. sz. 63–73. old.
- NAGY József: *Énkibontakozás és nevelés. Csíkszentmihályi Mihály próféciája*. Iskolakultúra, 1997/7. sz. 107–117. old.
- NAGY József: *Proszocialitás és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/8. sz. 89–101. old.
- NAGY József: *Kötődési háló és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/9. sz. 61–71. old.
- NAGY József: *Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése*. Iskolakultúra, 1998/1. sz. 4–47. old.
- NAGY József: *Kognitívizmus és az értelem kiművelése*. Iskolakultúra, 1998/2. sz. 67–70. old.
- NAGY József: *A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége*. Iskolakultúra, 1998/5. sz. 3–16. old.
- NAGY József: *A kognitív készségek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998/9. sz.3–13. old.
- NAGY József: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998/10. sz. 3–21. old.
- NAGY József: *A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése*. 1–2. rész. Iskolakultúra, 1998/11. sz. 73–86. old., 1998/12. sz. 59–76. old.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris, Bp, 2000.
- NAGY József: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. OOK, Veszprém, 1979.
- NÉMETH Lajos: *Törvény és kétely. A művészettörténet-tudomány önvizsgálata*. Gondolat, Bp, 1992.
- PETŐFI S. János: *A jelentés értelmezéséről és vizsgálatáról*. Párizs – Bécs, 1994.
- RUZSA Imre – MÁTÉ András: *Bevezetés a modern logikába*. Osiris Kiadó, Bp, 1997.
- SAJÓ András: *Kritikai értekezés a jogtudományról*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1983.
- SCHUMACHER, E. F.: *A kicsi szép. Tanulmányok egy emberközpontú közgazdaságtanról*. KJK, Bp, 1991.
- SÍKLAKI István: *A meggyőzés pszichológiája*. Scientia Humana, Bp, 1994.
- ZSOLNAI József: *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet I–II*. OOK, Veszprém, 1982.
- ZSOLNAI József: *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp, 1985.
- ZSOLNAI László: *Mit ér az ökonómia, ha magyar?* KJK, Bp, 1987.

Neveléstudomány az ezredvég Magyarországon

Magyarországon nagyjából tíz évvel ezelőtt kezdődtek el a közoktatásban a társadalmi-politikai fordulatot követő változások, és talán ezek azok az évek, amikor az új rendszer fő kereteinek kialakítása lezárul. Az oktatás történetében az ezredforduló évei más, valószínűleg ugyancsak fordulatot jelentő változásokat is hoznak. Most válnak a mindennapi életünkben is meghatározóvá az információs-kommunikációs technológia eredményei, és ezek a fejlemények alapvetően megváltoztatják a tudás értékét, a tanulás szerepét, valamint az oktatás feladatait és lehetőségeit. Sok szempontból időszerű tehát, hogy a számvetést mi is elvégezzünk, áttekintsük, hol tart az ezredfordulón az oktatás és nevelés kutatása, a tágabb értelemben vett neveléstudomány.

Az ezredfordulóval egybeesik egy másik kerek évforduló is. Bármennyire is hihetetlen, de igaz, egyetemünk professzora, Nagy József néhány nap múlva, egészen pontosan november 22-én 70 éves lesz. Ezt az alkalmat szeretnénk felhasználni arra, hogy a szakmai közösség nevében Professzor Urat születésnapján köszöntjük.

Az európai tudományos közélet évszázadokra visszanyúló hagyománya, hogy egy-egy diszciplína kiemelkedő képviselőjét tanítványai, kollégái, tudóstársai kerek születésnapján egy könyvvel köszöntik. Nagy József tiszteletére mi is összeállítottunk egy ilyen kötetet. A pedagógiai kutatás harminckét képviselője, elsősorban Nagy József tanítványai, kollégái, közeli és távoli munkatársai, írtak egy-egy fejezetet ebbe a könyvbe.

A kötet szerzői a fejezetek megírásán túl azt is vállalták – ami ugyancsak nem lebecsülendő teljesítmény –, hogy a munkát titokban tartják. A titkot egészen eddig a percig sikerült megőrizni, így itt, most e könyv bekötött kéziratát Professzor Úrnak meglepetésként nyújthatjuk át.

Az ilyen jellegű könyveket megnevező eredeti német kifejezés, a Festschrift kezdetben a köszöntést, az ünnepélyességet hangsúlyozta. Később azonban, különösen az angolszász országokban e tiszteletét kifejező kötetek egyre inkább szaktudományos formát öltöttek, alkalmat kínáltak az áttekintésre, szintézisre. Ez a kötet szintén tudományos esszéket, szakmai tanulmányokat tartalmaz. A harminckét fejezet együttesen a nevelés és oktatás problémáinak széles köréről nyújt áttekintést. A könyv a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában jelenik meg.

A kötet szerzőinek és e mostani konferencia előadóinak névsora között van átfedés, a tizenöt előadó közül tíz egyben a könyv szerzője is. Az előadók névsorából egyben az is kiderül, hogy mi, szegediek a konferencia sikeréhez elsősorban annak megszervezésével szeretnénk hozzájárulni. Írásaink a kötetben megtalálhatóak, a következő előadásokat pedig főleg meghívott vendégeink tartják.

*

A program összeállításakor nem terveztük, hogy záróbeszédet fogok mondani, vagy bármiféle értelemben összegezném mindazt, ami itt elhangzott. Az elmúlt másfél nap so-

rán azonban annyi érdekes tapasztalattal gazdagodtam, hogy végül is örömmel hagytam magam rábeszélni arra, hogy véleményemet megosszam önökkel, és összegezzem, hogyan látom a nevelés és a tudomány kapcsolatát, a neveléstudomány magyarországi helyzetét.

Szeretném egy személyes megjegyzéssel kezdeni – mint ahogy nem is vállalkozom másra, mint hogy néhány további személyes észrevétellel folytassam. Amikor évekket ezelőtt a tanszékünk levélpapírját megterveztem, a fejlécre azt írtam: Pedagógiai Tanszék. Tettem ezt annak ellenére, hogy az egyetem hivatalos dokumentumai szerint nekünk Neveléstudományi Tanszék. Ugyanígy Pedagógiai Tanszék szerepel a névjegykártyámon is, és ha megkérdezik a foglalkozásomat, akkor pedagógiai kutatóként szoktam magam meghatározni. Mindezt pedig azért teszem, mert úgy gondolom, a tudomány komoly dolog, nekünk pedig, akik ezt a szakmát képviseljük, talán illő szerénynek lennünk. Mindamellett nem hiszem, hogy ez valami identitásprobléma lenne, inkább abból fakad, ahogy a neveléstudomány tudományává válásának folyamatát látom.

Úgy gondolom, az nem egyszerű elhatározás vagy definíció kérdése, hogy egy diszciplína mikortól érdemli meg a tudomány nevet. E tekintetben szívesen hivatkozom *Solla Price* 'Kis tudomány – nagy tudomány' című könyvére, és inkább azt mondanám, hogy a kutatásnak számos attribútummal, infrastrukturális és személyi feltétellel kell rendelkeznie ahhoz, hogy valóban tudományos igényű lehessen.

Melyek is ezek? Mindenekelőtt ki kell alakulniuk a tudományos módszereknek; azoknak a kutatási eljárásoknak, amelyek megfelelnek az adott szakterület sajátosságainak, de egyben az egyetemes tudományosság normáinak is. *Csikszentmihályi Mihály* kreativitásmodelljére gondolva azt mondanám, hogy egy szakterületet (domain) az általánosan elfogadott szimbolikus szabályok és eljárások összessége határoz meg.

Kellenek azután tudományos folyóiratok, amelyek keretet teremtenek az eredmények megjelentetésének, de egyben elvégzik az eredmények elsődleges szűrését, kritikai elemzését is. *Géczi János* előadásában a pedagógiai szaksajtóról beszélt, ami nem azonos a tudományos folyóiratkiadással. Ugyancsak tőle tudom, hogy Magyarországon az elmúlt másfél évszázadban közel 1500 pedagógiai jellegű folyóirat jelent meg. Egyébként ma is megjelenik közel száz. Ezek az újságok, magazinok, folyóiratok a szakmai kommunikáció széles spektrumát átfogják, élénken pezsgő szellemi életet teremtenek, az iskola, az oktatás világának szereplői közötti kommunikáció elsődrendű csatornáit. A tágabb szakmai olvasói kör számára magas intellektuális színvonalon megírt cikkek sokasága sem feledtetheti azonban, hogy a tudományos kommunikáció normái egészen mások. A kutatási eredmények közlése precíz, rigorózus – a kívülállók számára éppen ezért unalmas – fogalmazást, az állítások alapos dokumentálását – például a statisztikai szignifikancia nem kutatók számára teljesen érdektelen megadását – igényli. A tudományos folyóiratkiadásnak, a kutatási eredmények publikálásának ma már elég pontosan körülhatárolt normái vannak és neveléstudományról akkor beszélhetünk, ha megfelelő számban és arányban jelennek meg az e normáknak megfelelő cikkek.

A tudományos kutatás elengedhetetlen feltétele a megfelelő finanszírozás. A nyugati világban ennek alapvetően két formája alakult ki, egyrészt a kutatóintézetek hálózata, másrészt a versenyszerű, projekt-rendszerű, pályázati formában történő forrás-elosztás. Amint az már itt is többször elhangzott, nálunk a pedagógiában ennek a gyökerei a hatos főirányig nyúlnak vissza, amit aztán a „Közoktatási Kutatások” teljesített ki (a program tudományos tanácsa Nagy József elnökletével működött). Ma több ilyen – gyengén csörgedező – pályázati forrása is van a szakmának, összességében azonban ezek alig elegendők arra, hogy azokból valóban átfogó empirikus kutatásokat lehessen finanszírozni.

Egy diszciplína zavartalan működésének feltétele a tudományos utánpótlás, a kutatók rendszerszerű képzése. Magyarországon 1993 óta folyik – többek között neveléstudo-

mányból is – a PhD, azaz a nemzetközi normáknak megfelelő szintű doktori képzés. Az már rajtunk múlik, milyen lesz ezeknek a fokozatoknak a nemzetközi elismertsége.

Szükség van továbbá tudományos konferenciákra. Talán nem véletlen az, hogy a legtöbb nagy nemzetközi tudományos szervezet szinte egyetlen létezési módja az évente vagy két évente megrendezett konferencia. Ezek a konferenciák teremtenek keretet az eredmények első közreadására, kritikai megvitatására. Bármennyire is törekszünk a tárgyyszerűsége, és hiszünk a tudományos tudás objektív jellegében, a tudományt személyek művelik, és az egész folyamat nem működik a személyes találkozások inspiráló hatása nélkül. A konferencia teremt lehetőséget arra, hogy az előadónak azonnal kérdéseket tegyünk fel, hogy egyetértésünket vagy ellenvetésünket megfogalmazzuk. Sokan tartják úgy, hogy a konferencia legértékesebb része a szünet, amikor egy kávéra félre lehet vonulni egy hasonló problémán dolgozó kollégával. Szegről-végről most is egy ilyen konferencián veszünk részt, azonban itt elsősorban mégsem új kutatási eredmények közreadása és megvitatása volt a célunk. Szeretném azonban bejelenteni, hogy az Akadémia Pedagógiai Bizottsága elhatározta tudományos konferenciák évenkénti megrendezését: olyan konferenciákét, ahol az „éves tudományos termés” áttekintésére, értékelésére kerülhet sor. Az elsőt nagyjából egy év múlva, 2001. október 25–26-án rendezzük. A konferencia tartalmát egy hét főből álló programbizottság alakítja ki, közülük hatan ezen a mostani találkozónkon is részt vesznek.

Nem működik azonban egyetlen tudomány sem, ha nem alakul ki a szakmán belül egy többé-kevésbé egységes értékrend. Azoknak az írott vagy íratlan szabályoknak az összességére gondolok, amelyeket az adott terület művelői egyaránt elfogadnak. *Falus Iván* előadásához kapcsolódva azt mondhatnám, hogy olyan implicit és explicit, kimondott vagy ki nem mondott feltevésekről van szó, amelyek alapján az adott szakma képviselői nagyjából egyetértenek abban, hogy mi az, ami tudományos eredménynek számít, mi az, ami az adott területen gyenge, közepes, vagy jelentős teljesítmény. Ismét Csíkszentmihályira utalva itt arról a „mezőről” (field) van szó, amely elvégzi az eredmények értékelését és szűrését, kiemeli a kreatív teljesítményt, a megőrzésre méltót, megkülönbözteti a kiválót a közepszerűtől.

Csak így lehetséges, hogy egy-egy szakterületen jelentős alkotások jöjjenek létre. A tudomány ugyanis elképzelhetetlen alkotó egyéniségek, tudós személyiségek nélkül. Ezen a konferencián lényegében azt is ünnepeljük, hogy a pedagógia átlépte ezt a küszöböt.

Tudományos munka nem lehetséges bizonyos autonómia nélkül. Azt értem ezen, hogy a kutatók nem dolgozhatnak csak „megrendelésre”; nem elég, hogy feladatokat kapnak, és azokat megoldják. Kell lennie szabad kutatói kapacitásnak arra is, hogy a szakterület művelői a tudomány belső logikája szerint felmerült problémákon is dolgozhassanak, azaz olyan kérdésekkel is foglalkozzanak, amelyek megválaszolása még nem égetően fontos. Csak így képzelhető el, hogy eléggé távlatos, kreatív elgondolások szülessenek.

A tudománnyá válást tehát, mint említettem, egy folyamatnak tartom. Talán ezért is ragadott meg *Illyés Sándor* előadásának címe, a „Tanuló neveléstudomány”. Ez a folyamat más tudományok esetében is hosszú időt vett igénybe, de a magyarországi neveléstudomány esetében túlságosan is elhúzódott. Nagyjából a 19. század végére tehető a kezdete, amikor az ipari forradalom nyomán a képzett munkaerővel szemben támasztott igények nálunk is lendületet adtak a tömegoktatás kiépülésének, és felmerült az oktatással kapcsolatos jelenségek tudományos vizsgálatának jelentősége. Az azt követő történelmi korszakok azonban nem kedveztek a fejlődésnek, az oktatás átpolitizált, agyonideologizált jellege korlátozta a tudományos kutatás infrastruktúrájának, rendszerének kiépülését is.

Már többször is említettem, hogy a magyarországi fejlődésről beszélnek, így elkerülhetetlen, hogy kitérjek arra, mit is értek ezen. Azt hiszem, abban könnyen egyetértésre jut-

hatunk, hogy a nagyvilágban már létrejött a neveléstudomány. *Báthory Zoltán* utalt arra, hogyan terjedt el, milyen értelemben használatos a pedagógiai kutatás angol megnevezése, az „educational research”. Nos, a neveléstudományok, az „educational sciences” – így, többes számban – emancipációja a nyugati tudományosságban lezárult. Az ilyen értelemben vett pedagógiai kutatás a modern társadalomtudományok egyik legdinamikusabbban fejlődő ága. Ha áttekintjük a nyugati egyetemek száz-százötven oktatót, kutatót foglalkoztató pedagógiai tanszék-csoportjait, intézeteit, „school of education”-ként megnevezett karait, önálló kutatóintézeteit, és azt az infrastrukturális hálózatot, amelynek az elemeiről az előzőekben beszéltem, nem kétséges, hogy a nevelés tudománya „nagy tudománnyá” vált.

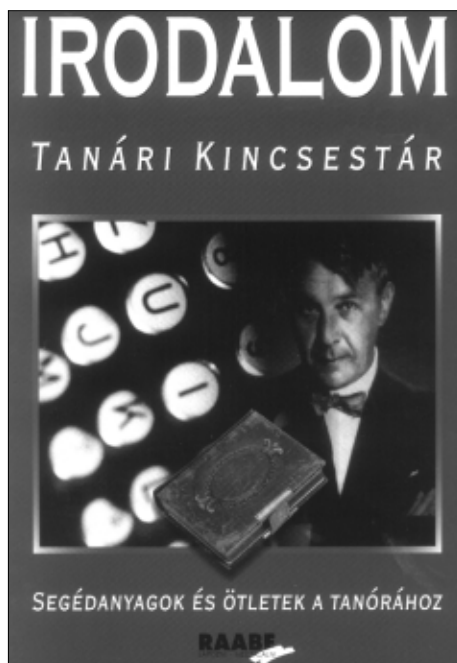
Mivel hiszek a tudomány egyetemességében, nemzetköziségében, azt is mondhatnám: semmi gond, részévé kell válni a nemzetközi folyamatoknak, jelen kell lenni Európában és a világban általában. Lényegében ezt is mondom, és arra biztatom tanítványaimat, mércének az európai normákat tekintsek. A világ mai nyitottsága mellett az talán nem kétséges, hogy lesznek olyan neveléstudósok, akiknek az állandó vagy legalább az ideiglenes lakhelye Magyarországon lesz. A kérdés azonban, hogy kell-e, van-e, lesz-e magyar neveléstudomány, ennek ellenére nem mellékes. Azt hiszem, nem csak nemzeti identitás kérdése, hogy lehet-e pedagógiai kutatásról gondolkodni és beszélni magyar nyelven. Talán nem csak az utazási költségek optimalizálása szempontjából fontos, hogy magyar kutatók ne csak külföldi konferenciákon találkozhassanak egymással azért, hogy eredményeiket megfelelő közegben megvitathassák. Egyáltalán nem mindegy, hogy tehetséges fiatalok elég vonzóan találják-e a pedagógiai kutatást ahhoz, hogy azt „életmódjukként” válasszák. És az sem mindegy, hogy ha sikerül tehetséges kutatókat kiválasztani, „pályára állítani”, kellően vonzóan vagy egyáltalán lehetségesnek tartják-e, hogy működésük színhelyéül ezt az országot válasszák. De talán fontos az is, hogy az új gazdaság „húzó ágazatának”, a „tudásiparnak” lesz-e itthon is kellő színvonalú tudományos kutatási-fejlesztési háttere.

Nos, az elmúlt másfél nap élményei, a kollégákkal folytatott beszélgetések, a konferencia előkészítésére fordított másfél hónap, de még inkább az említett kötet szerkesztésével töltött nagyjából másfél év tapasztalatai alapján azt mondanám, hogy a helyzet nem teljesen reménytelen. Úgy gondolom, van a szakmánknak annyi elkötelezett képviselője, hogy létrejöjjön a „kritikus tömeg”. Az hiszem, sokan vannak közöttünk olyanok, akik úgy látják, érdemes a mércét magasra tenni. Egyre többen értenek egyet azzal, hogy igényesnek, szakmánkon belül kritikusnak kell lenni, ha a pedagógiai kutatást tudományként akarjuk elismertetni, elfogadtatni. Mindez számomra azt jelenti, hogy kialakulóban van az a szakmai értékrend is, amely a magyarországi pedagógiai kutatókat tudományos közösséggé szervezi. Lehet, hogy hamarosan új fejléccet tervezek a levélpapíromnak.

Zárásként szeretnék mindenkinek köszönetet mondani, aki a konferencia sikeréhez hozzájárult. Természetesen elsőként Nagy Józsefnek köszönöm, hogy e konferencia megszervezéséhez – nemcsak a jól időzített születésnapjal, hanem életművével is – alkalmat teremtett. Köszönöm az előadóknak az igényes és elmélyült elemzéseket. Nem érzem feladatommak, hogy az előadásokat bármilyen értelemben is értékeljem; azt hiszem, közvetlen visszajelzést nyújtott már a teremben mindvégig érzékelhető feszült figyelem is, továbbá jelezte a kiváltott érdeklődést a szünetekben az előadók köré formálódó gyűrű. Azt azonban nem tudom megállni, hogy ne utaljak az előadások esztétikai minőségére. Ha *Kárpáti Andrea* a kognitív pszichológia modelljeiből kiindulva értelmezte a gyermekrajzok szimbólumvilágát, talán én is megengedhetem magamnak, hogy egy mondat erejéig az ő kutatási területének szimbólumvilágát használjam: szeretném ugyanis megköszönni azt is, hogy szép előadásokat hallhattunk. Köszönöm a Rendevényház munkatársainak, hogy otthont adtak ennek a konferenciának, és az elmúlt két nap mun-

kájához kellemes környezetet teremtettek. Végül pedig ismét megköszönöm a konferencia minden résztvevőjének, hogy jelenlétével, aktív részvételével ezt az évezredzáró – új évezredbe tekintő szakmai találkozónkat emlékezetes eseménnyé tette.

A *Neveléstudomány az ezredfordulón* című konferencia megnyitóján és zárásán (Szegeden 2000. november 17–18-án) elhangzottak szerkesztett szövege.



Az TYPOTEX Kiadó és a RAABE Tanácsadó és Kiadó KFT könyveiből

Lapunk tavaly októberi és novemberi számában adtuk közre Báthory Zoltán áttekintését a nyolcvanas évek oktatáspolitikai folyamatairól (A maratoni reform, Iskolakultúra 2000/10–11. sz.). Napjaink pedagógiájának közvetlen előtörténetét – magyarázni sem kell, miért – igyekeznünk kell sokoldalúan feltárni, ennek szellemében kezdjük közölni a Báthory-tanulmány elindította eszmecsserét.

„Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!”⁽¹⁾

Egy anekdota szerint két fiatal történész (2) az ötvenes évek gazdaságtörténetét feldolgozó munkájával felkereste a '45 utáni időszak egyik, kezdetben reformer, évekkel későbbben pedig az elért vívmányokat óvó és féltő, így konzervatívva váló közgazdászát, Friss Istvánt (3), hogy mondana véleményt a dolgozatról. A jeles marxista szakember, egyben politikus felháborodva közölte: a dolgok egészen másképp történtek, ő csak tudja, hiszen ő csinálta. (4)

Mielőtt bárkinek okot adnék a megbántódásra, bejelentem: csak arról beszélhetek, aminek részese voltam, mint Friss et., ám azt is úgy tehetem, mint az előtte járó korosztállyal és rendszerrel tudatos távolságot tartani akaró és az akkor a kezdők helyzetébe engedett és ezért lekötelezett ember. Tehát nem történelemben, hanem történetekben lesz része az olvasónak. A világ nem önmagában, hanem az én fejemben logikus – a legjobb esetben.

Nehéz műfaj a visszaemlékezés, különösen a közélet valaha volt szereplőinek. A múlt egyfelől a mának is szól, a szerzők általában üzennek (az én történelmem a te tanítómesztered). Másfelől pedig önmagukat is el kell helyezniük a múltba, a visszaemlékezők többsége a megmaradt emléktárgyat és a hozzá kapcsolódó érzelmeiket utólag alakítja át logikus világgá. Így van ez rendjén, hiszen aligha várható bárkitől, hogy a tudományos módszertan szabályait konzekvensen alkalmazza önmaga lelki működésével szemben. Nagyon emberi, ha a visszatekintő világlátása süt át a mondatokon, bevallott elfogultságai irányítják emlékeit. Mindazonáltal a leírt sok apró, a kort érzékletessé tevő elem segítheti a későbbben jövőket, hogy megértsenek egy kort, benne a „maratoni reformot”, a késő kádári korszak országos léptékű oktatásügyeit.

Korosztályok-szemléletek

A nyolcvanas évek elején négy, a nyolcvanas-kilencvenes évek eseményeire kisebb-nagyobb hatást gyakorló műhely formálódott ki, persze nem a semmiből. Mindegyik csoport vezetője hosszú és türelmes várakozást követően került abba a helyzetbe, hogy munkacsoportot szervezzen, s ide néhány „fiatal”, „tehetséges” és „kezdő” fiatalt verbuválhatott. Szigorú abc-sorrendben: az egyik *Báthory Zoltán*, a második *Kozma Tamás*, a harmadik *Nagy József*, és végül a negyedik *Mihály Ottó* körül szerveződött. A felsoroltak közül az első és a harmadik a méréssel-értékeléssel, didaktikai-pedagógiai megközelítéssel élt. A kettő között a lényeges különbség az volt, hogy a harmadik inkább a lélektan felé tájékozódott, s a közéletben nem volt ez a csoport oly aktív, mint az első. Az utolsó-nak felsorolt csoport a puhább, talán a nevelés, a szocializáció világa, filozófiák és ideológiák vonzották, és végül létrejött egy oktatáspolitikát kutató csoport. Ez utóbbi szem-

szögéből szólok, noha formálisan a Báthory Zoltán vezette szervezethez tartoztam. Egy szóval: hibrid voltam. Tessenek így olvasni az alábbiakat.

Valamikor '80–81 környékén néhány fiatal, szinte gyermek még (harminc-harmincöt év körüli), a fiatal kutatóknak szervezett konferenciáján folyosói beszélgetésen úgy kommentáltam az elhangzott előadásokat, hogy a pedagógiai-szakmai, de még a szociológiai megközelítési mód is meglehetősen erőten a közoktatásban zajló események és jelenségek megértéséhez, ha jól emlékszem.

A pedagógiai kutatásokon átsütött a deklaratív, programalkotó elem és a megvalósításukra való hajlam, a másfajta értékrend elfogadtatása, a jobban vagy másképp berendezendő iskola, az újfajta tanítási módszer, az oktatási rendszer megújítása stb. iránti törekvés. Gyengének tűnt – beszéljek csak a magam nevében – a megértő, a leíró mozzanat, a „haladás”, a „korunk igénye” hívószavakat inkább mozgalmi, semmint tudományos kifejezéseknek láttam. Nem értettem például azt sem, hogy az általam tisztelt pedagógiai kutatók, akik az ország közoktatásügyének egészét részleteiben át tudták látni – például a felmérések sokasága nyomán –, miért beszéltek általában a „gyermekről”, a „pedagógusról”, az „iskoláról”, holott ők tudták igazán, hogy a közoktatás világa milyen erősen tagolt. Mintha egyetemességre törekedtek volna és ebből a megközelítésből fakadóan minden gyermek, valamennyi iskola és pedagógus nevében és érdekeik képviselőként léptek volna fel.

A valóságot bemutatni szándékozó szociológiai kutatások pedig alig kielégítően magyarázták meg a rendszer működésének és működtetésének finomabb és dinamikusabb részleteit, annál inkább a hivatalosság állításainak tényszerű cáfolatát adták, egyfajta leleplező attitűddel – különösen a hetvenes években.

„Ezek a fiatalok” elégedetlenek voltak a maguk előadásával is a fiatal oktatáskutatók konferenciáján, statikusnak, fényképszerűnek látták a maguk munkáját. A mozgató erőt jelentő politikák (policy) és az ezeknek keretet adó struktúra (politics) irányában kell tájékozódni, merült fel, ami ekkor teljesen új volt dolog volt Magyarországon. (6) Ha jól emlékszem, *Halász Gábor, Lukács Péter, Nagy Mária*, talán *Darvas Péter* is részt vett e beszélgetésben, amely később is kisebb-nagyobb rendszerességgel folytatódott (7) és munkává érett, pár év alatt műhellyé formálódott, amelynek súlyát és kifutását mutatja például az oktatáspolitikai elemzők 1986-ban Esztergomban szervezett első magyar-amerikai konferenciája. (8) E csoporthoz csatlakozott később a negyedik generáció: szinte teljes felkészültséggel *Nagy Péter Tibor* és *Setényi János* is. Az új Oktatáskutató formális keretet adott az ilyen irányú kutatásnak, magam pedig hol az OPI-ban, hol az OKI-ban tüntem fel.

Talán érdekes, hogy előzmény nélküli próbálkozásról volt szó, amely a szintén egy generációval előttünk járók által kidolgozott, illetve Magyarországon ismét legálissá tett (oktatás)szociológia (9) háttéréből nőtt ki. Voltaképpen egymástól tanultunk – egyfajta munkamegosztás szerint. Lukács érdeklődésébe a pénzügyek, a központi tervezés kerültek, a nagy munkabírású és oktatás-politológiai elméleti ismeretekben előttünk járó Halász Gábor és Nagy Mária tevékenysége szélesebb területet ölelt át. Dolgozatok, szöveggyűjtemények születtek szép számmal.

Különösen fontos megemlítenem, hogy e kör felkérte a nemrég elhunyt *Szabó Miklóst* (10), az ismert ellenzéki történészt, a nem hivatalos nyilvánosság professzorát, hogy tanítson bennünket. Három vagy négy szemesztert tartott lakásomon nekünk és bővülő körünknek. Egyfajta magánegyetem volt a szó valamennyi értelmében – tandíjjal és a szemináriumra kellően fel nem készült diákokkal együtt. Itt formálódott a rendszerváltásig tartó közös szemlélet. Érdekes, hogy a nyolcvanas években mindez nem okozott bajt, de majd fog a rendszerváltás után.

A nyolcvanas éveknak az is része, hogy az előttünk járó korosztályból például Báthory Zoltán a hivatalos világba, az OPI-ba meg merte hívni Szabó Miklóst előadást tartani,

az ördög tudja ma már, hogy mekkorát, de kockázatot vállalva. A hivatalos és a nem hivatalos nyilvánosság közötti átjárásban, a generációk közötti eltérő szakmai irányultságban és a hatalommal való együttélés-befolyásolási kísérletek fokában és módszereiben nemcsak a harminc és negyven-ötven évesek között volt alapvető különbség, hanem a legelső, a '45 után kiválogatódott, többé-kevésbé homogén korosztályhoz mérve is. Közülük mindössze egy-egy személy, *Kiss Árpád* és talán *Zibolen Endre* jelentett szembe-szökő kivételt.

Egy apró, jelentőséggel nem rendelkező példa mutatja a három korosztály közötti viszonyt. Valamikor a nyolcvanas évek első harmadában az MTA Pedagógiai Bizottsága néhány felnőttoktatással foglalkozó dolgozatot megvitatott, köztük az enyémet is. E bizottság tagjai ekkor már lényegében kiszorultak a közoktatás-politika közvetlen formálásából, ám gondolkodásuk, nyelvük mi más lett volna, mint amit a negyvenes-ötvenes és a hatvanas években teremtettek meg. Ez a kör a tudományos szocializmus világában a maguk racionalitása felől határozta meg a neveléstudomány világát, s ezáltal a iskoláét is, miképpen Friss István a gazdaság területét; kisebb-nagyobb mértékben gyanakodva nézte a pedagógus-szakmai „reform-nemzedék”-et, hát még a náluk is fiatalabbakat. Nos, dolgozatom megbukott. A Magyar Tudományos Akadémia nevében megkérdezték, hogy a Szabad Európa Rádiónak szántam-e a bemutatott dolgozatot. Egyszóval a néhány oldalas írás politikai iránya fontosabb volt, mint módszertani feszsége, az állítások keménysége, amely szóba sem került. A nevelés-tudomány akkor sem az „igaz és hamis” állítások megkülönböztetését vizsgálta, hanem a politikai dimenzióban értelmezhető „helyes” és „helytelen” álláspontot kereste. Nyilvánvaló, hogy a tudományosság e szférája egyfajta ideológiai ellenőrzés szerepét is betöltötte, amit az értékközpontú pedagógia valamelyik szinonimájának védelmeként fejezett ki.

A történet szempontjából lényegtelen, hogy nem mertem e munkát doktori disszertációnak beadni, de nem is javasolta baráti-lag Zibolen Bandi bácsi sem. A rendszerváltás után védtem meg lényegében ugyanazt, többnyire ugyanazok előtt. Ami igazán fontos e történetben, hogy ezen tudományos-szakmai keretek közötti affért követően ezért és más ügyeim miatt megjelent az OPI-ban az elhárítás. Hátrány nem ért, sőt: megvédtek az előttem járó nemzedék tagjai, akik az intézet párt-alapszerv, szakszervezeti, tudományos és formális vezetői voltak, közöttük Báthory Zoltán is. Köszönöm, hiszen elcsaphattak volna, mint annyi magamfajta fiatal, de nem tették. Az ellenfél ugyanis közös volt, ha utólag jól értelmezem a helyzetet.

A két fiatalabb generációt összefogó négy műhely együttműködésének formális keretet adott 1989-ben a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete, alakuló közgyűlésének meghívóját a négy munkacsoport vezetője írta alá. Tagjai pedig e négy műhelyből kerültek ki. (11) Egy kivétellel: *Mészáros István* személyében, aki a korábbi esztendőkből vélhetőleg világnézete miatt szorult háttérbe vagy maga maradt távol a szakma-politikai ügyektől. Az oktatáskutatói elit nagykoalíciójára tettek kísérletet a négy műhely vezetői, amely e kör szakmai és politikai tevékenységének szervezeti hátterétül szolgált volna. (12)

Ez a szövetség nem volt hosszú életű, már a megalakuláskor meglévő különbségek szétfeszítették ezt a szervezetet is. Elváltak az utak a nyolcvanas évek legvégén, legkésőbb 1990-ben: az egyik csoportosulat követte azt a pedagógiai nyelvet és gondolkodásmódot, amelyik komoly sikert hozott számára a Kádár-korszak utolsó évtizedében. Most úgy látom, hogy ez a csoport két, egymással együttműködő részre tagolódott. Az egyik, a Báthory Zoltán vezette előbb az Országos, majd később Nemzeti Alaptanterv (13) kö-

A Magyar Tudományos Akadémia nevében megkérdezték, hogy a Szabad Európa Rádiónak szántam-e a bemutatott dolgozatot. Egyszóval a néhány oldalas írás politikai iránya fontosabb volt, mint módszertani feszsége, az állítások keménysége, amely szóba sem került.

rül szerveződött, a másik pedig Mihály Ottó körül csoportosult. Mindkettő részt vett a nyolcvanas évek reformtörekvéseiben, eszméinek kialakításához maga is hozzájárult. E két csoport egymáshoz mindig közelebb állt, mint a harmadikhoz, amelynek körvonalai a ‚Csak reformot ne...’ kötet (14) körül váltak láthatóvá.

Mindegyik csoport koncepciót dolgozott ki 1989-ben, az azonosulás és megmunkált-ság eltérő fokán. A Báthory – Mihály Ottó műhely az OPI-ban az MM számára készített koncepciót ‚Tézisek egy oktatásügyi reformkonceptió kidolgozásához’ címmel (15), a másikat pedig Halász Gábor és Lukács Péter szerkesztette ‚Reform és közoktatás’ címmel, (16) amelynek szerzői szociológusok, politológusok, közgazdászok, oktatáskutatók voltak. (17) Az első alapvetően pedagógiai, a másik pedig politikai logikát követett. Az egyiknek a címzettjei elsősorban a pedagógusok voltak, a másiké pedig a rendszert vál-tó értelmiség.

Mindkét munka a választások előtt már készült. E két nagy formációba szerveződő szakma egyes tagjai életkoruktól függetlenül készen álltak, hogy így vagy úgy részt ve-gyenek a közéletben: politizáljanak, (ön)kormányzati szakértők legyen, netán a politika mindegyik irányzatát szakértelmükkel kiszolgálják. Ebből a körből azonban néhányan a közélettől távol álló tudósi szerepet folytattak, akiknek viszonyítási pontja az akadémia normái szerinti tudomány lett és nem a közélet.

Egy példa is elegendő arra, hogy belássuk, a világ némileg bonyolultabb volt, mint mutatni tudom. Talán még nem halványult el az emlékezetben, hogy a reformközgaz-dászok 1986-ban készítették el a gazdasági-társadalmi átalakulás tervezetét, a ‚Fordulat és reform’-ot (18), amely igen nagy hatású volt. (19) Nehéz ma eldönteni, hogy a rend-szerváltás felől nézve a pedagógusi vagy a közgazdász szakma volt-e ekkor késésben, hi-szen az oktatási ágazat vezérszereplőinek többségét kielégítette a ’85-ös oktatási törvény, a közgazdászok pedig még csak vártak a rendszerváltásra.

Három évvel később, amikor már az összeomlást lehetett érezni, a Jurta Színházban rendszeres és politikai üléseken vitatták meg a közoktatás ügyeit, bővülő hallgatóság előtt, ekkor jelenik meg a Köznevelésben 1988-ban egy szakember filozófiai-szakmai program-alkotó kísérlete, a ‚Fordulat és pedagógia’, címében utalva a közgazdászok három évvel korábbi dokumentumára, amelyre Báthory Zoltán is kitér visszaemlékezéseiben.

Megszűnt az Országos Pedagógiai, és megalakult az Országos Közoktatási Intézet. (20) Az új szervezeti forma oly sokat kínált (eufémizmus és öncenzúra, bocsánat), hogy át tudta rendezni a generációk és gondolkodásmódok alapján szerveződő kapcsolati rend-szereket. Az Oktatáskutató Intézet pedig, különösen az új Országos Közoktatási Intézet-tel összevetve zavaró, tehát megszüntetendő politikai pólussá vált az *Andrásfalvy* minisz-tersege legelső szakaszában az oktatáspolitikát háttérben irányító – a 85-ös oktatási tör-vény vezet reformereként ismert – személyiség és a politikai tudatosság különböző fo-kán álló társai szemében. (21)

Legkésőbb 1990 végére, az első szabad választásokat követően a régi szervezeti kere-tek rekombinálódtak, személyes kapcsolatok lazultak és barátságok roppantak meg. Az első generáció politikai és szakmai jelentőségét szinte teljesen elveszítette, a második és a harmadik generáció az új helyzetben új szabályok szerint kezdett el tevékenykedni.

Ez már a kilencvenes évek története.

A nyolcvanas évek levegője

Néhány példa, csakis illusztrációnak.

Szakma és politika: 1956 ’86-ban

A nagypolitika és az Országos Pedagógia Intézetben koncentráló pedagógia-szak-mai elit viszonyára vet némi fényt és ezáltal az 1985-ös oktatási törvényt övező szakma

mozgásterének korlátját mutatja a harmincéves évforduló kapcsán az 1956 október elején tartott balatonfüredi konferencia rehabilitációjára tett kísérlet sorsa.

Azt hiszem, e téma nem vált ki ma politikai izgalmat, s felteszem, hogy a doktorandusz képzésben résztvevők érdeklődését is alig keltheti fel. E cikk szemszögéből nem is az a lényeges, hogy mi is történt Balatonfüreden, mit mondott *Mérei Ferenc*, aki később fog börtönbe menni, vagy *Kiss Árpád*, aki nem régen jött az internálásból; miért nem volt ott *Ágoston György*, milyen – mi mást, mint – kutatási tervet fogadtak el. Arról kellett 1986-ban dönteniük az OPI állami, párt- és szakmai vezetőinek, hogy megkíséreljék-e szétválasztani a szakmai és politikai elemet az '56 utáni győztesként kikerülő kandidátusok és nagydoktorok szakmai munkásságából. (22) A válasz egyértelmű volt: nem.

Az elutasításban feltehetőleg kisebb szerepet játszott az idős kutatók iránti tisztelet, mint az '56 általános megítélésében közrejátszó, az oktatási szférán jóval messzebbre tekintő politikai óvatosság. (23) Balatonfüredről úgy beszélni, hogy ne kerüljön szóba a Petőfi-kör, az '56-os forradalom, a megtorlás, *Nagy Imre* revizionizmusa, nyilvánvalóan nem lehetett. Másfelől pedig az is kézenfekvő volt, hogy azok, akik javasolták az évforduló megünneplését, szembe mentek a hivatalossággal és szerették volna színvallásra készíteni a hivatalosságon belül élő, későbbi kifejezéssel élve: szakértőket. Ez a nyilvánvaló politikai motívum magyarázza a választ is.

A belpolitikai okok miatt '56 tárgyalhatatlanságának fenntartása fontosabb volt a nyolcvanas évek közepén, mint egy ágazaton belüli probléma megoldása, a szakmai és a politikai elem elválasztási kísérlete. Ami pedig az oktatáspolitikai közéletet illeti, a történéseket ismerjük, a szakmai és politikai motívum elválasztásának kísérlete mind a mai napig elmaradt.

Dolgozat a Mozgó Világról

Talán húsz év elmúltával is érdekes lehet felidézni a hatalomgyakorlás nyolcvanas évek eleji kifinomult kultúráját. Báthory Zoltán érzékelteti a vihart *Andor Mihály* Mozgó Világban megjelent dolgozata (24) körül; a hivatalosság sokat tett azért, hogy e munka hatását minimalizálja a „terepen”. De nemcsak ott. (25)

Miközben a pártirányítás (*Aczél György*) sorozatos – ez szakkifejezés – szignalizációi után a Lapkiadó igazgatója elcsapja a sorozatosan helytelenkedő Mozgó Világ főszerkesztőjét (*Kulin*), ezzel egy időben, mondhatni párhuzamosan (az Aczél köréhez tartozó) *Szabolcsi Miklós* több alkalommal is vitára hívta az Andor Mihály cikkére reflektáló tucatnyi „fiatal” szerzőt az OPI 25-ös szobájába, hogy beszéljék meg, mit lehetne tenni a jobbítás érdekében. Szabolcsi ügyesen szakmai problémát csinált egy nyilvánvalóan politikai ügyből.

Azt ma már nem lehet tudni, hogy összehangolt lépések sorozatáról volt-e szó, ami igen valószínű, vagy pedig Szabolcsi egyéni politikájáról, ami erősen kétséges. Annyi azonban bizonyos, hogy egyszerre keresett szövetségeseket egyfelől az elégedetlenek közül, megmutatván az oktatási szakmának, hogy az OPI új vezetése egészen más irányt követ, mint a kemény vonal képviselői, másfelől pedig valószínűen részese volt annak a játszmának, amely csökkenteni akarta az újabb vihar kitörésének esélyét az országban. Az oktatási és bel- és pártpolitika szép összjátéka lehetett.

Solidarność és az ötnapos munkahét

Az OPI 1979–83 között a 78-as tantervek úgynevezett „beválás-vizsgálatát” végezte rutin szerint az ismert, de bírált „döntés-ellenőrzés-korrekción” (26) elv alapján. A tantervi rendet és az iskolák nyugalmát azonban egy ágazaton kívüli esemény felborította. A *Lech Walesa* vezette 1980-as lengyel munkásfelkelés számos követelése közül egy biztosan hatott Magyarország kormányzatára: a Minisztertanács határozatot hozott 1981. január 10-én, hogy öt napos lesz a munkahét 1982. január elsejével (27), az iskolákban pedig szeptember elsejével.

Lépéskényszerbe került az oktatási kormányzat, amely Báthory Zoltán értékelésében (28) még ma is „tájékoztatlannak” és „konceptiótlannak” látszik. Lehet, hogy a végeredményt tekintve igaza van, politikai értelemben távolról sem.

A Művelődési Minisztérium már 1981 februárjában, tehát másfél évvel az ötnapos munkarend bevezetése előtt társadalmi vitára invitálta a pedagógusokat, hogy akár a Köznevelés hasábjain, akár levélben fejtsek ki aggodalmaikat. Néhányat már idéz is közülük: „ne nyúljunk ismét a tantervekhez; a tantárgyak óraszámát ne csökkentsük; mert túlterheljük a diákokat, ne rövidítsük a szüneteket...; a napi órák számát ne növeljük...” (29) A feltűzött vitakedvnek meg is lett az eredménye: a Köznevelés az ötnapos munkarenddel kapcsolatban '81-ben 22 cikket közölt, '82-ben, a bevezetés évében ennél jóval kevesebbet, 15-öt, '83-ban 11-et, '84-ben már nincs is ilyen témájú cikk. Így kell demokratikus társadalmi vitát szervezni.

Az 1982/83-as tanévben az iskolák heti öt napos időbeosztásban dolgoztak, a '78-as óraterv szerint, amelyet két heti egy szabad szombatra, 11 napos ciklusra terveztek. Maradt a 32 hetes tanév, maradt a régi tanterv, ellenben nőtt az iskolákban a 0., 6. és 7 órák száma. Az újabb szabad szombatot igen, de a napi több tanórát se pedagógus, se diák nem szerette. Arról nem is szólva, hogy a pedagógusok heti kötelező óraszámát újra kellett szabni, olyképpen, hogy jövedelmük ne nagyon csökkenjen. (30) Lehet, hogy másutt

A belpolitikai okok miatt '56 tárgyalhatatlanságának fenntartása fontosabb volt a nyolcvanas évek közepén, mint egy ágazaton belüli probléma megoldása, a szakmai és a politikai elem elválasztási kísérlete. Ami pedig az oktatáspolitikai közéletet illeti, a történéseket ismerjük, a szakmai és politikai motívum elválasztásának kísérlete mind a mai napig elmaradt.

örömmel fogadták a szabad szombatot, de az iskolákban „a vártnál nagyobb nyugtalanság kísérte” (31), sőt „kritika és szembe fordulás, egyes esetekben destruktív légkör alakult ki” (32), amelyet szakmai nyelven „túlterhelésnek” neveztek. Mindez cselekvésre sarkallta az irányítást, a minisztérium javaslatokat kért az OPI-tól.

Szabolcsi öt gyakorlati megoldást kínált a minisztériumnak (33) 1993-ban, amelyet a tárgyalásokon Vajó Péter képviselt. A kor demokratizmusába enged bepillantást, hogy mindegyik javaslatot a társadalmi viták forgatókönyvében kialakított rutin szerint, mint a (mindig névtelen) pedagógusoktól,

de nem mint a döntéselőkészítőktől származó véleményt mutatták be. Az alábbi javaslatok születtek.

1.) Az iskolák álljanak vissza a hatnapos tanítási rendre, s a '78-as tantervi reform érin tetlen marad. Ez a változat a tantervkészítők szakmai szempontjából ugyan jó lenne, csak nehéz volna megvalósítani. Csak a diákoknak és a pedagógusoknak kellene dolgozniuk szombatonként, sok lenne a hiányzás, nagy lenne a kelletlenség. Az OPI ezt a változatot nem javasolta.

2.) Legyen mindegyik szombat szabad, de 36 hétre osszák el a tananyagot. E megoldás azzal is jár, hogy a tananyagot évfolyamok között át kell csoportosítani, ami a tankönyvek korrekcióját vonja maga után, újra kell írni az útmutatókat és újraszervezni a továbbképzések anyagát, a módszertant. Ez a változat ront ugyan a '78-as tanterven, de a változtatások nem érintik a szülők munkaidejét és szabadságát, a probléma a közoktatáson belül marad, s ágazaton belül kezelhető. Az OPI két évet kért az óratervi korrekciók végrehajtására.

Ez a változat a tantervkészítők szemszögéből rossz és dilettáns megoldás, hiszen romlik az összehangoltság a tantervek, tankönyvek, útmutatók között, a tanártovábbképzést újra kell szervezni, s a pedagógusokat újra kell aktivizálni olyasm miatt, aminek nincs pedagógiai magyarázata. Ezt a változatot támogatta az OPI.

3.) Legyen ötnapos tanítási hét, de hosszabb a tanév. A szorgalmi idő augusztus 23-án kezdődne és június 25-ig tartana az általános iskolában. Nem lenne feszített a munkatempó, kellő idő jutna a lassan haladóknak is. Megmarad a '78-as tanterv, ám a pedagógusoknak négy héttel tovább kellene dolgozniuk az iskolában. Csak speciális iskolák esetében javasolták ezt a megoldást, máskülönben felborítaná a felsőfokú intézmények felvételi rendjét.

4.) Külön gondot okozott az ötnapos tanításra való áttérés a ciklusos órarend elkészítésében. Az volt a feladat, hogy 11 napos tanítási rendet kellett átalakítani 10 napossá. Figyelembe kellett venni és össze kellett hangolni a csoportbontást, a tantermek számát, a szaktantermi rendszert a tanárok órakedvezményével és a helyettesítés új rendjét stb. Típusosan ez az a helyzet, amelyet jobb a központnak, azaz az OPI-nak elkerülnie. „Célszerű az órarend-készítés módjait határozott megszorítások mellett liberalizálni, az iskolákra bízni saját szisztémájuk alkalmazását.” (34)

5.) Végül pedig arra a „kialakult véleményre”, hogy nem dolgozható fel a tananyag, túlterhelést okoz, az a válasz született, hogy ha az iskolákban csak a törzsanyagot tanítják és a kiegészítő anyagot nem, akkor megoldható az ötnapos tanítási hét különösebb korrekciók nélkül. Hogy így legyen, a szakfelügyelet és a tájékoztató nyújtana segítséget. (35) Enyhe fenyegetés.

Az OPI javaslata felvet még egy hangsúlyozottan elméleti lehetőséget is: egy új tantervi reform indítását, ami szakmai szempontból indokolt is lehetett volna: öt napos tanítási hétre tervezett új tanterv lenne a korrekt megoldás. Ezt az utat nem vállalta az oktatási kormányzat két évvel az új oktatási törvény megszületése előtt, és zajongó pedagógusokkal és szülőkkel a háttérben. Az OPI és a minisztérium döntésének értékelésében szempont lehet, ha tudjuk: a minisztérium 1985-ban új tantervi koncepció kidolgozását rendelte meg az OPI-tól, amelyet az teljesített is. (36)

A miniszterhelyettes a 2. javaslatot fogadta el. (37)

Mindennek a zavarosságának a kiváltó oka a lengyel munkások voltak, akiknek elegendő volt a létező szocializmusból.

Négy példa a szimbolikus beszédre

Pléh Csaba a hatvanas évek pszichológiájáról írva kifejti, hogy a választott kutatási témáknak szimbolikus jelentősége volt. (38) A pavlovi leköötött és kondicionálásnak alávetett kutya a passzív befogadó ember képét sugallta, s vele szemben az instrumentális pszichológia, a „próba-szerencse” tanulási modell a szabadságot, az egyén önálló jogát üzenték. *Skinnert* hazájában mint a szabadság korlátozóját gyanakodva nézték, felénk maga volt a szabadság ideálja.

A csoportlélektan (Mérei) azon megállapításai, amelyek szerint az önkéntes csoportok hatékonyabbak a megszervezettekkel szemben, egyben ellenséges üzenetet küldtek a szervezett társadalomnak, a lélek mérnökeinek, nem is végső soron a tervszerű iskolai nevelésnek. Csakis a szociometriai kutatási helyzetben lehetett szabadon választani, egyébként kizárólag a Hazafias Népfront kijelölt jelöltjeire. Sokan beszélték ezt a nyelvet.

E szimbolikus beszéd egyébként nemcsak kizárólag a pszichológia sajátja, ilyen nyelvet használt legalább az ország negyede, harmada a nyolcvanas években; így olvasta például *Spiró Györgytől* az „Ikszek”-et és *Temesi Ferenc*től a „Por”-t, így nézte a színházban az „Imposztorok”-at és azonosíthatónak vélte a „Hamlet” szereplőit egy-egy közéleti figurával.

Nos, efféle politikai üzenetek érkeztek a pedagógia felől is kevésbé a széles, inkább a szűkebb szakmai közéletbe.

1) Például ilyen volt a reformpedagógia, az alternatív oktatás témája is. Politikai jelentése, szimbolikája a hetvenes-nyolcvanas években nyilvánvaló: lehessen az egységes oktatással, iskolával szemben mást állítani, amit nem leng át a hivatallóság, ami nem követi a normál iskolák rendjét, mert éppen ezektől igyekszik különbözni. Bármely fajta is-

kolai alternativitás nemcsak az úgynevezett létező szocialista iskolával, hanem a monolitikus politikai berendezkedéssel szembeni szakmai nyelven megfogalmazott kritika is, s egyben technika is volt.

Roppant népszerűek voltak a radikális nyugati példák is, amelyeknek az iskolára és a politikai rendszerre vonatkoztatott üzeneteit laikusok többsége és a szakma nem hivatalos része érteni vélte. (39) Meg lehetett tenni, és hogy ez a korai nyolcvanas évek egyik jellegzetessége, abból is látszik, hogy elvéve, akkor is kötelező penzumként jelent meg a „polgári pedagógia bírálata”, amely a hetvenes, különösképp pedig az ezt megelőző évtizedek mindennapi rutinja volt. (40)

Akadtak szétágazások a hivatalos pedagógián belül is, amit mozgalmi nyelven revizionizmusnak, nem pedig alternatív iskolának mondtak volna. A létező szocializmuson belül működő alternatíva, *Gáspár László* iskolája Szentlőrincen volt (s talán vele szemben állították Budapesten a Hernád utcában a szocialista nevelőiskola modelljét). Ennek az üzenete a létező marxista pedagógia iskolájának, pontosabban ezek képviselőinek szólt, eléjük tárva a tiszta, az eredeti marxi értékek alapján szerveződő elméletet és praxist. (41) Akinek tetszett e modell és a technikája, az óhatatlanul balról, fundamentalistaként, de még a rendszer határain belül demonstrált a létező szocializmussal szemben, nem úgy, mint a „másként alternatív” pedagógusok.

E szimbolika felértékelte az alternatív iskolákat a puha diktatúrában, s éppen ezért homályosult el, hogy ezenfajta iskolák éppen olyan jelentéktelen súllyal szerepelnek a vágyott és torzan látott Nyugat oktatási rendszerében, mint amilyennel a szentlőrinci kísérlet szerepelt nálunk. Mihály Ottó írja a radikális iskolamozgalmat bemutató könyv előszavában, hogy „jellegzetessége éppen az, hogy működő iskolái a hivatalos közoktatáspolitikán- és intézményrendszereken kívül, illetve annak peremén helyezkednek el.” (42) Azt hiszem, az alternativitás jelentése, ideológiai üzenete fontosabb volt, mint a technika maga.

2) A mannheimi tudásszociológia által leírt Kelet-Európára jellemző kettősséget látom a „rejtett tanterv” elméletében, a sorok közötti olvasás képességét, „a másképp gondolkodunk és másként viselkedünk” hétköznapi életgyakorlat kimondását, amely nélkül ember sem tájékozódni, sem élni nem tud a Békétábor belvilágában és persze a későbbiekben sem. (43)

Ebben az értelemben határozott és egyértelmű politikai üzenete volt a „rejtett tanterv”-elméletnek is. (44) A szimbolikát megfejteni ma már nem nehéz: van a hivatalosság, a formális tanterv, és van vele szemben az iskolában a tényleges esemény sor. Az egyik nyílt, a másik rejtőzködésre kényszerül. Az ők és mi közötti különbség kifejezésére alkalmas metaforává vált ez a tétel.

A mai is méltán népszerű elmélet szerint a központi és az iskolai szint között egyfajta szűrő van, amely csak bizonyos elemeket enged át a központi akaratból az iskolai praxisba: az iskola egyedi belső szabályvilága, valamint az iskola környezete és adottságai ellenállást fejtenek ki. Miben mutatkozik e különbség, mire gondolhatunk, kérdi a szerző, „Arra, hogy – esetenként – gyerekeink meglepően jól tudnak olyan dolgokat, amelyekről az iskolában említés sem történik; arra, hogy értékorientációjukban, attitűdjeikben, általános emberi viselkedésükben néha olyasmit fedezünk fel, ami teljesen ellentétes azzal, amit pedagógiánk hirdetett, deklarált céljai szerint elvárnánk tőlük.” (45) Sapienti sat.

3) A társadalmi igazságosság, az esélyek egyenlőségének problémája változó intenzitással húzódtott végig a nyolcvanas években. Azt hiszem, sokaknak fel kell idéznem (oly hosszú idő telt el azóta), hogy a szocialista társadalom alapeszménye a társadalmi igazságosság, az egyenlőség volt, amelyből a példának okáért az ingyenes egészségügyi ellátáson túl az egységes műveltséget adó általános iskolát, a magántulajdon tilalmát is levezették. A szociális ellátás foka komoly legitimációs probléma forrása lehetett. Azok, akik kimutatták, hogy a szocializmus alapjainak lerakásán fáradozó társadalomban van szegénység, a tanulók és iskolák tanulmányi teljesítménye között van különbség, s nem

az uralkodó munkás-paraszt osztály gyakorolja a hatalmat, hanem a vele szövetséges értelmiségiek, súlyos kellemetlenségre számíthattak a hetvenes években. (46)

Az egyenlőtlenségek feltárása egyfelől a rendszer legitimitása ellen irányuló kritikaként jelent meg, másfelől pedig a rendszer belülről történő megújításához adott komoly érvet elsősorban a reformkommunistáknak, akik a közoktatás korlátozottan, de mégis javítható hibájaként mutatták és látták e problémát is. (47) A hivatalos pedagógiai kutatók a reparálási program mellé álltak. Feltételezésük szerint (ha Gázsó Ferenc pontosan idézi) „ha az iskola a képességek mindenoldalú fejlesztését hatékonyan látná el, továbbá értékelési rendszere a képességek egész rendszerét tartaná szem előtt, megszüntethetné az előnyös helyzetű rétegek iskolai előnyeit.” (48) A szocializmus legitimációs problémája e felfogás szerint voltaképpen a pedagógia eszközével megoldható. A társadalmi rétegződés ügye voltaképpen a képességek fejlesztésén múlik, ami pusztán technikai ügy, hiszen „léteznek olyan pedagógiai módszerek, amelyek lehetővé tennék, hogy a tanuló teljesítmények lényegében függetlenedhessenek a szülők munkajellegével, iskolázottságával, kulturális szintjével meghatározott környezethatásoktól.” (49)

Ennek az állításnak politikai üzenete világos: nemcsak a szocializmus funkciózavarának a feloldása múlik a pedagógián, hanem az iskola egyben letéteményese a társadalmi egyenlőség megteremtésének.

Ha Gázsó Ferenc tisztán idézi e gondolatokat, akkor kérdés, hogy a magyar pedagógiai elit tudatosan maradt-e távol az IQ-vitából, vagy az egyetlen Vörös László (50) kivételével nem vette észre, hogy milyen jelentőségű vita zajlik a polgári világban. (Velük ellenében a politikától függetlenedő magyar pszichológia fiatal képviselői és a gyógypedagógusok nagy súllyal vettek benne részt.) A nem-szocialista pedagógusok és pszichológusok a hetvenes években, de még a nyolcvanas évek elején is arról vitáztak, hogy az emberi képességek közötti különbséget mennyiben magyarázza a genetikus determinizmus és mily mértékben hat a környezet. E két tényező elválasztható-e egymástól, és ha igen, akkor melyik hatása a meghatározóbb. Az iskolai teljesítmények

mennyire vezethetők vissza az öröklött adottságokra, ehhez képest mennyire az iskolából szerzett és az iskolán kívüli hatásokra. Jó lenne tudni, hogy mi mondatta a Gázsó által feltehetőleg pontosan idézett pedagógus kutatói körrel, hogy a környezeti, ezen belül a tudatosan szervezett iskolai hatások a döntőek. Honnan az önbizalom?

Erről és effélékről nem lehetett akkor nyíltan beszélni a tanulatlanság és az uralkodó léghő miatt, de jelentése és intellektuális ereje nyilvánvaló volt. Miképpen az is, hogy az elmaradt IQ-vita miatt ma az üdvösnél erősebben él a hit az iskolában megszerezhető képességek alapján szerveződő társadalom megteremthetőségében.

Nagyon valószínű, hogy nem a pedagógiai módszerek gyengesége és a képességek teljes körét felölelő mérési módszerek hiánya vagy gyengesége volna a legjobb magyarázat arra, hogy a cigányok és a magasan képzettek intézményes elkülönülése ma, 2000-ben már tény, önálló iskolájuk, iskolatípusuk van. (51) Lehet, hogy a fentebb említettnél komolyabb érv az 1985-ös oktatási törvény által elindított iskolaszervezet-átalakító folyamat eredményének tekintetni a nagyfokú szegregációt?

A reformpedagógia, az alternatív oktatás politikai jelentése, szimbolikája a hetvenes-nyolcvanas években nyilvánvaló: lehessen az egységes oktatással, iskolával szemben mást állítani, amit nem leng át a hivatalosság, ami nem követi a normál iskolák rendjét, mert éppen ezektől igyekszik különbözni. Bármely fajta iskolai alternativitás nemcsak az úgynevezett létező szocialista iskolával, hanem a monolitikus politikai berendezkedéssel szembeni szakmai nyelven megfogalmazott kritika is, s egyben technika is volt.

4) A szimbolikus jelentésre további példa a vizsgarendszer koncepciója. Eredetileg, ha jól tudom, *Szebenyi Péter* használta az out-put kontroll kifejezést, mint tanügy-irányítási technikai fogalmat. Megítélése szerint a decentralizáció azt jelentené, hogy a „központi hatóságok ... a tanulási-nevelési folyamat ellenőrzését nagymértékben csökkentenék, ellenben kidolgoznák az out-put ellenőrzés módozatait.” (52) Innen csak egy lépés volt a külső vizsgák rendszerének ötlete. (53) A koncepció számos jelentése közül az egyiket a pedagógusok nyomban megértették, és másfél évtizedig mást sem lehetett hallani, mint a kimeneti szabályozás nagyszerűségét. Ha az iskola kimeneti teljesítményét és esetleg a bemeneti állapotát vetik össze, akkor a kettő közötti időszakban nem lesz sem szakmai ellenőrzés, se felügyelet. Volt azonban e szimbolikának másik jelentése is. A vizsgák szervezése és a követelmények nemcsak az iskolától, hanem a hivatalosságtól is függetlenek lennének, tehát a követelményeket nem a hatalom, a Párt ellenőrzése alatt álló központi intézmények szabják meg, hanem a hozzáértők, a szakma.

A teória hihetetlen népszerűségét mi sem mutatja jobban, mint hogy a magyar iskola-rendszer a vizsgarendszer szabályozó erejére hivatkozva alakult át a kilencvenes években, anélkül, hogy fizikai értelemben kiépült volna a vizsgarendszer. A szegedi Alapvizsga Központban tudtommal igen kis, a nullához közelítő számban vizsgáztak eddig. (54) A külső, független vizsgatestület eszméjéből annyi maradt meg, hogy az iskola igazgatója már nem tagja többé az érettségi vizsga vizsgabizottságának. (55)

A decentralizáció és az iskolai autonómia jelentése

Egyértelmű, hogy a központosítás szitokszó volt a nyolcvanas években, s maradt a későbbiekben is. A közoktatás decentralizációja a „mi és ők” közötti különbség lefedése programideológiájának jeles példája. (56) 2000-ből visszatekintve világosan látható, hogy az oktatási ágazat nyolcvanas években történő decentralizációja alapvetően a szakirányítást érintette. A döntési hatáskör egy részét a tanácsi és központi szintről iskolai szintre helyezte. Az intézményen belül pedig az oktató-nevelő testület kollektív döntésére bízta az iskola ügyeinek irányítását, köztük a saját vezetőjük megválasztását is.

A tanácsi szakigazgatás ellensúlyaként hozták létre a Megyei Pedagógiai Intézeteket 1985 után (57), amelyeknek feladata az iskolai autonómia támogatása. A minisztérium a háttérintézményeire és az új megyei (regionális) pedagógiai intézetekre támaszkodhatott, új szakigazgatási szervezeti rendet hozva létre. Ez a terv sikerült. Az iskolák úgy lettek szakmai tekintetben önállóak, hogy függetlenné, autonómmá váltak, ám az autonómia gyakorlásához pénzügyi függetlenségük nem jött létre. A pénzügyi irányítás tehát fennmaradt. Voltaképpen az iskolák autonómiájának határát csak a pénzügy korlátozhatta.

Az is tudott dolog volt, hogy nem lehetett szóba hozni a nyolcvanas években sem a szocialista társadalomvezetés lényegét adó, a közigazgatást megkettőző párt-irányítást és az előbbi két szférát a hatvanas évek elejéig ellenőrző államvédelmi igazgatási rendszer szerepét sem (amely eseti belügyi irányítással, ennek részeként munkásőrséggé szelődött). Tabu volt ez, miképpen az orosz nyelvoktatás kötelező volta.

Kérdés persze, hogy lehet-e a szó nyugat-európai értelmében ebben az irányítási modellben decentralizációról beszélni, ha fennmaradt a munkahelyi pártszervezet és a BM ellenőrző szerepe, a KISZ, az Úttörő Szövetség (58), még akkor is, ha ezeknek a szervezeteknek ereje s vele jelentőségük lépcsőről-lépésre gyengült, s amelyeket végül a „négyigenes” szavazás törölt el. Ha jól tudom, Nyugat-Európában a decentralizáció azt a folyamatot jelenti, amelynek során a szabadon választott parlament által bizalmat kapott kormány hatásköreinek egy része a helyi társadalom által szabadon választott önkormányzat hatáskörébe kerül. Magyarországon ez nem így történt az önkormányzatokról szóló törvény elfogadása előtt.

A választáson alapuló demokratikus berendezkedés kizárt volt a nyolcvanas években, a

társadalom érdekeinek nevében az MSZMP lépett fel, s állta el az utat minden más politikai erő elől. A szocialista decentralizáció voltaképpen az 1948 és 1953 közötti tiszta sztálini modell fokozatos lebontásaként értelmezhető, amely során a hatalom fenntartásán kívül bármi leadható volt, a tanácsi szakapparátus növelhette hatáskörét, a választásokon a Hazafias Népfront már több jelöltet is állíthatott, a szocialista demokrácia szabályai szerint születhettek meg a döntések az üzemi négszögekben. A hatalom márpedig az egypártrendszeren alapult még a '85-ös oktatási törvény idejében is, ehhez nem lehetett hozzányúlni.

Ilyen hatalmi berendezkedés közepette csakis a szocialista demokráciáról lehet beszélni. Valószínű, hogy csak a későbbi események fényében tűnik úgy, hogy „ez a törvény nem az állam-szocialista rendszer számára készült” (59), hiszen senki sem számolt a szocialista tábor összeomlásával, amit szimbolikusan a berlini fal lerombolása jelentett (60), csakis az állam-szocialista rendszer számára készülhetett, de hatását már nem ebben a rendszerben fejtette ki. A kettő nem ugyanaz. Báthory Zoltán cikksorozata, majdani könyve éppen ezért nagyon fontos, mert világossá teszi, hogy a szocialista és a polgári demokrácia közötti átmenet feldolgozása még előttünk áll, s ha ez a munka elkezdődne, akkor a nevéhez fog kötődni. Az Iskolakultúrában megjelent cikksorozata mint megkezdhetetlen kezdet fog szerepelni.

Ami a közoktatás irányát befolyásolni tudó szakmai és politikai elit lehetőségeit illeti, a technikák különbözőek voltak. A pártirányításon kívül mozgásteret csak az egészségügyi, közoktatási, közművelődési stb. ágazat szakmai elitjének volt, amelyik az ágazati közszolgáltatást végző intézményekben dolgozó szintén szakmabeli orvos, népművelő pedagógus stb. nevében és érdekében lépett fel a mindkettőjüket felügyelni szándékozó szakirányítással szemben. A cél világos volt: meg kell szerezni a szakirányítás fölötti kontrollt.

A pártirányítás feletti ellenőrzést pedig a páron belül a reformisták szereztek meg lépésről lépésre – ha jól látom. A két szféra között átjárás, párbeszéd és összjáték alakult ki, miképpen azt Báthory Zoltán több helyen leírja, például az OPI és az Oktatókutatató által készített '85-ös törvénykoncepcióinak, vagy a két intézmény új igazgatójának 1980-ban történő kinevezése kapcsán.

A nyolcvanas évek első felében mindkét próbálkozás sikerrel járt.

Esztörténet szempontjából annyi ma már látható, hogy a Gázsó Ferenc nevéhez kötődő 1985-ös oktatási törvény irányítási koncepciója – benne az iskola szakmai autonómiája, a fenntartó ellenessége, az önszerveződésre építés gondolata – nem az ő szellemi terméke. Szerepe politikusi szerep volt, amit sikeresen játszott: törvényt fogadtatott el azon szervezetekkel, amelyeket Báthory Zoltán leír. A koncepciót azonban egy pedagógus-szakértő írta, rendkívül szakszerűen, szép és zárt logikával – vélhetőleg Szabenyi Péter.

A Minisztertanács 1984. május 10-én ülésén elfogadta a közoktatás-fejlesztési programot, ezt követően jelent meg a Mihály Ottó – Szabenyi Péter – Vajó Péter által jegyzett „A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése” című dokumentum (61), amely egy fejezet kivételével lényegében azonos az Országos Pedagógiai Intézet „Közoktatásfejlesztési koncepciója és programja (1984–2000)” című dokumentummal.

„A Közoktatási rendszer irányítási mechanizmusa” című új fejezet a hatalomgyakorlás rendjére tett javaslatot, amely vagy alternatívaként, vagy állításként lényegében mindazt tartalmazta, amit az 1985-ös törvény jogi szintre emelt: az iskolák önfejlesztéséről beszél a fejezet. Olvasható, hogy „az egyes intézmények maguk alakíthassanak, választhassanak programokat, iskolakoncepciókat”. (62) Ugyanitt megtalálhatjuk a tantestület igazgatóválasztási jogának javaslatát – alternatívaként. (63) Voltaképpen ez a fejezet az 1985-ös oktatási törvény szakmai koncepciója.

Különösen érdekes a tanácsi és az oktatási rendszer egymástól független – mondhatni ágazatok szerinti – párhuzamos decentralizációjából fakadó konfliktus. Voltaképpen egyszerre két autonómia-koncepció, két minisztérium, két elit kezdett el vetélkedni: az egyik az iskolai, a másik pedig a helyi irányítás önállóságát akarta.

Az iskola önállóságát építő pedagógus-kutatók érzékelhették, hogy hatáskörének bővülésével a tanácsi irányítás nagyobb ellenőrzést kapott az iskolák fölött, mint korábban gyakorolhatott. „Az elmúlt időszak némely decentralizálási intézkedése nem segítette, hanem inkább gátolta a szakmai kompetenciának, az iskolák önfejlesztési mechanizmusának kialakulását, s ezzel a központi oktatáspolitikai célok hatékony megvalósulását”. (64) A helyi – decentralizált – irányítás az iskolai akaratképzési szándék tekintetében éppen olyan rossz volt, mintha központosított lett volna a rendszer. „A közép- és alsó szinten nem egyszer erősödött a túlcentralizált (sic!) vezetési stílus, igazgatási stílus” (65) – mondja a vezető pedagógiai kutató. A helyi oktatásirányítás pedig [az iskolánál] szélesebb társadalmi igényeket kifejező központi irányelvekkel az önállóságra, a demokratizmusra hivatkozva száll gyakran szembe az [ágazati irányítással], a helyi iskolai önállóság kibontakozását viszont az egységesség... szükségességének hangoztatásával... akadályozza”. (66)

Valószínű, hogy csak a későbbi események fényében tűnik úgy, hogy „ez a törvény nem az állam-szocialista rendszer számára készült”, hiszen senki sem számolt a szocialista tábor összeomlásával, amit szimbolikusan a berlini fal lerombolása jelentett, csakis az állam-szocialista rendszer számára készülhetett, de hatását már nem ebben a rendszerben fejtette ki. A kettő nem ugyanaz. Báthory Zoltán cikksorozata, majdani könyve éppen ezért nagyon fontos, mert világossá teszi, hogy a szocialista és a polgári demokrácia közötti átmenet feldolgozása még előttünk áll, s ha ez a munka elkezdődne, akkor a nevéhez fog kötődni. Az Iskolakultúrában megjelent cikksorozata mint megkerülhetetlen kezdet fog szerepelni.

Ebben a paradox helyzetben a központi (általuk befolyásolt) politika sérelmét látták a helyi irányítás erősödésében. A helyi szakirányítást kikerülő technikában keresték tehát a megoldást 1985-ben; „az iskola háttérintézete a megyei intézet, a megyei intézeteké az országos intézetek”. (67) Abban a helyzetben pedig, amelyben szabad választásnak esélye nincs, a népképviselet is ágazati szervezésű: az iskolatanácsokból épül fel a demokratikus struktúra a tanácsokhoz asszociálva. Az iskolákban a majdan „...létrehozandó iskolatanácsoknak... kapcsolódniuk kell a megyei, városi, városi jogú, nagyközségi tanácsokhoz.” (68)

Kialakult az iskola, a helyi irányítás, a központ hatalmi háromszöge, amelyben az önszerveződő iskolák szövetségese az oktatáspolitikai központja lett, amelyik az iskolákra és nem mindkettőjük ellenfelére, a helyi irányításra kívánt támaszkodni.

A rendszerváltás után kialakult önkormányzatokkal szembeni fenntartásoknak e mentalitás a történeti előzménye, amely egyaránt bizalmatlanul kezeli a helyi szakmai irányítást és az iskoláktól függetlenül választott önkormányzati képviselői rendszert. Ennek a

mentalitásnak fényében kapja meg értelmét a „szakmaiság”, „az iskola pártok feletti ügy” kifejezésforma, amely egyaránt távol akarja tartani a szabadon választott laikusokat az iskolák ügyeitől és a hivatalt az ellenőrzésből.

Báthory Zoltán tisztán érzékelteti, hogy '85 körül az iskolák mennyire ódzkodtak a központi döntésre autonómmá válni. Mindebből az következik – csakis számomra –, hogy nem az iskolákban alakult ki a szakmai önállóvá válás akarata. Nem az iskolában dolgozó pedagógusok körében fogalmazódott meg e politika, hanem a nevükben fellépő pedagógiai-kutatói és politikai elitben. Még a kilencvenes évek második felében is igen csak részlegesen váltak szakmai tekintetben önszervezővé az iskolák. A Nemzeti alaptanterv keretei között helyi tantervet valamennyi általános iskolában és gimnáziumban tantárgyanként az iskolák 5–16 százaléka készített önállóan, a többi helyi tanterv forrása

az OKI, az MKM és mások által felkínált mintából származott. (69) Az autonómia feltétele nem a gyakorolt szakmai önállóság, hanem a függetlenség, amelynek birtokában az iskolák az önkormányzatoktól és a minisztériumtól leválhattak, izolációba fordulhattak.

Az a benyomásom, mintha azok a problémák, amelyekre a '85-ös törvény választ adott, elsősorban az elitet foglalkoztatták volna, és a hozzá csatlakozó, a pedagógusok elenyésző hányadát kitevő aktív csoportot, amely valamit akart: alternatív iskolát, 8 osztályos gimnáziumot, külön érettségét Pécs városának, benne felsőoktatásának stb. Az iskolai szinten dolgozó többséget azonban hidegen hagyta a reform, akadémikusodónak mutatták magukat a reformorientáltak előtt. Persze lehet, hogy nincs igazam, s a távolságtartó magatartást az évtizedes diktatórikus irányítás építette volna ki bennük (70), nem pedig az önállóságra való utasítással szembeni ellenállás. (71)

A '85-ös oktatási törvény, illetve belőle származó jogszabályok számos eleme visszaköszön a rendszerváltás utáni új jogi dokumentumokban és az iskolák mindennapi életében. A nyolcvanas években döntéshozatali vagy döntés-előkészítői helyzetbe kerülő pedagógus-szakértő csoportok politikai nézetei, akkori értékállítási ének mind a mai napig. Közülük néhányan a kilencvenes években is a közélet aktív szereplői voltak a nyolcvanas években letisztult mentalitással. Mindez nem lebecsülendő szakmai-politikai siker, komoly teljesítmény, amihez gratulálni kell és illik.

Maratoni reform?

A Báthory Zoltán vezette Értékelési Csoportnak a nyolcvanas évek közepén megjelent egyik belső kiadványában olvasható hogy a tantervi reformok szakaszosan jelennek meg a magyar közoktatásban, valamint hogy minél kevesebb szereplője van a reformnak, annál rövidebb ideig tart a reform megindítása és az iskolák átállítása közötti időszak. (72)

A nyolcvanas évek előtt a leghosszabb ideig, 8 évig, az úgynevezett '78-as reform tartott, amikor is a szocialista demokratizmus elérte legmagasabb fokát. Számos új csoport került abba a helyzetbe, hogy a tanterv szerkezetébe, tárgyába elhelyezze a maga teljességében vagy kisebb-nagyobb kompromisszumok árán részleteiben a maga értékrendjét. A legsikeresebb közülük az akadémikusok köre, az egyetemi szféra egy szelete volt.

Menjünk egy kissé messzebb, hogy jobban lássunk. 1970-ben az MSZMP X. kongresszusa indította el formálisan a '78-as tantervi reformot. Fel kell idéznem, hogy az Új Gazdasági Mechanizmust (UGM) ellenző politikai csoport nézete szerint a növekvő személyi tulajdon, a bővülő háztáji gazdaság, a melléküzemágak prosperitása társadalmi egyenlőtlenséget szült, a munkások helyzete romlott például Gáspár Sándor szerint. Az UGM-et az értékválság forrásának tekintették e körök, munka nélkül lehetett jövedelemhez jutni, s egy lángossütő többre vitte, mint egy diplomás, keveset olvasnak az emberek stb. E baloldali nézetű politikai szárny természetesen szövetségest talált abban a pedagógiai elitben, amelyet 1965-ben megakadályoztak az általuk készített 1961. évi III. oktatási törvény végrehajtásában.

Helyes értékeken alapuló, a szocialista embertípust formáló nevelésre és korszerű műveltségre van szükség, amelyik követi a tudományos-technikai forradalom szükségleteit – jelentették ki a X. kongresszus előtt az V. Nevelésügyi Kongresszuson. (73) Meg kell kezdeni a közoktatás felülvizsgálatát, szólta a X. kongresszus határozata, s ez '72-ben meg is történt. (74) A keményvonalas, ideológiai (érték) kontrollt képviselő régi pedagógus gárda irányításával tananyagcsökkentéssel indul meg a tantervi reform, ami menetközben – a hetvenes évek közepén, második felében – irányt váltott és önmaga ellentétébe fordul át.

1945 óta először történt meg, hogy az akadémiai szféra formálisan be tudott lépni az oktatás tartalmának kialakításáért folyó politikai küzdelembe. Az egyetemi, a tudományos szféra képviselői töltötték meg tartalommal a '78-as reform elején kialakított óratervi, tantárgyi szerkezetet, a fakultációs rendszert a gimnáziumban – amit korábban az

általános iskola képviselte szocialista tömegoktatás képviselői alkottak meg –, elsősorban olyképpen, hogy a tankönyvek megírásának és kiadásának folyamatát vonták ellenőrzésük alá.

A '72-es párthatározatot követően egy évvel jött létre az akadémikusok lobbija, talán ellensúlyként hozták létre az ötvenes-hatvanas években kipróbált pedagógus-szakértő-politikus nemzedékkel szemben. Lehet, hogy ebben is Aczél György volt a kulcsszereplő.

A tudósok és a pedagógusok egymásra találása érdekes folyamat lehetett. Az MTA-bizottság elnökségéből emeljük ki az OM, OPI akkori és későbbi képviselőit: *Benczédý József* (minisztérium 1973-ig [75]), *Kontra György* (az OPI igazgatóhelyettese 1973-tól), *Köpeczi Béla* (a későbbi miniszter), *Margócsi József* (a nyíregyházi Tanárképző Főiskola igazgatója), *Párizs György* (Tudományszervezési és Informatikai Intézet igazgatója) *Pataki Ferenc* (76), *Rét Rózsa* (titkár) (77), *Szabolcsi Miklós* (az OPI majdani igazgatója) és *Vajó Péter* (az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának igazgatója [78]). Láthatjuk, hogy hatalmi szempontból jól komponált, kiegyensúlyozott szervezetet hoztak létre, amely szakmai, politikai, államigazgatási és biztonsági szempontoknak egyaránt megfelelt.

Ez a tudós csoport összetételéből fakadóan korlátlanul, ám informálisan tudta befolyásolni a tantervi reform folyamatát. Ha szükségesnek látta, interveniálni tudott, hogy mi legyen az oktatás kötelező tartalma, a szempontjukból kívánatos óraszámú szerkezet. *Szentágothai János*, az MTA elnöke például kifejti 1975-ben, hogy ők bár nem kívánnak részt venni az „operatív folyamatokban”, de az Oktatási Minisztérium figyelmét csakis azért hívják fel, hogy a „kitűzött nevelési iskolai céllal ellentétes torzulást ne szenvedjenek... [ha az óratervi] időmegkötöttség... a természettudományos és matematikai nevelésre hátrányos megoldásokat sugalmazhatnak.” (79)

Igazán érdekes, hogy az 1975-ös Magyar Tudomány-számban még nincs önálló nevelési fejezet, az majd az 1976-os változatban jelenik meg, amelyet *Lóránd Ferenc* írt. (80) 1975-ben még „Iskola és műveltség” címmel jelenik meg az MTA első, nyilvánosságnak szánt dokumentuma, amelyik tisztelettudóan követi a kor jellegzetes rituáléját, az oktató iskolával szemben a nevelés szerepének elsődlegességét hangoztató szóhasználatát: nevelési területekről beszél, ahol oktatási tartalmakat (követelményeket) írnak le. Ebből a gondolatkörből és a központosító brit reformpolitika termékéből, a core curriculum-ból (81) lesznek később a Nemzeti alaptantervben „műveltségi területek” a decentralizációt erősítő politika keretében.

Az MTA 1976-ben készítette el állásfoglalását (82), de komolyabb politikai súlyt e csoport '77–78 körül kapott, amikor az Új Gazdasági Mechanizmust visszavenni szándékozó gazdaságpolitika kudarca új gazdaságpolitikát és ezzel együtt új belpolitikai fordulatot váltott ki. (83)

Az akadémiai fordulat nem kis zavart okozott az iskolai pedagógus körökben, ahol, mint Báthory Zoltán leírja, értetlenül és ellenségesen álltak az MTA-val és a háborút kiváltó tankönyvekkel szemben. Az általános iskolában, a szakközépiskolákban, szakmunkásképzőkben, szakiskolákban, a felsőoktatásra fel nem készítő gimnáziumban dolgozó 100 ezernél is több pedagógus meglepődése érthetővé válik, ha felidézük a nagy tekintélyű Szentágothai János akadémikus, a későbbi MDF-es képviselő értékvallását, amit a tanároknak kellett volna megvalósítható célként elfogadniuk: „Rettenetes gondolat, hogy – a remek műfordítás ellenére – nem érezhettem volna soha eredeti zamatát Rainer Maria Rilke ‚Kindheit‘ (‚Gyermekkor‘), Shelley ‚Ode to the West Wind‘ (‚Óda a nyugati szélhez‘), Poe ‚A Dream within Dream‘ (‚Alom az álomban‘), vagy akár Baudelaire ‚Une charogne‘ (‚A dög‘) című versének”. (84) Az ilyen és ennyire magaskultúra idegen test volt a tömegoktatásban, és ma is az, sőt a tankötelezettség kiterjedésével még inkább azá válik.

Szabolcsi Miklós akadémikus OPI-igazgatói megbízásával a reform-orientált kutatók és a tudósok egymásra találása és együttműködése intézményesült. A szövetség erős volt,

hiszen az ellenfél közös: a régi pedagógia, a régi kommunista, a régi műveltségkép, a régi ideológiai apparátus.

Ha bárkinek továbbra is kétsége volna ezek után afelől, hogy az Országos Pedagógiai Intézet jelentős súllyal szerepelt az országos oktatáspolitikai formálásában, s hogy a pedagógus-szakmai elit fontos politikai tevékenységet folytatott – az csakis az én hibám.

Végjáték

A tudományos szféra csakis az MSZMP nagy súllyal rendelkező szereplőinek támogatásával győzhetett. A rendszerváltással magától értetődően el is enyészett ez a szemlélet mint kommunista és egyben túlterhelést okozó elem, átadva a teretpedőt annak a pedagógiai gondolkodásmódnak, amelynek filozófiája szerint a szemlélet fontosabb, mint az elmélet, s a hétköznapi ésszel belátható igazságokra kell inkább terelni a fiatalok figyelmét, semmint a tudományos módszertannal feltártak felé, továbbá amelyik elutálta azt az emblemikus szintre emelkedett tankönyvet, amelynek történetét *Pála Károly* remekül fogta össze. (85)

Szabolcsi Miklós 1988-ban lemond, és ezután kezdődik a NAT-kísérlet, amelyben új politikai és tartalmi alapokon kívánta meghatározni a műveltséget az ezredfordulón az a pedagógus-kutatói kör, amelyik a közoktatás ügyét nem a köz, hanem a pedagógusok szakmai kompetenciájába sorolta, lassan egy évtizede. Maratoni lett a reform, más nem is lehetett, hiszen a rendszerváltás után, a többpárti viszonyok között sokkal több értékrend lett legális, mint volt valaha az elmúlt évtizedekben.

Egy ilyen berendezkedésben a nem-oktatási-célú politikák másodlagos hatásai rendszeresen gyengítik a közoktatás bármilyen irányú szakmai belső (inherens) rendjét, mint ahogy a Solidarność a tantervi reform végrehajtását. A négy évenkénti parlamenti szabad választásokon – nem a szakértelem fokán, nem is a szakmába tartozás okán – alapuló kormányok a maguk értékei szerint akarnak berendezkedni, amellyel a korábbi berendezkedéshez képest instabilitást hoznak, benne a kormányzati cikluson átívelő tantervi reformok sikerének szerény esélyét.

Am addig, amíg hiány lesz a jól képzett, az igazgatás logikája szerint dolgozó köztisztviselőkben, addig a saját maguk által felállított teóriát követő kutatók és szakértők töltik be a legmagasabb közigazgatási posztokat. A trend megfordulását abból fogjuk látni, hogy a vezető kutatók karrierpályája kisebb részt a politika, nagyobb hányadban pedig a tudomány felé vezet.

Jegyzet

(1) A Kispál és a Borz dalszövege.

(2) BEREND T. Ivánról és RÁNKI Györgyről szól a fáma.

(3) A szocialista tudomány és a politika jellegzetes összefonódására példa FRISS István életútja is. A különféle nevű kommunista párt gazdaságpolitikájának hatvanegyig egyik irányítója volt 1945-től, majd haláláig a Központi Bizottság tagsága (1978) révén befolyása fennmaradt. Aktív politikusi tevékenysége mellett a Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézetének igazgatója, majd haláláig tudományos főtanácsadója volt ugyanott.

(4) A fenti anekdota tudásszociológiai szempontból elemezve is érdekes. A hatvanas évek-hetvenes évek gazdasági reformpártiai között az Új Gazdasági Mechanizmus (UGM) azért vált népszerűvé és maradt fenn a mai napig, mert leleplezte a konzervatív ellenfelet. Szubjektívvá vált hirtelen az a terület, amelyet formálisan-hivatalosan a tudomány által feltárt objektív történelmi szükségszerűségnek hirdettek, amelyet a Párt képviselt. Éppen ezért állt minden bírálat fölött egyszerre az uralkodó tudományos állítás és a Párt.

(5) Várakozni generációs és politikai okokból kellett. A pedagógiai elit korfáját erősen megfaragták 1950 körül, s a jó természetes ésszel megáldott és politikai tekintetben javarészt kifogástalan fiatalokat a '70-es és '80-as években életkoruk és szakmapolitikai beállítottságuk szorította háttérbe.

(6) Az Egyesült Államokban eltöltött szűk év után egy rakás oktatáspolitikai szakkönyvvel érkeztem haza, és azzal az elhatározással, hogy hivatásos tudós legyek, amit JARUZELSKI tábornok 1980. december 13-i katonai ha-

talomátvétele magerősített: nem volt realitása a szocialista rendszer evolutív megváltoztatásának. Ez az a kevés dolog egyike, amiben igazam volt.

(7) Például LUKÁCS Péter lakásán. Fel sem merült, hogy a munkahelyen tarthatnánk efféle szakmai beszélgetést, a magánviszonyok és a munka világa összerosódtak.

(8) Ha jól emlékszem, BÁTHORY Zoltán műhelyéből MÁTRAJ Zsuzsa vett ezen részt, és talán SZEBENYI Péter is.

(9) GAZSÓ Ferenc, SÁNTHA Pál, TÁNCZOS Gábor, VÁRHEGYI György, illetve az oktatás területén időlegesen megjelentek közül FERGE Zsuzsa nevét kell megemlítenem, valamint GAZSÓ Ferencsel és VÁRHEGYI Györggyel közösen írott munkája kapcsán PATAKI Ferencet. (Diákéletmód Budapest, Gondolat, Bp, 1971)

(10) Lásd erről SZILÁGYI Sándor: *A Hétfői Szabadegyetem és a III/III*. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp, 1999.

(11) Az alakuló közgyűlést 1989. június 5-én tartották az Oktatáskutató Intézetben. Az alapító tagok: ANDOR Mihály, BÁTHORY Zoltán, CSAPÓ Benő, CSIRIKNÉ CZACHESZ Erzsébet, FORRAY R. Katalin, HALÁSZ Gábor, HÁBERMAN M. Gusztáv, HORVÁTH Attila, KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit, KOZMA Tamás, LUKÁCS Péter, MÁTRAJ Zsuzsa, MÉSZÁROS István, MIHÁLY Ottó, NAGY József, NAGY Mária, PÓCZE Gábor, SÁSKA Géza, TRENCSENYI László, VIDÁKOVICS Tibor. Forrás: SÁSKA Géza magánlevéltára.

(12) „...fórumokat szervezünk tudományos kérdések megvitatására; állást foglalunk tudomány- és oktatáspolitikai kérdésekben...” uo. 1. old.

(13) BÁTHORY Zoltán – BALLÉR Endre – NAGY József – SZEBENYI Péter (szerk.): *Nemzeti Alapinterv – első fogalmazvány*. Székesfehérvár, 1990.

(14) LUKÁCS Péter – VÁRHEGYI György (szerk.): *Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújításáról*. Edukáció, Bp, 1989.

(15) A magam kézzel írott dátumozása szerint 1989. június 5-én készült el az anyag, amelyen MIHÁLY Ottó, BÁTHORY Zoltán, BOGNÁR Mária, DOBSI Attila, HORTOBÁGYI Katalin, HORVÁTH Attila, KERESZTY Zsuzsa, PÓCZE Gábor, TRENCSENYI László, VEKERDY Tamás neve szerepel.

(16) 1989. május 22-én vitatták meg e koncepciót. Mindkét tanulmány formálisan az MM számára készült (MUNKÁCSINÉ koordinált), s mindkettő koalíciós jellegű, a csoport kohéziójának megteremtésére törekvő munka. Mindkettő feltünteteti, hogy a szerzők álláspontja nem szükségképpen tükrözi a koncepció egészében foglaltakat.

(17) BESSENYEI István, CSONGOR Anna, FARKAS Péter, FORRAY R. Katalin, HALÁSZ Gábor, KOZMA Tamás, NAGY József (aki ekkor az OKI igazgatója volt), NAGY Mária, PÉTERI Gábor, POLONYI István, SÁSKA Géza, SEMJÉN András, SETÉNYI János, SURÁNYI Bálint és SZALAI Júlia.

(18) ANTAL László – BOKROS Lajos – CSILLAG István – LENGYEL László – MATOLCSY György: *Fordulat és reform*. Közgazdasági Szemle, 1987. június

(19) Lásd a történetet a Medvetánc 1987. évi mellékleteként kiadott *Fordulat és reform*-kötetben. Lásd LENGYEL László írását.

(20) Az Országos Pedagógiai Intézetben a szakmai és politikai tevékenység kibogozhatatlanul gabalyodott össze, s ettől a szereptől jól elkülönült az a fajta – nem is szeretett – technikai-igazgatási tevékenység, amilyen az érettségi tételek, az OKTV versenyek megszervezése volt. Érthető, hogy az OPI megszüntetése után létrejövő Országos Közoktatási Intézet a régi szerepek közül elsősorban a programalkotó, modernizatori, kutatói szakmai-politikai, de nem a technikai vonalat kívánta felvenni, amelynek ellátására később az Országos Szervezési Intézet (OSZI) szerveződött.

(21) Lásd erről GAZSÓ Ferenc – HALÁSZ Gábor – MIHÁLY Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatási törvény szabályozására*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp, 1992. KOZMA Tamás pontosan ismerte az események néhány fontos elemét a Népszabadság 1991. április 13-i GYARMATI SZABÓ Éva által készített interjújában. In: KOZMA Tamás: *Reformvitáink*. Educatio, Bp, 1992. Különösen fontosak a 204. és az azt követő oldalak.

(22) Lásd erről NAGY Sándor: *A neveléstudomány mai helyzetéről*. Társadalmi Szemle, 1958/4. sz.; BERENCZ János: *A dogmatizmus és revizionizmus jelenségeiről a 3. sz.-i magyar pedagógiában*. Pedagógiai Szemle, 1957/3. sz. vagy SZARKA József: *Folytatva és mégis újrakezelve*. Pedagógiai szemle 1957/2. sz.

(23) DARVAS Péter, aki ma a Világbank oktatási referense, vissza akarta vonni a Pedagógiai Szemléből cikkét, mert a főszerkesztő az „októberi események” szófordulatot „ellenforradalomra” akarta változtatni.

(24) Megítélésem szerint ettől a munkától lehet számítani az MSZMP-től független oktatás-politikai írás kezdetét.

(25) Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum polcairól „feldolgozásra” levették az ominózus számokat.

(26) Valószínűleg a három szerző közül SZEBENYI Péter kritizálja a központi irányítás „döntés-ellenőrzés-korrektív” mechanizmusát, mert ez a technika nem a fejlesztést, hanem a működtetést erősíti. Szerző szerint az ideális központi irányítási magatartás az „önfejlesztő tevékenység” támogatása. Lásd MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1984. 82. és a következő oldalak. uo. 84. old.

(27) A hírt az MM fősztályvető helyettese (SZABÓ László) közli a Köznevelés 1981. február 20-i 18. számában. 17. old. Az MT. Határozatot követte az 1967. évi II. törvény (A Munka Törvénykönyvéről) végrehajtásáról szóló 48/1979 (XII.1.) MT rendeletet módosította a Minisztertanács 12/1981.(IV. 27.) MT számú rendeletével, amelyel

- heti 42 órás munkahetet állapított meg (Mt.3.-§), 40 órás munkahét bevezetéséről a 1044/ 1983 (X.27.) MT határozata és 1085/ 1983 (X.27.) határozata rendelkezik. Igaza van BÁTHORY Zoltánnak: életszínvonal-javító intézkedésként kommunikálta akkor a Párt, szemszögükből logikusan elhallgatva a döntés tényleges motívumát.
- (28) BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform*. Iskolakultúra, 2000/10. sz. 48. old.
- (29) uo.
- (30) Évi 3–400 forintnyi jövedelemcsökkenéssel számoltak az OPI-ban. Az új kötelező óraszámot az 5/1982 (V.8) MM. és a 120/1982 M.K. 15 szabályozta.
- (31) BAKONYI Pál kéziratoss feljegyzése KŐPECZI Béla 1983. április 2-án tartott beszédéhez. SÁSKA Géza magánlevéltára.
- (32) SZABOLCSI Miklós előterjesztése HANGA Mária miniszterhelyettes számára *Az ötnapos tanítási hét bevezetésének hatásáról (Helyzetelemzés és javaslatok)*.
- (33) uo. 5–8. old.
- (34) uo. 7. old.
- (35) SZABOLCSI Miklós előterjesztése HANGA Mária miniszterhelyettes számára *Az ötnapos tanítási hét bevezetésének hatásáról (Helyzetelemzés és javaslatok)*. Lelőhely: SÁSKA Géza magánlevéltára.
- (36) Országos Pedagógiai Intézet Általános Tananyag- és tantervfelvezetési Igazgatóság: *Koncepció valamennyi iskolafokozat tartalmá fejlődésére*. Bp, 1985. szeptember–október. Összefoglalta CSOMA Gyula.
- (37) Lásd Miniszterhelyettesi felügyeleti terület I. Emlékeztető az 1983 március 29-i értekezletről. 1. napirendi pont. Ld. 36. sz. lánbjegetzet. Lelőhely: SÁSKA Géza magánlevéltára.
- (38) PLÉH Csaba: *Pszichológia, szimbolika, diktatúra*. Budapesti Könyvszemle, 1998/3. sz. 288–297. old. A pszichológia – PLÉH szerint – a pedagógia fogságában élt, amelyből csak a hetvenes évekre tudott kiszabadulni.
- (39) Ld. BÁLINT Mária: *Pedagógiai antropológia és az egzisztencialista pedagóga. Gondolatkörök a mai pedagógiában*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1980. Ld. még BÁLINT Mária – GUBI Mihály – Mihály Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980. A kor jellegzetességéhez tartozik, hogy a szerzők közül a BÁLINT – GUBI házaspár kiszökött az országból.
- (40) Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum katalógusa szerint az NDK-beli és szovjet pedagógus szakma tett ki magáért a bírálatban, a magyarok – néhány kortéveszettől eltekintve – a szocialista országok közös kongresszusán tettek tiszteletköröket e témában.
- (41) Lásd kifejtve GÁSPÁR László nagydoktori disszertációjában: *A szubjektumok termelése. Adalékok a marxizmus életmű pedagógiai tartalmához*. Pécs, 1983.
- (42) BÁLINT Mária – GUBI Mihály – MIHÁLY Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980. 5.o.
- (43) MANNHEIM Károly: *A gondolkodás struktúrái*. Kultúraszociológiai tanulmányok. Atlantisz Kiadó, Budapest, 1995. Uő: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris Kiadó, Bp, 2000. Különösképpen *A szellemi képződmények ideológiai és szociológiai értelmezése* című rész. (183–201. old.)
- (44) SZABÓ L. Tamás: *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervelméleti füzetek 2. OPI, Bp, 1979.
- (45) uo.
- (46) KEMÉNY István 1971-ben folytatott szegénykutatására, KONRÁD György – SZELENYI Iván: *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz* c. könyvére, CSÁKÓ Mihály és LISKÓ Ilona szakmunkáskutatására gondolok például.
- (47) GAZSÓ Ferenc: *A közoktatási rendszer társadalmi funkciói és funkciózavarai*. Szociológia, 1980/2. sz.
- (48) GAZSÓ Ferenc megállapítása. *Egyenlőtlen esélyek és iskola*. In: *Megújuló egyenlőtleneségek, társadalom/iskola/ifjúság*. Kossuth, 1988. 7. old.
- (49) uo.
- (50) VÖRÖS László: *Az IQ-vita: az örökléselvének argumentációja*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1979.
- (51) ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Bp, 2000.
- (52) MIHÁLY Ottó – SEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1984. 87. old.
- (53) SÁSKA Géza: *A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze*. Pedagógiai Szemle, 1988/5. sz., uő: *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*. Az Értékelési Központ közleményei. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1987.
- (54) Az a rejtély pedig magyarázatra vár, hogy miért vezették be a kilencvenes években a kétfokozatú érettségít, ha az a probléma, amire megoldást kínált, a kilencvenes években semmivé vált, amint bármelyik felsőoktatási intézmény olyan felvételi rendszert működtet, amelyet akar, és a követelményeket a karok között sem kell összehangolni. Nincs funkcionális háttere az emeltszintű vizsgának. Az eredeti elképzelés szerint a két fokozattal lehetett volna a felsőoktatásra és az életre felkészítő képzést elválasztani egymástól, s ezzel a két érdekcsoportot is.
- (55) 100/1997 (VI.13.) korm. rendelet 16. § (4).
- (56) A fogalom értelmezéséhez lásd SZABÓ Miklós: *Programideológiák és állapotideológiák. Az ideológia szerepe és típusai a polgári korszakban*. In: SZABÓ Miklós: *Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986. Válogatott tanulmányok*. Medvetánc könyvek, Atlantisz program, 1989. 93–109. old.

- (57) Kivétel az 1912 óta folyamatosan fennálló Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- (58) Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény 12. §-a szerint „a Magyar Úttörők Szövetsége, a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség, a Hazafias Népfront, a szakszervezetek és más társadalmi szervezetek közreműködnek a nevelési-oktatási rendszer feladatainak ellátásában”.
- (59) Ld. GAZSÓ Ferenc visszaemlékezését. Idézi BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform 2. rész*. Iskolakultúra, 2000/11. sz. 3. old.
- (60) Ld. például CSABA László: *Az összeomlás forgatókönyvei. A rendszer átalakítás alkalmazott közgazdaságtana*. Figyelő. Különösen *A fokozatos magyar út mítosza* című esettanulmány fontos. Továbbá: *Láttuk-e, hogy jön? A társadalomtudomány sikerei és kudarcai a kelet-európai politika kialakításában*. AZ ELTE Filozófiai-történelmi Tanszékcsoport és a Budapesti Könyvszemle konferenciája 1990. december 7. T-Twins Kiadó és Tipográfiai Kft., Bp, 1991.
- (61) MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1984. A könyv augusztusában írott bevezetője hivatkozik az OPI szakmai koncepcióra. 5. old.
- (62) uo. 87. old.
- (63) uo. 87. old.
- (64) uo. 82. old.
- (65) uo. „a túlcentralizált vezetési stílus” kifejezés szép példája a jelentésétől függetlenül használható „centralizáció” szitokszónak.
- (66) uo. 83. old.
- (67) uo.
- (68) uo.
- (69) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000. 445. old. 125. táblázat
- (70) BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform 2. rész*. Iskolakultúra, 2000/11. sz. 7. old.
- (71) Ld. NAGY Mária: *Utasítás önállóságra*. Oktatókutató Intézet, kézirat, 1985. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások 103. sz.)
- (72) SÁSKA Géza: *A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatás-politikában 1950 és 1980 között. A tananyagreformok, az általános iskolai szelekció és az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusai*. Az Értékelési Központ közleményei, Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1986.
- (73) Ld. az Ajánlásokat. Ötödik Nevelésügyi Kongresszus II. Bp, 1971. 293–309. old.
- (74) Ld. *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*. Tankönyvkiadó, Bp, 1973. Az MSZMP Közpon-ti Bizottsága 1972. június 15-i határozata, 55–73. old.
- (75) Majd a Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapesten létesített tagozatának a vezetője.
- (76) PATAKI Ferenc pedagógiai kutatóként indult, majd a hatvanas években tevékenységét a lélektan területére helyezte.
- (77) Az OPI munkatársa lesz SZABOLCSI Miklós mellett.
- (78) Az OPI majdani igazgatóhelyettese és egyesek szerint BM-összekötője.
- (79) SZENTÁGOTHAÍ János: *Iskola és műveltség – Az Akadémia közreműködése az ezredforduló iskolai alapműveltségének megtervezésében*. Magyar Tudomány, 1975/3. sz. 129. old.
- (80) Vessünk egy pillantást e munkabizottság névsorára, és döljön jelöljük az ekkori pedagógiai-oktatásirányítási szférát – BOKSAY Zoltán, BURKA Endre, GÁSPÁR László, LORÁND Ferenc (titkár), PATAKI Ferenc (a szakértői csoport vezetője), RÁDI Péter, RÉT Rózsa, SURÁNYI János, SZÉKELY Róbertné, SZÉPE György, VARGA Tamás és ZIBOLEN Endre.
- (81) SÁSKA Géza: *Charta vagy Bulla: avagy brit hatások Magyarországon*. Új Pedagógiai Szemle, 1997/7–8. sz. 36–55. old.
- (82) *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség és az iskola nevelőtevékenység fejlesztésére*. Bp, 1976. Az MTA-dokumentum 1980-ban a *Műveltségkép az ezredfordulón* címmel jelent meg. RÉT Rózsa (szerk.) – BEREND T. Iván – CSÁSZÁR Ákos – MARX György – NÁDORI László – POSZLER György – SZENTÁGOTHAÍ János – SZÉPE György – SZÜCS Ervin: *Műveltség az ezredfordulón*. Kossuth Kiadó, Bp, 1980.
- (83) Lassú visszarendeződés kezdődik. Lazulnak a személyi tulajdonban (sic!) lévő lakások forgalmának szabályai, a telek-lakás és üdülőtulajdon birtoklásának rendje. Magyarán a magántulajdon a közösségi (állami) tulajdonnal szemben legálissá válik a Minisztertanács január 12-i ülésén. Az Új Gazdasági Mechanizmust ellenzők vezérfigurája, BISZKU Béla elveszti KB titkári pozícióit és nyugdíjazzák, a régi vonal képviselőjét felmentik az MSZMP KB 1978. április 19–20-i ülésén. Lásd: *A szocializmus útján*. Akadémiai kiadó, Bp, 1982. A gazdaságpolitikáról lásd LAKI Mihály: *Vállalatok megszüntetése és összevonása*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp, 1983.
- (84) SZENTÁGOTHAÍ János: *Előszó*. In: RÉT Rózsa (szerk.): *Műveltség az ezredfordulón*. Kossuth Kiadó, Bp, 1980. 8. old.
- (85) PÁLA Károly (szerk.): *Tankönyvháború*. MTA Irodalomtudományi Intézet – Argumentum Könyvkiadó, Bp, 1991. A könyv a VERES András által szerkesztett *Irányított irodalom*-sorozatban jelent meg.

Oktatás és politika: rendszerváltó viták

1982-ben egy kis kutatói közösség – tagjai Halász Gábor, Lukács Péter és Nagy Mária voltak – egy szöveggyűjteménnyel állt elő. Ez a szöveggyűjtemény zömében angol szerzők magyarra fordított cikkeit adta közre az oktatásról és a helyi politizálásról, s egy összefoglaló tanulmánnyal kezdődött, amelyet az említett kutatók kollektívan jegyeztek. Ez az írás szakított az oktatáskutatás Magyarországon uralkodó – és még sokáig sokunk által elfogadott – paradigmájával.

Az oktatásügyben lezajló történéseket e tanulmány nem a statisztikailag adatolható, ámde a szemlélő elől rejtett – rövid távon észlelhetetlen, ámde hosszú távon alapvető – gazdasági, társadalmi (népesedési, mobilitási, infrastrukturális stb.) folyamatok eredőjeként értelmezte. Ehelyett arra mutatott rá, hogy az oktatásügyet konkrét személyek és csoportok a saját aktuális érdekeiknek megfelelően igyekeznek változtatni. S ezzel ismeretlen világot tárt föl, az oktatáskutatásban addig ismeretlen módon. A nyolcvanas évek történetének az a vonulata, amelyet közelről ismerek – az oktatáspolitikát háttérző társadalomkutatások története – ezzel a szöveggyűjteménnyel kezdődik. Írásomban ezt a vonulatot szeretném bemutatni. Nem törekszem (nem törekedhetek) teljességre. Mondanivalóm néhány műhöz kötődik: egyesek közülük ma már/még ismeretlenek.

A tervezés és döntés anatómiája

Az oktatás politológiája a hazai politikatudomány kibontakozásához kapcsolódik. Míg a hazai szociológia kezdetei a kádári „konszolidációra” (az 1960-as évek második fele) nyúlnak vissza, és ennek a korszaknak a tudománypolitikáját tükrözik, addig a politikatudomány a rendszer harmadik szakaszának terméke. Jelzi, hogy a Kádár-rendszer fokozatosan, de gyorsuló ütemben veszített integráló erejéből, és hogy ezt a szerepét fönntartassa, mind szélesebb értelmiségi köröket próbált hatása alá vonni. Ez a nyitás egyfajta politikai pluralizmussal is (kényszerűen) együtt járt. Ahogy a politikai rendszer monopolisztikus jellege csökkent és széttöredezett, a főlészín mögött mind többek számára váltak láthatóvá azok az alkumechanizmusok, amelyek a történéseket az 1980-as években meghatározták. Ezeket az alkumechanizmusokat egyelőre még a politikai rendszer adott keretei között sikerült tartani; a politikai érdekegyeztetések szereplői csak az 1980-as évek harmadik harmadában jutottak odáig, hogy a Kádár-rendszer elitje mellett egy második politikai elitként is föllépjenek. Az 1980-as években még megmaradtak (megtarthatóak voltak) a különböző szakértői körökben. Kitüntetett szerepet játszottak a különböző tervelőkészítő fórumok (a VI. és VII. ötéves terv előkészítése; ezek az ötéves tervek fogták át az 1980-as évtizedet). E tervelőkészítések során találkozott ugyanis az országos, középszintű és helyi szakértő értelmiség az úgynevezett döntéshozókkal. Azaz a politika „csinálóival” és végrehajtóival.

Ez már más „politika” volt, mint amiről az 1960-as és az 1970-es években beszéltek. Akkor a politikát az állampárt monopolizálta. A hatvanas-hetvenes években a teljes közélet politikai ügyként fogalmazódott meg, és mint ilyen állt párt- (állami) ellenőrzés alatt. Az oktatáspolitiká sem különböző érdekcsoportok képviselőit és érvényesítését jelentette az oktatásban, hanem a párt (párton belüli csoportok) törekvéseinek közérdekként történő megjelenítését és elfogadtatását az igazgatási szervezetek – mögöttük pedig (rejtőz-

ve már) a pártszervek – csatornáin. Az 1980-as évek mind látványosabb újdonsága volt, hogy a szembenálló törekvések egyre nyíltabban fogalmazódtak meg és szembesültek egymással, az igazgatási és pártszervek pedig a korábbi érdekközvetítő (egyesítő, „felösszesítő”) szerepből kizökkenve mindinkább a vitatkozó érdekcsoportok egyikévé váltak. Az első lökésszerű változást ebben az irányban az 1980-as évek elejének megújulási kísérlete hozta – a Kádár-rendszer utolsó nagyobb modernizációs erőfeszítése –, amelynek révén az oktatáspolitikába bekerült például *Pozsgay Imre*. 1985-től a rendszer bomlása felgyorsult és feltartóztathatatlanná vált. Ennek a folyamatnak a dokumentuma az oktatáspolitikában az 1985-ös törvény vagy akár a korai NAT.

Az az értelmiség, amely az 1980-as években tanult oktatáspolitikázni, már nem tervező szakértőként definiálta magát, aki hosszú távú folyamatokat akart föltárni (a hatvanas évek); nem is kritikus társadalomtudósként, aki megkockáztatta bírálni a rendszert (a hetvenes évek). Az új belépők szakmai-tudományos kifejezési formája a politológia lett. Vagyis a politikatudomány egy sajátos értelmezése, amely a politikai közösséget – a történészek egyre inkább nemzetet, a szociológusok inkább társadalmat, a közgazdászok még népgazdaságot, a demográfusok és statisztikusok rendre lakosságot mondtak – rivalizáló

Az, hogy az oktatáskutató „politikát csinál” – döntéseket előkészít, sőt mintegy sugall –, azt jelentette, hogy a korábbi politikai elit legitimitási jácskán meggyöngyült. Többé már nem tudta betölteni a versengő csoportok koordinátorának szerepét; ezt kiengedve a befolyása alól mintegy a „kutatókra” bízta rá. Ebből táplálkozott ennek az értelmiségi csoportnak az elitudata, amely az 1989/90-es fordulat után, a parlamenti demokrácia föltételei között egyszerre csak hamisnak bizonyult, fölöslegessé vált, szertefoszlott.

érdekcsoportoknak látta. Az akkor körülötünk kavargó eseményeket úgy fogták föl, mint érdekcsoportok megjelenését és összeütközését, a politika egészét pedig mint részérdekek érvényesítését. Sőt e politológia nemcsak tudománnyá, hanem egyfajta életérzéssé és önmeghatározássá is vált: saját világukat is így fogták föl, próbáltak politikusként bekapcsolódni – vagy kommentátorként kimaradni belőle. Főleleveníttetek egy (képzeletbeli) politikai közéletet, s ezzel hozzájárultak a (valóságos) politikai közélet megelevenítéséhez.

„A tervezés és döntés anatómiája” című kötetet is ez az életérzés lengi át. A borítója is beszédes: szabályos, de darabjaira hulló mértani ábra. A hasadások, amelyek az ábrán végigfutnak, eredetileg erők eredőjét voltak hivatva kifejezni: hogy az egymásnak feszülő szándékokból alakul ki a terv.

De a kezdetleges nyomdai kiállítás miatt az ábra inverze vált érzékelhetővé. S ezt a benyomást a cím is erősíti. A tervezés tudatosságot és nyugalmat sugall; a döntés pillanatot és kockázatot. Ez a könyv a korábbi (valóságos? vagy csak vélt?) egység megbomlásáról beszél.

Amikor a tanulmánygyűjtemény keletkezett – kiadásának éve 1986 –, épp a VII. öt éves tervet készítették elő, a Kádár-rendszer utolsó tervét. A VII. öt éves terv már nem „népgazdasági” tervnek készült – sokkal inkább társadalmi-gazdasági tervnek az úgynevezett társadalmi tervezés jegyében. Ez a társadalmi tervezés – a mögötte húzóerő csoportokkal – szintén megérne némi visszaemlékezést. A kötet szerzői a VII. öt éves terv ürügyén visszaillesztették az azt megelőző VI. öt éves terv történetére; bele is vetítve már az évtized elejének eseményeibe is mindazt, amit az évtized közepén tapasztaltak. Így vált ez a kötet nemcsak a tervezés és döntés, hanem egyúttal az oktatáspolitikai reformnemzedék „anatómiájává”.

A tervezés úgy jelent meg benne, mint a parlament szimulációja. Az akkori reformnemzedék nem vagy nem világosan tudta ezt; közgazdász társaik már jobban értették,

hogy egy megreformált tervgazdaság valójában a piacot – a piaci nyilvánosságot – utánozza vagy helyettesíti. A tervezés azonban – hogy szimulálja a lefojtott és eltorzult nyilvánosságot – maga is átalakul. Többé nem a mérnöki tervezés mintáját követi (a logarléces szakértőkét), sokkal inkább egyeztetések során alakul ki (a piacon alkudozók). Ezt az átalakulást igyekeznek bemutatni a kötet szerzői. Csatlakozva a fölfogáshoz – amely az 1980-as évek reformértelmisége körében szélteben elterjedt Magyarországon –, hogy a „fennálló szocializmus” viszonyai között valami sajátosan egyedi van kialakulóban: ez az érdekegyeztető tervezés, ezek a félig nyilvános alkumechanizmusok. A különféle „oktatástervezők” rendszerint részérdekeket képviselnek; az „oktatáskutatók” viszont moderátorok, hiszen az oktatási rendszer egészét tartják szem előtt.

Az, hogy az oktatáskutató „politikát csinál” – döntéseket előkészít, sőt mintegy sugall –, azt jelentette, hogy a korábbi politikai elit legitimációja jócskán meggyöngült. Többé már nem tudta betölteni a versengő csoportok koordinátorának szerepét; ezt kiengedve a befolyása alól mintegy a „kutatókra” bízta rá. Ebből táplálkozott ennek az értelmiségi csoportnak az elitudata, amely az 1989/90-es fordulat után, a parlamenti demokrácia föltételei között egyszerre csak hamisnak bizonyult, fölöslegessé vált, szertefoszlott. Az tudniillik, hogy a változást egy új, a korábbinál szakszerűbb, kevésbé ideologikus értelmiség helycseréje okozza – amivel a fennálló viszonyok nem változnak, de a lehetséges mozgástér kitágul. Ez a közérzet már a mind ismertebbé váló ‚Az értelmiség útja az osztályhatalomig’ című szamizdat kötetben megfogalmazódott, hogy azután a híres ‚Fordulat és reform’ című ‚szakértői’ (értsd: féllegális) írásban érje el a csúcspontját. ‚A tervezés és döntés anatómiája’ ugyanennek a közérzetnek a megjelenése az oktatáspolitikában.

A kötet zárótanulmánya a tervezést – ahogy a szerzők az 1980-as évek közepén tapasztalták – a brechti színpadhoz hasonlítja. Az események különböző idősíkokban játszódhatnak ugyan, de mi mindezt együtt, egyszerre látjuk. Az oktatástervezés szintjei már nem épülnek egymásra – fent elhatározzák és lent végrehajtják, vagy letről javasolják és fent elfogadják –, hanem fent és lent (és közte mindenütt) az érdekegyeztető „tervezés” egyszerre folyik. Maga a terv – vagyis az oktatásra vonatkozó politikai szándék, akarat, elhatározás, döntés – mintegy meghatározhatatlanul emelkedik ki az alkudozó-egyeztető oktatástervezés kavalkádjából. A bemutatás jól visszaadja, ahogyan a korábbi monopolisztikus koordináció az oktatáspolitikában is fölbomlott.

Mi koordinálja tehát e különböző színtereken egyszerre zajló oktatáspolitikai alkufolyamatot (az „oktatástervezést”)? A kor válasza erre az volt, hogy a távlati folyamatok. Vagyis azok a gazdasági, népesedési, infrastrukturális változások, amelyek az oktatástervezés hatáskörén – résztvevőinek befolyásán – túl, észrevétlenül, de föltartóztathatatlanul átalakítják az oktatásügyet és környezetét: a gazdaságot, a társadalmat – végső soron magát a rendszert. Ezt a szemléletet az új oktatáskutató nemzedék is az előző évtized(ek)ből tanulta; mint ahogy a hitet is, hogy e hosszú távú változásokkal szemben a rendszer mintegy magamagát képes összetartani, mert a fönnállása mindnyájunk érdeke (a legvidámabb barakk). Jól fogalmaztunk: a hitet, a bizodalmat. Mert egyébként semmi nem utalt erre; az adatok, amelyeket újra meg újra idéztek, szöges ellentétben állottak azzal az illúzióval, hogy a rendszert még mindig valamely nagy hatalmú, ámde jóindulatú tudatosság irányítja, s ez (ő) teret enged a változásoknak. Része volt ez annak az általánosabb illúzióknak, amelyet maga a Kádár-rendszer gerjesztett és táplált, és amely keserű kiábrándulásba csapott át a fordulat után.

Ha az (oktatási) rendszert (már csak) törvényszerűen ható folyamatok koordinálják, akkor a politika – a tervezés és döntés – szerepe a reagálás. ‚A tervezés és döntés anatómiájá’-nak – utószava szerint – ez az üzenete. Nem az oktatástervező tervez, hanem rajta kívüli tényezők; amit az oktatástervező megtervez (az oktatáspolitikai): nem más, mint reagálás ezekre a kihívásokra. A kutatónak tehát az a szerepe, hogy ijesztgessen: ezekre a fenyegető kihívásokra hívja föl a döntéshozó figyelmét. Az oktatástervezés a jö-

vő tudatos irányításából a krízishelyzetek megjósolásává és elhárításává vált. S ezzel bele-simult abba a politikai környezetbe, amelyet a késői Kádár-kor teremtett Magyarországon.

Ez az a társadalmi-oktatáspolitikai tapasztalat, amelyben az 1980-as nemzedék osztozott; ezen nőtt föl. Ezeket a tapasztalatokat – az egyeztetéses politizálás, az érdekkijárá-sok, a kivülállás-kirekesztettség, az álobjektivitás – tapasztalatait tanulta meg és vitte to-vább magával az 1990-es évekbe. Így keveredett bele a nagy fordulatba. Közös öröksé-günk volt ez; ami sokat magyaráz mindabból, ami 1990 után az oktatásüggyel és velünk, oktatáskutatókkal történt.

Az 1985-ös törvény

Az 1980-as évek második felét – amelynek mérföldkövét talán az 1985-ös (több jelöl-tes) választások jelentették – a központi bizottságból és holdudvarából kiinduló reform-politika és az azt akadályozó, blokkoló középszint (megyei és nagyvállalati pártvezetés) birkózásaként lehet leírni. Az MSZMP központi bizottságában és az értelmiségi-szakér-tői körökben egyre erősebbé váltak azok a hangok, amelyek „fordulatot és reformot” kö-veteltek, természetesen a „geopolitikai realitások” között. A külső föltételek alakulásával – amelyeket itt most nem részletezünk, de amelyek közt közvetlenül kétségtelenül a leg-fontosabbnak *Gorbacsov* reformpolitikája bizonyult – ez a törekvés vezetett el végül is *Kádár János* lemondatásához és az MSZMP utolsó erőfeszítéséhez (1987–90), hogy hal-talmon maradhasson. Ez a fejlemény ma már közhely. Amire kevesebb figyelmet fordí-tottunk, az a „harc helyzet”, amelybe a reformpolitikuskok és a reformértelmiség beleke-veredett – vagy inkább beleszorult, belesodródott – azáltal, hogy törekvései mögött egy változást akadályozó, a reformtörekvéseket blokkoló középszintű pártvezetés sorakozott föl. A központból kiinduló reformerők és körök támogatásért így a középszintet kikerül-ve a helyi szintű politikacsinálókhoz fordultak. Azt remélték, hogy így majd ők szorít-atják sarokba az őket blokkoló megyei irányítást.

Ez a fejlemény értelmezhetővé teszi, hogy az 1980-as években fokozatosan miért nőtt meg a regionalitás és a lokalitás fontossága a kor hazai társadalomtudományosságában. Azt is érthetővé teszi, hogy miért ingott meg a politikakutatók és a politika csinálóinak bi-zalma a rendszerszemléletben és a távlati tervezésben. Magyarázza, hogy miért erősödtek föl az öngazgatás és a lakóhelyi demokratizmus iránti érdeklődések olyannyira, hogy a szocializmus (azaz a Kádár-rendszer) továbbélésének-korszerűsítésének az útját egy sa-játos „szocialista demokráciában” keresték. Párhuzamként és mintaként a társadalmiasítás és a közösségfejlesztés példáit kapcsolták hozzá a történelemből és a nemzetközi tapasztalatokból (elsősorban a harmadik világból és az alternatív politikai mozgalmakból).

Ami az oktatásügyben történt, ennek a folyamatnak a megismétlődése volt, természet-e-sen az oktatásügy sajátosságainak megfelelően. Számos megjelenési formája közül – úgy-mint az iskolai önállóság, az oktatásügy társadalmiasítása, a szakfelügyelet fokozatos föl-számolása és átalakítása szaktanácsadássá, kísérlet a megyei pedagógiai intézetek közpon-ti irányítására és az iskolák közvetlen befolyásolására (azaz kiemelésük a középszintű ál-lami és pártirányítás alól), az igazgatóválasztás stb. – a máig legismertebb (szakmai kö-rökben pedig éppenséggel a legünnepeltebb) dokumentuma az 1985-ös oktatási törvény.

Azt hiszem, ezt a törvényt ma is többször emlegetjük, mint ahányszor (ma már) for-gatjuk. Pedig tanulságos olvasmány. Az a legfőbb tanulsága, hogy általában nincs benne (vagy csak igen-igen rejtjelezve) – az, amire hivatkozni szoktunk. Konszolidált, lekere-kített, szinte a végtelenségig csiszolt és „egyeztetett” szöveg, amely a mai olvasónak ko-rántsem sugallja mindazt a feszültséget, hőfokot, birkózást és várakozást, amelynek kö-zepette megszületett. (Hozzáteszem, jöllehet talán nem itt a helye, hogy legfontosabb re-formtörekvései egy akkor úttörő pedagógus-közvéleménykutatás szerint csaknem isme-retlenek maradtak épp azok előtt, akikre hivatkozva a törvény szövegezői – személyesen

az akkori miniszter – szavakba öntötték. Csalódás a reformértelmiségnek; az 1980–90-es évek fordulóján nem az egyetlen.)

Nem itt a helye, hogy a törvény szövegelemzésébe belemélyedjünk; erre itt csupán utalhatunk. Az ilyen elemzés – összevetve az 1993-as LXXIX. törvény szövegével – mindenesetre tanulságos, mert jól mutatja a valóság és az illúzió közti törésvonalat – más szóval mindnyájunk illúzióit, akik az 1980-as évekből jöttünk. Amiért az 1985-ös törvény ma is úgy jelenik meg előttünk, mint a reformtörekvések foglalata – az elérhető legnagyobb szabadság –, az egyszerűen abból adódik (a már említettek mellett), hogy az 1985-ös törvény még nem törvény a szó mai értelmében. Sokkal inkább deklarációk – méghozzá szép, emelkedett és általános érvényű deklarációk foglalata. Rövid és szépen (de legalábbis szabatosan) megfogalmazott kijelentései irányt mutatnak „a további fejlődés kijelölése érdekében”. Nem pedig szabályoznak – mint az 1993-as (amitől egy törvény korántsem emelkedett, sokkal inkább minuciózus olvasmány). A tartomelemzés azt is kimutatja, hogy az 1985-ös törvény szövegét ma már szokatlan szavak és kifejezések sűrűsödése határozza meg, mintegy „tudat alatt” befolyásolva és rögzítve a szabadság üzenetét (szolgáló, szervezett, elkötelezett, felelős, megfelelő, alapvető, középonti stb.). Várakozásunkkal (és emlékeinkkel, benyomásainkkal) ellentétben az 1993-as törvényben viszont szinte túltengenek a nagy liberális szavak és kifejezések (szabadság, jog, érvényesítés, lehető, önálló, független, közreműködés stb.).

Legalább ennyire tanulságos, ha az 1985-ös törvény fölfogását az 1993-aséval hasonlítjuk össze (tanulságos, mivel az 1980-as évekből jöttek közül sokak fejében máig él, hogy az 1985-ös törvény volt eddig a legliberálisabb – szemben az 1993-as törvénnyel). Nos, ha a vonatkozó törvényhelyet föllapozzuk, kiderül, hogy az 1985-ös törvény parancsoló szándékkal értékelvű (az oktatás az ifjúság „szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja”). S épp az ennél sokkal szűkítőbbnek hitt,

annak tartott 1993-as törvény a liberális („Az állam és a helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézmény nem lehet elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem.”). Talán sarkítunk, mégis azt állítjuk, hogy – miközben liberális vágyainkat 1985-re vetítjük vissza – liberalizmusunk közös kiteljesedését mégiscsak az 1990-es évek hozták meg. Nem véletlenül.

S itt a helye, hogy néhány szót szóljunk arról a legnagyobb liberális álomról, amelyben mindnyájan osztoztunk, akik az 1980-as években oktatáspolitikával így-úgy foglalkozni kezdtük. Az iskolai autonómiára gondolok, amelyet az 1985-ös törvény sűrűn emlegetett helye többek közt az alábbiakban fogalmaz meg: „A pedagógusok és oktatók, a tanulók és hallgatók... közösségei, illetőleg képviselőik részt vesznek a vezetésben. A nevelési-oktatási intézmények széles körű kapcsolatokat tartanak fenn társadalmi környezetükkel – a gazdálkodó szervezetekkel, az állami költségvetési szervekkel, a társadalmi szervezetekkel, az állampolgárokkal s közösségeikkel –, és segítik egymás tevékenységét.”

S itt a helye, hogy néhány szót szóljunk arról a legnagyobb liberális álomról, amelyben mindnyájan osztoztunk, akik az 1980-as években oktatáspolitikával így-úgy foglalkozni kezdtük. Az iskolai autonómiára gondolok, amelyet az 1985-ös törvény sűrűn emlegetett helye többek közt az alábbiakban fogalmaz meg: „A pedagógusok és oktatók, a tanulók és hallgatók... közösségei, illetőleg képviselőik részt vesznek a vezetésben. A nevelési-oktatási intézmények széles körű kapcsolatokat tartanak fenn társadalmi környezetükkel – a gazdálkodó szervezetekkel, az állami költségvetési szervekkel, a társadalmi szervezetekkel, az állampolgárokkal s közösségeikkel –, és segítik egymás tevékenységét.”

dalmi szervezetekkel, az állampolgárokkal s közösségeikkel –, és segítik egymás tevékenységét.” Ebben a két bekezdésben (kihagyással idéztem őket) van összefoglalva talán mindaz, amiben az 1980-as évek oktatáspolitikológus nemzedéke hitt. A „községek” szerepe – pedagógusoké, tanulóké és a szülőké az iskolában. A lakóhelyi öngazgatás fő szereplői: a gazdálkodó szervezetek, az állami szervek, a társadalmi szervezetek – s mellettük, úttörő módon: „az állampolgárok közösségei”. Az együtt élő közösségek „részt vesznek a vezetésben”, de legalábbis „segítik egymás tevékenységét”. Az iskola társadalmi környezetével együttműködve valósíthatja csak meg nevelői és oktatási feladatait.

Ez utóbbi gondolat már a hatvanas évek vége óta ott bujkál a pedagógiai közbeszédben annyira, hogy később visszatérően pedagógiai dokumentumokban is megjelenik. Az ún. „helyi nevelési rendszer” filozófiája, a „nyitott iskola” jelszava, később az „iskolai öngazgatás” helyenként és csak óvatosan megfogalmazott kívánalmi (az öngazgatás sokáig a jugoszláv *Kardelj* elhajlásának számított Magyarországon, később pedig a szocialista demokráciával azonosították) emelkedtek törvényerejűvé 1985-ben, s készítették elő gondolatilag az 1990-es helyi önkormányzatiságot, valamint a megyei szintű igazgatás (hatalomgyakorlás) szinte teljes elgyöngítését. Ha a gondolatok eredetét nyomozzuk Magyarországon, akkor talán a ma már keveset emlegetett *Amitai Etzionig* mehetünk vissza, akinek *„Cselekvő társadalom”* című könyve (nehéz társadalomfilozófiai mű) az 1968-as nemzedék egyik iránymutató olvasmányává vált. S vele mindaz az álom és reménykedés, amely egy sajátos, harmadik utat vélt megtalálni a megcsontosodott két másik – a szabad versenyen alapuló parlamenti demokrácia, illetve a tervezésen alapuló államszocializmus között (nyomai egyesek szerint az 1956-os magyar forradalom eszméi közt is föllelhetők). Az a szocialista demokrácia, amelyet az 1980-as reformértelmiség követni próbált, gyermeke a közvetlen (direkt) demokráciának, a társadalmiasításnak, a lokális önkormányzatnak (lakóhelyi demokrácia). Többpártrendszer és képviseleti (parlamenti) demokrácia helyett közvetlen érdekérvényesítés; jogállam helyett közvetlen érdekegyeztetés; nemzetköziség helyett lokalitás; kölcsönös függés helyett abszolút (de legalábbis relatív) szabadság... Az iskolai autonómia ennek a gondolatkörnek a megjelelése a nyolcvanas évek megfogalmazásában.

Ehhez képest mindaz, ami történt (vagy ebből megvalósult) 1990 után, torzulásnak tűnhetett. Mai napig él a meggyőződés – jobbára az 1980-ban oktatáspolitikálni kezdők között –, hogy a szerves fejlődés az 1980-as eszmék alapján indult meg és kellett volna haladjon, s mindezt az 1990-es fordulat csak megzavarta (sőt, eltorzította). Talán leírhatjuk ezt a szemléletmódot úgy is, mint azoknak a fölfogását, akik a nyolcvanas években érintkeztek az oktatáspolitikáéval s kapcsolódtak bele; következképp saját útjuk egyfajta kifejeződését. 1994-ben ők „tértek vissza” (s nem „a kommunisták” persze). S talán nem is az 1989/90-es fordulatot, hanem az 1994–98-as periódust tekinthetjük az 1980-as oktatáspolitikai nemzedék igazi hatyúdálának.

A NAT indulása

„A tervezés és döntés anatómiája’ annak a dokumentuma, ahogy egy társadalomtudományilag (politikatudományilag) iskolázott, fiatalabb értelmiség – az oktatáskutatók – mintegy „kívülről hatoltak be” az oktatáspolitikai világába, és szakértőként befolyásolták ezt a világot. A NAT az oktatásügy belső szakértőinek – a pedagógiai kutatóknak – a kísérlete arra, hogy az oktatáspolitikát belülről befolyásolják. Hogyan vált, válhatott a „tartalmi szabályozás” e jellegzetes dokumentuma a központi irányítás eszközéből az intézmények fölszabadításának és a pedagógusok önállósításának eszközévé? A történetnek ez a szakasza már túlnyúlik a nyolcvanas éveken, sőt valójában a kilencvenes évek vitáit is magában foglalja.

A NAT azokból a munkálatokból nőtt ki, amelyek egykori minisztériumi irányítással az Országos Pedagógiai Intézetben folytak, s amelyeknek eredményeképpen az 1978-as

tantervi reform megindult. A NAT e reform reformjaként alakult ki, a korábbi időszak reformmunkálatainak „kiigazításaként”. Az úgynevezett pedagógiai kutatók (később divattá vált, hogy magát mindenki oktatáskutatónak minősítette, elmosva a két csoport indulása és háttere közti különbségeket) két jellegzetes csoportja működött együtt: tananyagot tervezők és értékelési szakértők. (A történeti érdekesség kedvéért jegyezzük meg, hogy az értékelés filozófiáját és eljárásait, valamint az ehhez illeszkedő tananyagtervezést együtt tanulták még a hetvenes évek elején egy nemzetközi szemináriumon, a svédországi Graenna-ban.) Innen a meggyőződés, amely a NAT-ot máig is áthatja, hogy tananyagot nem lehet mérés és értékelés nélkül tervezni; mérni és értékelni viszont csak megfelelőképp preparált tananyagot lehet.

A NAT filozófiája valamivel későbből – az 1980-as évek Anglijából – származott, ahol *Margaret Thatcher*, az akkori brit oktatásügyi miniszter a kontinentális rendszerekkel próbálta kompatibilissá tenni a decentralizált angol oktatást (s közben meggyöngíteni a helyi oktatási önkormányzatokat). Ehhez „tartalmi szabályozás” kellett, mivel az iskolarendszerhez képtelenségnek látszott (látszik mind a mai napig) törvényhozási eszközökkel nyúlni. Az angol nemzeti alaptanterv kísérlet volt arra, hogy a tanítás követelményeit szabványosítsák, ha már az iskolarendszert európai módon nem lehetett. Ehhez határoztak meg olyan követelményeket – s társítottak hozzájuk értékelési eljárásokat –, amelyekbe az eltérő tanítási anyagok és követelmények nagyrészt beleférhettek.

Margaret Thatchernek ez a kísérlete éppúgy nagy hatással volt a pedagógiai kutatókra (akik értékelési tevékenységüket jobbra a hetvenes években kezdték), mint a nyolcvanas évek oktatáskutatóira az angol helyi oktatáspolitikai világa. Abban az évtizedes menetben, ahogy a német alapú, szovjet közvetítésű filozófiai (marxista) pedagógiát egy empirikus és pragmatista angol-amerikai kutatás váltotta föl, a szakértők új meg új eszközöket és eljárásokat tanultak és fedeztek föl, s ezekhez megkeresték (rendszerint föl is fedezték, meg is találták) a nekik megfelelő oktatásügyi valóságot. (A „Fordulat és reform” értelmiségi előkészítői is ehhez hasonlóan fedezték föl és csikarták ki a késői Kádár-kor gazdasági valóságából a gmk-kat és ktsz-eket, szimulálták a nyilvános érdekegyeztetéseket a már említett tervalkukkal.) A NAT és a pedagógiai kutatók esetében a hazai helyzet – amelynek apropóján az angol tartalmi szabályozás alkalmazhatónak tűnt és szükségesnek látszott – az iskolarendszer megbontása volt.

Az iskolarendszer Magyarországon már a hatvanas évek közepe óta bomladozott – azóta, hogy egy közgazdász csoport a munkaerő tervezésére hivatkozva a nyolc évfolyamos általános iskolát tíz évfolyamosra javasolta fölemelni (ami befolyásolta volna a közép fokú oktatás addigra kialakult rendszerét). A tíz évfolyamos iskolarendszer (az 1968-as gazdasági reform egy jellegzetes „mellékterméke”) azután mintegy évtizednyi időre meghatározta az oktatásügyről folyó vitákat, és szembeállította egymással a társadalomtudományi szakértőket az oktatásügy belső szakértőivel. A nyolcvanas években – a Kádár-rendszer gyöngülésével, a gazdasági túlélésért folytatott küzdelemben – már nem az 1968-as reform szellemisége ért el az oktatásügybe, hanem sokkal inkább a túlélésért folytatott küzdelem, az a bizonyos „maratoni reform”. A politikai akarat elszállt, elszivárgott az átfogó oktatási reformok mögül, a reformra készülők az oktatásügytől az egész (politikai) reform felé fordultak. Az iskolarendszeren belül is ennek megfelelően egyfajta önmozgás indult meg, egyfajta „alulról induló reform” (iskolakísérletek). S megindultak a viták nemcsak az általános iskola átalakításáról – amelyet az 1945-ös főlsszabaddulás, valamint az 1948/49-es szocialista kultúrforradalom jellegzetes termékének tartottak –, hanem a szakmunkásképzés átalakításáról is (ezt pedig „a munkásosztály utánpótlásának” tételtezte a mindenkori pártvezetés). Az áttörést az egykor híres Budapest-fasori evangélikus gimnázium visszaadása szimbolizálta (1987).

A bizonytalanságban, hogy milyen is lesz hát az iskolarendszer, ha az egész rendszer ingadozik, pedagógiai kutatók egy kiemelkedő csoportja nagy vállalkozásba fogott.

Olyan tantervet javasoltak – ennek a szakmai körvonalait vázolták föl –, amely akkor is érvényben lehet, ha az addigi iskolarendszer marad továbbra is érvényben (8 + 4), s akkor is, ha más rendszerek lépnének életbe (például 4 + 8), netán egyszerre többféle is (a fordulat után sokáig a favorit, nyugat-európai mintára, egy 6 + 6 rendszer volt). S ezt a szakmai keretet, ugyancsak angol mintára, nemzeti alaptantervnek nevezték el. Az elnevezés, amennyire frappáns (NAT), annyira félrevezető is volt; épp beépített kétértelműsége tette azzá. Hisz a „nemzeti” itt persze nem úgy volt nemzeti, mint ahogy az akkor kibontakozó konzervatív erők értelmezték, hanem ahogy „nemzeti” volt például a Nemzeti Színház vagy a Nemzeti Múzeum (azaz abban az értelemben, hogy „országos”). Tantervnek sem volt tanterv, hisz „tanterven” mindaddig egy olyan vezérfonalat értettek, ami a tananyagot évfolyamokra és tantárgyakra bontva írta elő, hosszabban vagy rövidebben (ezt egyesek aztán később sztalíni tantervnek keresztelték el). Alaptanterv sem volt, hisz nem a korábban törzsanyagának nevezett közös anyagokat írta elő vagy le, amelyeket aztán a pedagógus vagy a tantestület bizonyos százalékig bővíthetett (az 1978-as tanterv nagy vívmánya). Hanem ehelyett egyfajta keretet igyekeztek kialakítani, amelyeken belül további, most már konkrétabb tanterveknek kellett (volna) elkészülniük (úgynevezett helyi tantervek). Sőt, a „helyi” tantervek sem helyiek voltak – abban az értelemben, mint Angliában, hogy azokat a helyi intézményfőntartók írták volna elő (ez a nyolcvanas évek vitáiban Magyarországon meg sem fogalmazódott). Hanem sokkal inkább „iskolaiak”, hiszen a NAT-ot a helyi viszonyokra az intézményeknek maguknak kellett (volna) alkalmazniuk.

A nyolcvanas években – a Kádár-rendszer gyöngülésével, a gazdasági túlélésért folytatott küzdelemben – már nem az 1968-as reform szellemisége ért el az oktatásügybe, hanem sokkal inkább a túlélésért folytatott küzdelem, az a bizonyos „maratoni reform”. A politikai akarat elszállt, elszivárgott az átfogó oktatási reformok mögül, a reformra készülők az oktatásügytől az egész (politikai) reform felé fordultak. Az iskolarendszeren belül is, ennek megfelelően, egyfajta önmozgás indult meg, egyfajta „alulról induló reform” (iskolakísérletek).

a NAT alkotói azt várva, hogy így a NAT politikasemleges maradhat, hisz valamennyi politikai ideológia szótárában értelmezhető. Sajnos (vagy szerencsére?) nem így történt. Elég csak azokat a helyeket végignézni, ahol a NAT első munkaváltozatait kiadták (hisz a kiadás maga is engedélyhez volt kötve a nyolcvanas években, annak nem vállalása nagyjából egyet jelentett egyfajta féllégális léttel). Nos, a NAT-ot 1990-ben egy székesfehérvári vállalati sokszorosítóban (Szövmű Vállalat) nyomtatták; az 1992-es változatot sem a minisztérium, hanem a debreceni Pedellus BT sokszorosította. 1993-ban azonban megjelent egy dokumentum – ugyancsak NAT címen –, amelyet a minisztérium egyik főosztálya (szakmai irányítási főosztály) nevesített; s majd csak 1994-től jelenik meg a következő dokumentum a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadványaként. Ami utal a NAT hányattott sorsára.

E sorsot röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze. Indulásakor a szerzők olyan dokumentumnak szánták, amely egy szétbomló oktatási rendszert tartalmilag irányíthat, s ezzel egyúttal egyben is tart. 1990–94 között ellenben a tantervi változtatások igénye erősödött föl (ki kellett iktatni a kötelező orosz nyelvtanítást, megváltoztatni a történelem, irodalomtörténet stb. tankönyvek értékeléseit, emellett sürgető szakmai szükségletként

jelent meg az informatika, valamint a nyugati nyelvek tanítása, a konzervatív kormányzat jellegzetes törekvéseként pedig a hittan tanítása is). Ehhez pedig nem egy NAT tágan meghatározott kerete kellett (volna), hanem egy határozottan értékorientált, központilag meghatározott vagy legalábbis kezdeményezett, befolyásolt tanterv. Így kellett (volna) átértelmezni a NAT-ot. 1994-től kezdve viszont a NAT liberális értelmezést kapott, amely szerint csupán keretül kellett (volna) szolgálnia az iskolák alkotóerejének kibontakozásához, illetve – esetenként – a fönntartóval folytatott kötélhúzásához. A NAT akkori kimunkálói tehát – akik a nyolcvanas évek reformértelmiségével együtt (mint útitárs szakértők) tértek ismét vissza az oktatáspolitikába – az eredeti dokumentumot, amely egy szétbomló rendszer összefogására tett pedagógiai kísérlet volt, kezdték úgy megjeleníteni, mint egyfajta „fölszabadtás pedagógiáját”.

Amiből sok baj származott. Legfőképp az, hogy a NAT – a vele kapcsolatos viták révén – óhatatlanul belesodródott a pártpolitika világába, mivel ellenfeleivel is ott konfrontálódott (sajtóban és parlamentben), következésképp támogatóit is ott kereste és találta meg (nemzeti konzervatívok kontra szociálliberálisok). Ez a konfrontáció meglehetősen egyértelmű volt az 1990–94 közti időszakban, amikor a NAT-viták konzervatív /liberális vonulata domborodott ki. Kétértelművé vált azonban épp akkor, amikor a nyolcvanas évek „belső szakértői” épp kormányzati közelségbe kerülhettek. Ekkor ugyanis a NAT-viták jellege sokkal inkább liberális/szocialista jelleget öltött, és magán a kormányzó koalíción belül zajlott mint az egyik párt által dominált minisztérium harci álláspontja a kormányzati többséggel szemben.

Ennek a szakasznak a NAT-vitái – az egykori reformértelmiség jól ismert terepére (elintézetlen adósságához) visszakanyarodva – újra az iskolareformról szólt. A vitáknak ez a vonulata nem kapott nagyobb nyilvánosságot; talán csak néhány hónapig tartott (időhatárai még föltáratlanok); és a NAT szakértőinek tulajdonképpen a teljes meghátrálásával végződött. Szólni a 6 + 6 iskolarendszerről szólt, a NAT egy rejtjelezett üzenetéről, amelyet az eredeti szerzők azért tettek bele a dokumentumba, hogy ezúton is dokumentálják, hogy a tartalmi szabályozás (is) képes átalakítani az iskolarendszert, méghozzá egy kívánatos, nyugat-európai modell irányában (alighanem szintén angol mintákhoz igazodva). Szocialista képviselők, amikor fölfedezték ezt a kimondott-kimondatlan szándékot, élesen reagáltak (összekapcsolva ezt is azzal a vitával, hogy a liberális oktatáspolitikát javítja vagy rontja-e az esélyegyenlőséget). A vita, mint jeleztük, épp csak föllángolt, aztán egyéb aktuális témák (tankönyvpiac, oktatási vállalkozások, főképp sikkasztási ügyek) magukkal sodorták. Jeleként annak, ahogy a világ megváltozott az oktatás-ügy „belső szakértői” körül.

A belső szakértők – akik nem a politizálást szimulálták kutatóintézeti falak közt, hanem a tantervtervezést oktatáspolitikai fórumokon – még annyira sem voltak rákészülve ezekre a politikai viharokra, mint azok a bizonyos „külső szakértők”. Ők (a külsők) legalább számítottak rá, hogy viharba keverednek, sőt maguknak keresték a viharokat. A „belső szakértők” ezzel szemben az iskolák világában voltak otthon – ide próbáltak visszahúzódní, amikor a NAT körül politikai viharok törtek ki. Ezt az eltérő viselkedést az 1990-es évek új oktatáspolitikájának új föltételei között talán az életútjukkal magyarázhatjuk a legkönnyebben. Azzal, ahogy egyikük – a nyolcvanas évek oktatáspolitikai reformértelmisége – a politikai rendszerváltozásban továbbra is a központi irányítás lebontását kereste. Míg másukuk pedagógiai – nevezetesen tantervi és értékelési – gondolatainak újrafogalmazásához keresett benne politikai hátteret.

*

A jelenkor-történet – az oktatás és az oktatáspolitikát történetének ma nálunk is egyre divatosabb területe – aligha lehet objektív. Akik ilyesmit írnak, inkább az indiai vakokra emlékeztetnek, akik azon veszekedtek, hogy milyen is az elefánt, ha csak olyan, mint a

füle, a farka vagy az ormánya. Az oktatáskutatás felől közelítve is csupán egy – valószínűleg még többé-kevésbé rejtett – aspektusát láttuk-láttathattuk az 1980–90-es évek oktatáspolitikájának.

A szöveggyűjteménynek – amelyet a bevezetőben idéztünk – a nyolcvanas évek óta számos variációja készült el. Kiegészítő fordítások is kísérték, mint például *Margaret Archer* híres kézikönyvének vagy *Thomas F. Green* nálunk kevésbé ismert oktatási rendszerfilozófiájának a magyarítása. Nem ez volt azonban a valódi jelentősége. A valódi jelentősége az volt, hogy kiformalta és meghatározta egy egész oktatáskutató nemzedék mentalitását. Számukra az 1980-as évek a fölkészülés, az 1990-esek pedig a színrelépés éveit voltak. Talán nem tévedünk tehát, ha az oktatás politológiáját – azokat a bizonyos „rendszerelváltó vitákat” – úgy fogjuk föl, mint fölkészülést az oktatáspolitikai szerepvállalásra. Igaz, hogy ez a szerepvállalás azután a kilencvenes években másként következett be, mint ahogy e fölkészülők elvárták, remélték, kívánták. A nyolcvanas évek oktatáspolitikológusai nem „csinálták” ugyan a kilencvenes évek oktatáspolitikáját, de lényegesen befolyásolták. A nyilvános politizálást tekintve kevésbé látványosan, de – továbbra is inkább szakértések és háttérviták homályában maradva – hosszabb távon alapvetően.

Irodalom

HALÁSZ Gábor – LUKÁCS Péter – NAGY Mária (szerk.): *Oktatás és politika I–II*. Művelődési Minisztérium Vezetőképző Intézete, Bp, 1982.

Nemzeti Alaptanterv. (1990: *Első fogalmazvány*; 1992: *A kötelező iskolázás alapkövetelményei*; 1993: *Oktatáspolitikai alapelvek*; 1994: *Tervezet*; 1995: *Tantervi követelmények*; 1995: *NAT*)

A tervezés és döntés anatómiája. Oktatáskutató Intézet, Bp, 1986.

KONRÁD György – SZELÉNYI Iván: *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Áramlat Független Kiadó, Bp, 1985. (Bern, Európai Magyar Protestáns Szabadegyetem, 1978.)

Közgazdasági Munkaközösség: *Fordulat és reform*. (sokszorosított kézirat), 1987

KARDELI, E.: *A szocialista öngazgatás politikai rendszerének fejlődési irányai*. Újvidék: Fórum Könyvkiadó, 1977.

BOGNÁR Tibor – KOZMA Tamás: *Pedagógusok a közoktatás fejlesztéséről*. Köznevelés, 1985/10. sz. 3–5. old.

BÁTHORY Zoltán: *A maratoni reform*. Iskolakultúra 2000/10. sz. 45–60. old.

HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Oktatás és politika*. OKKER, Bp, 1996.

Kozma Tamás

„Ahol a szabadság a rend...”

Báthory Zoltán közelmúlt-történeti könyvében a nyolcvanas évek útkeresését a „bürokrácia” és a „szakma” párviadalában szemlélteti. Alapjában véve magam is így gondolom. Néhány adalék, mely elsősorban nem a központi fejlesztő műhelyek, a reformelképzelések háttérintézeteinek nézőpontjából villantja fel a történéseket, talán gazdagabbá teszi a képet.

Hogy is volt ez? Cseh Tamás énekelte a Báthory emlegette történelmi időben – immár „nosztalgiaival” –, hogy a „hatvanas években nyár közepén tetőzött az ifjúsági probléma”. 1968-at a hazai oktatástörténetben is kulcsévként kell tekinteni. Politológiai Kelet-Európában nyilván a „csehszlovákiai kaland” volt a kulcsesemény, oktatásügyi, pedagógiai értelemben – egyébként világszerte – sokkal inkább a diáklázadások Európája és Amerikája. A „létező szocializmus” hatalma nagyon nem akart határaink közt felfordulást. Alighanem mindenki érezte, hogy gond, vagyis – Cseh Tamással szólva – „ifjúsági probléma” márpedig van. Nem is lehet ezt az érzést másképp értékelni ma már, mint legitimációs válságot, a legitimációs válság életerzését minden, de legalábbis több oldalon. Ezért lett 1971-ben Ifjúsági törvény – olyan, amilyen –, s ’72-ben közoktatási párthatározat. E dokumentumok tartalomelemzése meghaladja ezen írás kereteit, de nyilvánvaló sajátos eklektikájuk. Más szóval: meglepő lehetőség alternatív olvasatokra. Mint ahogy valójában – már a szakmai kidolgozás során is – különböző, egymáshoz képest is alternatív oktatáspolitikai, ifjúságpolitikai és pedagógiai szándékok jutottak érvényre a szövegezésben. Az establishment hivatali, kincstári gögje, optimizmusa is, a 68-as gazdasági reform mögött álló társadalomelméletek, ennek dogmatikus – mondhatni konzervatív-balos – kritikája, de legalább ennyire egy, a magát „marxizmus-reneszánsznak” nevező baloldali társadalomkritika is. Tudom, az ezredfordulóról visszanezve ezek a különbségek árnyalatnyiak, sőt olykor pitiáner „homouszion-homoiuszion”-viták. Ám akkor ennyi árnyalat mégiscsak az alternatívák közti gondolkodás paradigmáját érzékeltette, még akkor is, ha az alternatívák mértéke rendkívül korlátozott volt. De a tény ekkor is tény: bebocsáttatást nyert az alternativitás paradigmája. S ebben benne volt a hatalom legitimációs válsága is, a dogmatikus szocialista pedagógiai tanok kiüresedésének érzete, felismerése.

Ebben a helyzetben aztán a ’72-es párthatározatot is lehetett többféleképpen olvasni. A pályakezdő falusi tanár (jőmagam ebben az időben) a tanulói önkormányzásra, már-már öngazgatásra szólító felhívást olvasta ki belőle, míg ugyanebben az iskolában a direktor a rend helyreállításának követelését. (Élénken emlékszem a jelenetre, amikor kérdőre vont egy diákönkormányzati – miért szépitsem: úttörőtanácsi – határozat merészége miatt, akkor kezébe nyomtam a párthatározat PR-jaként megjelent kötetet, ahonnan szó szerint idéztem a vonatkozó passzust. Ő is elővette példányát. Nála más sorok voltak aláhúzva. Jelesül: a határozathozatalt követő fogadáson elhangzott főtítkári pohárköszöntőnek – egyébként a szövegösszefüggésből teljesen kiragadott – mondata. Itt kell olvasni, bökött rá a sokat látott, tapasztalt igazgató elvtárs a sorra: „Az iskolában rendnek kell lenni.” Hát kié volt a „helyes” olvasat?)

Közelebb jutunk e világ megértéséhez – s e körből talán több tapasztalatom a tiszteletre méltó szerzőnél –, ha az „ifjúsági munka” vagy a kultúráközvetítés intézményrendszerének más szféráit is megfigyeljük, mondhatni rendszerelven tekintjük mindezt át.

Hiszen az iskola „vaskos bástyái”, ahogy *Takács Géza* találóan nevezte, bevehetetlennek tűntek. A kísérleti címkével a hátukon megbélyegzett „nehéz embereket” a szakma már-már cinikus figyelme kísérte, *Gáspárt* a pesti egyetem professzora egyenesen sarlatánnak nevezte nem sokkal sikeres doktori védése, szentlőrinci táborverése után, s *Zsolnairól* sem mondtak ebben az időben jobbkat.

Ám fokozatosan telítődött új tartalmakkal az a szféra, amit nemsokára – nemcsak *Pozsgay* nyomán – közművelődésnek fogunk nevezni, s valóságos alternatívák keltek életre az ifjúsági mozgalomban, még inkább a kevésbé átpolitizált gyerekekében, az úttörőben. Mindkét intézményi szféra érzékelhetően extenzív fejlődési periódusban is volt, tény, hogy a pályaelhagyók első nagy generációja erre tartott.

Cseh Tamás énekelte a Báthory emlegette történelmi időben – immár „nosztalgiával” –, hogy a „hatvanas években nyár közepén tetőzött az ifjúsági probléma”. 1968-at a hazai oktatástörténetben is kulcsévként kell tekinteni. Politológiailag Kelet-Európában nyilván a „csehszlovákiai kaland” volt a kulcsesemény, oktatásügyi, pedagógiai értelemben – egyébként világszerte – sokkal inkább a diáklázadások Európája és Amerikája. A „létező szocializmus” hatalma nagyon nem akart határaink közt felfordulást. Alighanem mindenki érezte, hogy gond, vagyis – Cseh Tamással szólva – „ifjúsági probléma” márpedig van. Nem is lehet ezt az érzést másképp értékelni ma már, mint legitimációs válságot, a legitimációs válság életérzését minden, de legalábbis több oldalon.

Zárójelben jegyzem meg, hogy volt még egy – az előbbiekkal szorosan összefüggő – sajátos harmadik szféra is, mely hatékonyan küzdött legitimitásáért ebben az időben, amit gyermekkultúrának nevezünk: a Móra Kiadó második nagy korszaka ez (az első, ugye, az ötvenes évek közepén volt, gályapadból lett laboratórium a magyar irodalom legjava számára, ez a második hullám épített e hagyományokra), ez a világhíre pályázó magyar gyermektelevíziózás hőskora – ‚Keménykalap és krumpliorr’, ‚Süsü’, ‚Fábula’ – (*Vargha Balázs*), *Montágh Imre* és mások műsorainak ideje, ez a független gyermekszínház megteremtésének ideje, a 30 ezer példányban (!) megjelenő ‚Kincskereső’-é stb. E jelenségvilág is okok bonyolult hálójára vezethető vissza, erről másutt már írtam.

A közművelődés figyelme tehát a gyerekkorosztályra, az ifjúsági korosztályra terelődött (nyilván benne volt a jelenségben az is, hogy a politikai ellenőrzés itt lágyabb volt). 1980 decemberében ‚Hidépítők’ címen írtam cikket a Népművelésbe. Iskolamegvaltoztató-iskolamegújító szándékokat (még nem igen neveztem ezt „alternatív pedagógiának”, tán még innovációnak sem) ismertem fel az olvasótáborokban, a játszóházi mozgalomban, a drámapedagógia, a megújuló gyermekszínháték jelenségében, a napközi

otthont „alternatívizáló” klubmozgalomban, a neofolklorizmus megannyi törekvésében, a NAT-ra is befolyással lévő táncházmozgalomban, s nem utolsó sorban a nyugat európai tapasztalatokat – igaz, amolyan furcsa hazai módon – adaptáló nevelési központokban, általános művelődési központokban, *Vérsi János* alfáiban. E „szabadcsapatok” a közművelődés szekértáborából próbálták „bevenni” az iskolát, hatásuk, jelentőségük kimutatható!

S a gyermekmozgalom? Csupa olyan törekvés mutatható ki ebből az időből az úttörőmozgalom történetében (megengedem: az ingamozgás szabályai szerint az ellenkezőjére is), mely szerint el kell oldozni a KISZ-tól is a gyerekek mozgalmát, de legalább ennyire az iskolától is. (A nyolcvanas években például megszületik a jogszabály, mely

szerint az úttörőcsapatnak együttműködési megállapodást kell kötnie az iskolával. Nagy értetlenség követte ezt a döntést. Hogyhogy? Önmagunkkal? De hiszen egy korlátozott autonómia kodifikációjáról volt szó, mai fogalmainkkal: a mozgalom „civil” irányú továbbfejlesztéséről! De – mint a fentebb idézett személyes példa is mutatja – a gyermeki önkormányzat elvét elfogadó törekvések is ebben az „áruhában” juthattak érvényre. S megannyi új tartalom, a releváns tudás új felfogása is – a versenyrendszerekben stb. De hiszen *Péchy Blanka* is hamarabb talált értő fülekre az úttörőmozgalomban a gyerekek-korosztálynak szánt Kazinczy-jelvényével. A gyerekközösségek egyéni arculata irányába mutató mozgás pedig egyenesen a „nevelés helyi rendszereinek” kialakulását idézte (a varsói *Alexander Levin* professzor szóhasználatá ez ebben az időben). E jelenségek léptéke is akkora, hogy kihagyhatatlan az elemzésből. Mi volt e szférák törekvéseiben a közös? Egyértelműen a „több szabadságot!” követelése, s ezzel szoros összefüggésben a „több autonómiát!” gondolata. Az autonóm egyén, az autonóm csoport, az autonóm intézmény képei képződtek meg mindezekben. S az autonómia fogalma egyértelműen azt jelentette – már ekkor is : az államtól független. Ugyancsak mai szóval: civil irányba való elmozdulás praxisa jelent meg – nem véletlenül itt, az intézményrendszer viszonylag szabadabb szféráiban. (Hogy a magánszféra, a privátszféra a kádári „puha diktatúra” viszonyai közt miként járta ki a maga „harmadik utas” polgárosulását, mint az egészet aztán elegánsan félretoló-elutasító megoldások alapvető forrását, nos, ez a folyamat – bár fontos, igen fontos – nem tartozik ezen írás tárgykörébe.)

Vajon utópia volt mindez? Vagy az „áruhá” olyan sikeres volt, hogy mégsem különbözött el a rendszer lényegétől? Ez bonyolult, még elemzendő kérdés. (*Vitányit*, a szocialisták szoktuk idézni, aki az alternatív diákszínházban látta a szabad demokraták fontos bölcsőhelyét, s a táncház-mozgalomban az MDF-ét – tudvalévő, hogy a maga módján mindkét jelenség legitimitását segítette vezető művelődésszervezőként a nyolcvanas években.

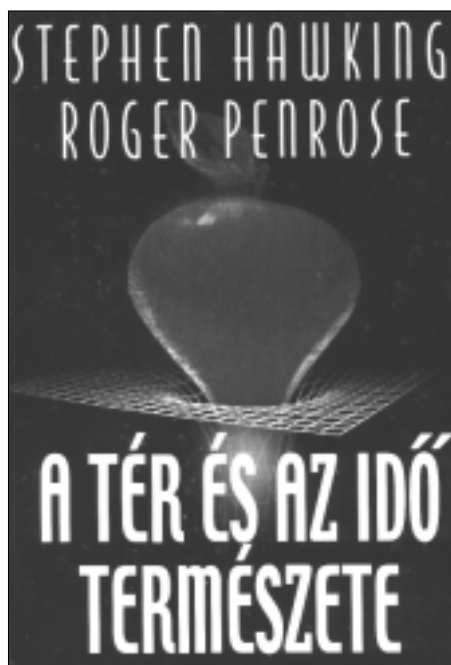
Ha utópia volt, akkor utópia volt *Gaszó Ferenc* törekvése is, amikor nem a társadalom és állam közti ellentmondásra, identitászavarra koncentrált, hanem intézmény és állam viszonyára, s abban bízott, hogy az előbbit le lehet választani az utóbbtól (ez a '85-ös törvény lényegi üzenete).

S vajon utópia volt-e (sokunk szakmai felnőttsege kezdetén) az a hit, hogy állam és intézményrendszer hierarchikus viszonya nem csupán az úgynevezett „létező szocializmus” államára nézvést kártékony, hanem alapvetően ab ovo minden/bármely állam esetén enyhén szólva kockázatos?

*S a gyermekmozgalom?
Csupa olyan törekvés mutatható
ki ebből az időből az
úttörőmozgalom történetében
(megengedem: az
ingamozgás szabályai
szerint az ellenkezőjére is), mely
szerint el kell oldozni a KISZ-tól
is a gyerekek mozgalmát, de
legalább ennyire az iskolától is.
(A nyolcvanas években például
megszületik a jogszabály, mely
szerint az úttörőcsapatnak
együttműködési megállapodást
kell kötnie az iskolával.
Nagy értetlenség követte ezt a
döntést. Hogyhogy?
Önmagunkkal? De hiszen egy
korlátozott autonómia
kodifikációjáról volt szó, mai
fogalmainkkal: a
mozgalom „civil” irányú
továbbfejlesztéséről!
De – mint a fentebb idézett
személyes példa is mutatja – a
gyermeki önkormányzat elvét
elfogadó törekvések is ebben az
„áruhában” juthattak
érvényre.*

De erről a kissé pesszimista életérzésről már volt módom írni annak idején, 1991-ben, az Új Pedagógiai Szemlében közreadott (s azóta sokszor idézett) esszémben. „Adalékok a pedagógiai reformelvit történetéhez” – ez volt az írás alcíme, s József Attilától kölcsönözte címét: „Csak ami nincs, annak van bokra”...

Trencsényi László



Az Akkord Kiadó és a Talentum Kiadó könyveiből

A vajdasági magyar tanügy helyzetéről

A magyar nyelvű iskoláztatás a Vajdaságban többszörösen is összetett gond, amelynek az elemzéséhez jónéhány tényező figyelembe vétele elengedhetetlen: az általános gazdasági, társadalmi-értékrendi krízis, az állami globális iskolarendszer annak iskolapolitikájával, a szerbiai tanügy helyzete, a magyar ajkú tanulók, pedagógusok, magyar tanítási nyelvű iskolák (előre mondom: egyre csökkenő) száma az elmúlt években, a tanulók és a szülők helyzete, szubjektív döntései és értékfelfogásai beiratkozás előtt és iskoláztatás alatt, a reális lehetőségek (esetleg előnyök), amelyeket az anyanyelvű oktatás nyújthat a tanulónak, a tankönyvek minőségétől a vajdasági magyar pedagógusok szakképzettségéig és helyzetéig, a továbbképzés vagy speciális képzés lehetőségei és korlátai, a tanári káder képzésének és folyamatos felújításának nehézségei.

Hogy komolyabb betekintést nyerhessünk a vajdasági magyar tanügy helyzetébe, cikkünkben a statisztikai adatok bemutatásán és elemzésén kívül szó lesz a tanítás és oktatás minőségéről és a magyar kisebbség egyik legnagyobb problémájáról, az elitréteg elsorvadásáról, pontosabban elvesztéséről és ennek következményeiről.

A magyar nyelvű oktatás 1992-től érvényes jogszabályozása

A Szerb Köztársaság oktatásügyi törvényei kimondják és szavatolják az anyanyelvű oktatásra való jogot a nemzeti kisebbségek számára is, a következő pontosításokkal és korlátozással:

- az általános és középiskolában a magyar (és más kisebbségi) tannyelvű tagozatok megnyitása 15 fős minimumhoz van kötve, tagozat nyitására ennél kevesebb tanulóval az oktatásügyi minisztérium jóváhagyása szükséges;

- középfokon a gimnáziumi és művészeti iskolákon kívül szakközépiskolákban is biztosítva lesz a magyar nyelvű oktatás;

- engedélyezik a kisebbségi tannyelvű magán-középiskolák megnyitását;

- a főiskolákon az oktatás szerb nyelven

folyik, de a törvény engedélyezi a tanító- és óvónőképzést a kisebbségek nyelvén is. Ezen kívül más típusú főiskolákon is lehetőség van a kisebbség nyelvén folyó oktatásra, de ehhez a minisztérium külön jóváhagyása szükséges, és nem biztos, hogy ennek pénzelését a minisztérium vállalja;

- az egyetemi karokon a kisebbségi oktatás csak a minisztérium jóváhagyásával lehetséges. (1)

A legérzékenyebb jogszűkítést az elemi és középiskolákban a 15 fős korlát jelenti, ami különösen negatívan hat ki az olyan helységeken, községeken, településeken, különösen a Bánátban és Dél-Bácskában, ahol a magyarok, ezen belül is a fiatalabb nemzedékek létszáma rohamosan csökken. Magániskolák magyar nyelven máig sem jöttek létre. A törvény pedig nagyon pontatlan a magyar nyelvű oktatást illetően, magyar nyelvű oktatásnak bizonyul az is, ha magyar tagozatban a tantárgyak felét szerb nyelven hallgatják és tanulják a diákok. Az iskolák, amelyekben magyar nyelven (is) folyik az oktatás, általában kétnyelvűek, ami a kisebbségi oktatásra nézve több kedvezőtlen következménnyel jár. Így különösen gondot okoz, hogy az iskolaigazgatást nemzetiségi szempontból a törvény egyáltalában nem

érinti, szabályozza. Az iskolaigazgatók ott, ahol magyar tagozatok is vannak, általában nem magyar nemzetiségűek, vagy pedig magyarok (sűrűn a kormánypárt szimpatizánsai), de érzéketlenek a magyar nyelvű oktatással kapcsolatos nehézségekre. Tehát mindebből következik, hogy a magyar tannyelvű oktatás kérdéseire nem lehet külön reflektálni az iskolákon belül, ami megkérdőjelezi az oktatás minőségének ellenőrzését, illetve javítását.

Ezenkívül – a rendeleteket elemezve – persze észlelhető, hogy a törvények „gorombaságai” és általánosságai nem véglegesek, valamennyi rendelkezést a végrehajtó hatalom jogkörébe utalja a törvényhozó, az utolsó szó a végrehajtóé, és ezen az úton igyekeznek enyhíteni a merevségeken. Ez egyben azt is jelenti, hogy a kisebbségi oktatás kérdése nagy mértékben függ a végrehajtó oktatási minisztérium jóakarától, ami fokozza a függőség érzetét a kisebbség körében. Úgyszólván még egyszer, mintegy ajándékba kapja az őt megillető jogot.

A magyar nyelvű oktatást sűrűn a kisebbség szempontjából kedvezőtlenül befolyásolták az illetékes minisztérium döntései. Legdrasztikusabb példa erre a szabadkai tanítóképző főiskola megszüntetése, amelyen belül a magyar nyelvű oktatásnak kialakult hagyománya is volt. A Tanítóképzőt egyetemmé alakították és Zomborba helyezték át, ami megkérdőjelezte a magyar tanítók utánpótlását. Erről azonban még szó lesz a későbbiekben.

Oktatás magyar nyelven, oktatás a statisztikai adatok tükrében

Az általános iskoláztatás magyar nyelvét lásd az *1. táblázatban*. (2) A magyar nemzetiségű tanulók 79–82 százaléka tanult anyanyelvén az elmúlt ötven évben (az adatok rájuk vonatkoznak), tehát minden ötödik tanuló már az elemi iskolában nem az anyanyelvén tanult. Kiindulópontnak vegyük azt a tézist, miszerint az asszimilációs tendencia mértéke az elemi iskolások többségi nyelvű tagozatokba való beíratásában mutatkozik meg a legjobban. Ez tehát azt jelenti, hogy téves az a feltevés, miszerint az asszimiláció mértéke jelentősen megnövekedett volna az elmúlt tíz évben, és mely szerint a kényszer és veszélyeztettség érzésekor az adott kisebbség gyorsabban olvad be a többséget képező nemzetbe. Mivel ez a tendencia nem növekedett jelentősebben az elmúlt ötven évben, több tényezőt kellene figyelembe venni a kényszeren kívül (mint például a polgári értékrendszer megvalósulása az adott közösségen belül, a tanítás minősége stb.).

A magyarul tanító pedagógusok száma (a statisztikai adatok szerint) is csökkent az 1975/76-beli 2046 létszámról az 1994/95-beli 1744-re. Itt kell megemlíteni, hogy a kutatók többsége kétségbe vonta az adatokat a pedagógusok számát illetően a hivatalos kimutatások goromba megközelítésére hivatkozva (a magyar osztályokban tanítók számát veszik figyelembe, nem pedig azt, hogy magyarul tanítanak-e).

tanév	iskolák száma	tagozatok száma	magyar nyelven tanulók száma
1958/59	–	–	45478
1975/76	179	1463	31673
1988/89	123	1131	26917
1989/90	120	1132	26593
1990/91	118	1115	25760
1991/92	118	1095	25277
1992/93	116	1095	24570
1993/94	115	1081	23471
1994/95	116	1078	22904
1995/96	–	–	22346
1996/97	113	–	21848
1997/98	113	1043	21496

1. táblázat

Rendszerint a bánáti iskolák maradnak leggyorsabban magyar tagozatok nélkül, ahol a magyarok számbeli kisebbségben, illetve szétszóródottabb tömbökben élnek. Erre mutatnak rá *Miroslav Samardžić* adatai is: nincsen magyar tannyelvű oktatás olyan községekben, ahol a magyar tanulók száma alacsony (Alibunár, Bács, Beocsin, Zsablja, Karlóca, Sremska Mitrovica), de (már) olyanokban sem, ahol a tanulók száma nem elenyésző (Versec 217, Ruma 127, Titel 97 stb.). Ugyanakkor egyes községekben nagyon kedvezőtlen a magyar nemzetiségű tanulók megoszlása magyar, illetve szerb nyelvű tagozatonként (Pancsova 244:93, Kúla 197:265, Verbász 12: 308, Szécsány 24: 212). (3)

Egyes községekben az elemi iskolák szerb tagozataiban a magyar nemzetiségű diákoknak lehetőségük van fakultatív tantárgyként tanulni a magyar nyelvet a nemzeti kultúra alapjaival. E lehetőséggel azonban csak azokban a községekben élnek, ahol a magyar közösség tekintélyes létszámú (Versec, Verbász, Nagybecskerek, Kikinda, Kúla, Újvidék, Pancsova, Szécsány, Zombor). Itt sok diák vesz részt ilyen oktatásban. (4) A szülők logikája az

elsősök beiratkozásánál talán az, hogy (fakultatív tantárgy esetében) nem akarják megterhelni gyerekeiket.

A táblázat alapján a legszembeötlőbb dolog persze az elemi iskolások számának rohamos csökkenése, az 1958/59-es 45 478-ról az 1997/98-as 21 496 tanulóra, ami 52,7 százalékos (!) létszámcsökkenést jelent. A csökkenést magyarázva a kutatók először a vajdasági magyarságra jellemző, az 1961-es népszámlálás óta negatív demográfiai változásokra, elsősorban a rossz születési arányra (és olykor csak erre) hívják fel a figyelmet (2. táblázat). (5) Azonban, ha összehasonlítjuk a demográfiai csökkenés indexét a tanulólétszám csökkenésének indexével, azt tapasztaljuk, hogy az utóbbi rohamosabban történt. A csökkenés megmagyarázására emiatt újabb demográfiai tényezőt kell figyelembe vennünk, az emigrációt, amely a vajdasági magyarságra a II. világháború után mindig is jellemző volt kisebb vagy nagyobb mértékben (például az elmúlt tíz évben feltételezések szerint körülbelül 50 000 magyar hagyta el az országot). Ezt számszerűleg, adatok hiányában sajnos nem tudom kimutatni, de feltételezésem

a népszámlálás éve	a magyarok száma Vajdaságban
1948	428 932
1953	435 345
1961	442 561
1971	423 866
1981	385 356
1991	340 901

2. táblázat. A népszámlálás eredményei

tanév	iskolák száma	tagozatok száma	tanulók száma
1975/76	34	–	3090
1982/83	32	–	5584
1988/89	25	297	6911
1989/90	25	303	6896
1990/91	31	299	7226
1991/92	30	288	6891
1992/93	29	272	6747
1993/94	29	268	6425
1994/95	26	260	6398
1996/97	–	–	6362
1997/98	–	–	6575

3. táblázat. A magyar tannyelvű középiskolai oktatás adatai

szerint az országot diplomát szerzett fiatalok, fiatal vagy középkorosztályú házaspárok, azaz potenciális szülők vagy kisgyermekes, iskolás gyermekes családok hagyják el a legtömegesebben.

A magyar nyelvű oktatás a középiskolákban

Hosszú távon a középiskolai oktatásra volt jellemző a legtöbb iskolareform az elmúlt 50 évben. Ennek hatásairól a későbbiekben még szó lesz, először nézzük a statisztikai adatokat. (3. táblázat) 1975 és 1990 között a tartományban a középiskolások az 1975-ös (šuvári) oktatási reformmal összhangban egységes középiskolába jártak. A középiskolai anyanyelvű oktatásban az 1993 és 1998 közötti tanévekben az összes magyar iskolásnak átlagosan 67–74 százaléka vett részt (az adatok csak rájuk vonatkoznak).

A legújabb adatok (Csorba Béla adatai) szerint 1998-ban a Vajdaságban 26 magyar tannyelvű középiskola működött, ezek közül 7 gimnázium és 19 szakközépiskola, melyek a legjobb esetben a nyolcadikosok kétharmadát tudják csak befogadni (ez az arány kedvezőtlenebb, mint a szerb nyolcadikosok esetében). Egyetlen középiskola sem magyar egytannyelvű.

Az adatok szerint a magyar nyelvű középfokú oktatásban részesülők száma 1990/91-ig növekszik, ezután többnyire csökken. A vajdasági magyar középfokú oktatásnak legnagyobb problémája talán mégis a középiskolások megoszlása iskolatípusonként. Ezt a 4–5. táblázatok szemléltetik. (6)

Ezek szerint megállapítható, hogy a ma-

gyar tannyelven tanulóknál sokkal kedvezőtlenebb volt a megoszlás iskolatípusok szerint, az összes középiskolás 52,1 százaléka, illetve 45,7 százaléka iratkozott szakmunkásképzőbe, míg szerb tannyelven ez az arány 38, illetve 38,3 százalék volt. A magyar tannyelvű oktatás adatait elemezve az elmúlt évtizedekben *Mirnic Károly* azt a következtetést vonja le, hogy a magyar többségű községekben pénzügyi hiányra hivatkozva a hatalmi szervek nem fejlesztették ki a középiskolai hálózatot a szükséges szinten, azt hangoztatva, hogy a nemzetiségi hálózatot nem kell fejleszteni, mert költséges. Evvel egy időben a szerb többségű községek középiskoláit fejlesztették, azzal a céllal, hogy a nemzetiségi tanulók is ott tanuljanak. (7)

Itt kell talán rámutatni a magyar középiskolás tanulók százalékarányának (az összes középiskolás számához képest) és az adott községbeli magyar lakosság százalékarányának viszonyára. Ezek az arányok a következőképpen alakulnak (8): Szabadka 34,00:42,77; Kanizsa 83,06:88,45; Ada 77,11:77,30; Zenta 54,66:80,90; Csóka 71,15:56,47; Becse 30,15:54,41; Temerin 37,05:38,68; Törökkanizsa 37,95:33,84; Nagybecskerek 1,59:12,85; Kikinda 0,57:14,30; Újvidék 1,31:7,63; Zombor 3,86:16,02.

Ugyanakkor egyes községekben, amelyekben a magyar lakosság aránya az összlakossághoz képest elég magas (Törökbecse: 21,34 százalék, Magyarcsernye: 20,63 százalék), egyáltalán nincs magyar tannyelvű középiskolai oktatás.

Elit iskolák a tartomány területén egyáltalában nincsenek, két- vagy többtan-

tanév	összesen	gimnáziumokban és szakközépiskolában	szakmunkásképzőkben	%
1990/91	7270	3483	3787	52,1
1996/97	6444	3496	2948	45,7

4. táblázat. Középiskolások száma és megoszlása magyar tannyelven

tanév	összesen	gimnáziumokban és szakközépiskolában	szakmunkásképzőkben	%
1990/91	63979	39665	243134	38,0
1996/97	76334	46751	29257	38,3

5. táblázat. Középiskolások megoszlása szerb tannyelven

nyelvű ilyen típusú iskolákra pedig még gondolni sem mer senki.

Felsőoktatás magyar nyelven

Magyar tannyelvű főiskolák és egyetemek a tartomány területén nincsenek, csupán kéttannyelvű oktatásra van lehetőség egyes főiskolákon, illetve az újvidéki egyetem egyes karain.

Főiskolai szinten az újvidéki és a szabadkai óvónőképzőn, valamint a szabadkai Műszaki Főiskolán van lehetőség a tantárgyak kéttannyelvű hallgatására. Az 1997/98-as adatok szerint a Vajdaság területén a magyar nemzetiségű főiskolai hallgatók 54,40 százaléka (315 az összes 579-ből) tanult az említett három főiskolán.

Ugyanebben az évben egyetemi szinten az Újvidéki Egyetem öt karán volt lehetőség kéttannyelvű oktatásra: az újvidéki Bölcsészeti Karon a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken, az Angol és Német Tanszéken a fordítási gyakorlatokat magyarul is lehet végezni, a szabadkai Közgazdaságtudományi Karon és az Építészeti Karon, a zombori Tanítóképző Karon és az újvidéki Színészeti Akadémián. Az 1703 magyar nemzetiségű hallgató közül 411 (24,13 százalék) részesült kéttannyelvű oktatásban. (9) A magyar nemzetiségű főiskolások a főiskolások összlétszámának 8,95 százalékát adták, az egyetemisták pedig 6,38 százalékát tették ki a vajdasági egyetemisták összlétszámának. Ezekre az adatokra azonban érvényes a megjegyzés, hogy sok vajdasági magyar egyetemista Magyarországon vagy az ország valamelyik más egyetemére jár.

A felsőoktatás megoldatlansága

A kisebbség megmaradásának hosszú távú alapfeltétele az erős és életképes kisebbségi tannyelvű iskola(al)rendszer, amelynek célja és értelme az általános műveltségi szint növelésén és a szakemberképzésen kívül a kulturális, oktatói és kutatói elit folyamatos biztosítása. A vajdasági magyar közösség szempontjából ez

különösen az elmúlt kilenc évben nem vagy csak nagyon parciálisan, szűk korlátok közé zárva valósulhatott meg. A kulturális elit elmaradásáról ezúttal nem lesz szó, elsősorban az oktatás vitalitását érintő kérdésekre, azaz a folyamatos tanár-, tanítókáder (és valamennyire az óvókáder) biztosításának problémáira figyelünk. Ezen belül pedig a káderképzésre és annak objektív akadályaira, valamint az elitréteg, szűkebben is az oktatói réteg emigrációjának okaira és méreteire.

A magyar nyelven oktatni tudó pedagógusok képzését mint önálló problémát nagyon nehéz megközelíteni. Az oktatási törvény ugyanis nem kötelezi magát a kisebbségi tagozatok biztosítására tanítók, tanárok és óvónők képzése révén. Emiatt, felemás formában a kisebbségek igyekeznek önmaguk erejéből felhívni magukra a figyelmet és ezután valamilyen úton javítani a helyzetet. Így van ez a magyarok esetében is.

A pedagógusképzésnek a Vajdaságban főiskolai óvo- és egyetemi szintű tanár- és tanítóképző szintje van. Az újvidéki és a szabadkai Pedagógiai Akadémiákon kéttannyelvű (szerb-magyar) óvónőképzésre is lehetőség nyílik, a tagozat megnyitása azonban 15 fős minimumhoz van kötve, ami különösen Újvidéken évről évre megkérdőjelezi a tagozatnyitást. Az 1993/94-től Szabadkáról Zomborba áthelyezett és főiskoláról egyetemi szintre emelt Tanítóképző Egyetemen ugyancsak lehetőség van kéttannyelvű tagozat megnyitására a már említett korlátozással. A zombori környezet a 15 fős korláttal és az egyetemi szint nagy nehézségek elé állítja a magyar tanítói utánpótlást és annak folyamatosságát, objektív nehézségeket gördítve a már hagyományos és relatíve folyamatos képzés elé. Az egyetemi szintű tanárképzés folyamatossága pedig eddig csupán a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken megoldott, ami újabb nehézségeket hozhat, de hozott is már a tanár- és tudományos kutatói utánpótlás megkérdőjelezésével. Így általános hiány van pszichológusokból, szociológusokból, filozófusokból, történészekből, fizikusokból. Itt sincs megoldva a tanárok

főiskolai, gyorsabb képzése, amely a hetvenes évektől zavartalanul folyt.

Ribár Béla kimutatása szerint magyar ajkú kutatók jelen vannak a Vajdaság legtöbb egyetemi karán és katedráján, kutatóintézetben és a belgrádi egyetem néhány fakultásán is, ám sajnos a kilencvenes évektől kezdődően egyre nehezebb magyar nemzetiségűnek tanársegédi álláshoz jutnia, hátrányos megkülönböztetésben van részükhöz (erre a szerző konkrét példát is felhoz). (10)

Becslések szerint az országot (Vajdaságot) az elmúlt kilenc évben 50 000 magyar nemzetiségű hagyta el, különösen az elitréteghez tartozóak, egyetemet végzett emberek, és ezek között is a fiatalabbak távoztak legtömegesebben az országból. Egyértelműen sok volt közöttük a középiskolai és az egyetemi tanár is. Meg kell jegyezni, hogy sokszor találkoztam a vajdasági magyar sajtóban olyan megjegyzésekkel, amelyek könnyelműen tárgyalják ezt a témát, mindenestre elmarasztalják az „elszállingózott” tanárokat, értelmiségieket, a magyar kollektívizmusra, a magyar közösség jövőjére teszik a hangsúlyt, és nem a szubjektív emberi jogra, a jobb életkörülmények választására vagy legalábbis esélyére. A helyzet valóban súlyos, de ez még nem jogosít fel senkit még mellékesen sem a bűnbakkérésre, sem az emigrált tanárok, sem az itthon maradt szülők vonatkozásában, akik gyerekeiket szerb tagozatokba adják. A válaszok és az okok egyre mélyebbek, de nyilvánvalóak is.

Itt kell talán megemlíteni a vajdasági magyar kultúrkörök azon vitáját is, hogy vajon kell-e ösztöndíjat biztosítani a Magyarországon egyetemre járó vajdasági hallgatóknak vagy sem. A tárgyra befolyással bíró személyek az utóbbi időben ellenzik az effajta ösztöndíjat, mivelhogy „akik Magyarországon tanulnak, úgysem jönnek vissza”, így hát értelmetlen ösztöndíjaztatásuk. Ha pedig itt járnak egyetemre, habár a tanítás minősége sokkal gyöngébb, akkor feltehetően itt maradnak véglegesen. Rossz kérdésföltevés ez, és így a megoldás sem lehet jó. Mert ezáltal egy-

részt a fiatalok szabad döntéshozatalát korlátozzák, másrészt pedig az eredmények sem lehetnek különösen jók, hiszen a komoly talentummal rendelkező fiatalok többsége (és ez nem csak a kisebbségekre vonatkozik) nem látja jövőjét ebben az országban.

Tankönyvek és az oktatási program

A magyar tannyelvű oktatás az egységes oktatási program keretein belül történik mindhárom szinten, egyes kiegészítésekkel a magyar nyelv, történelem, zenekultúra és a képzőművészeti ismeretek terén.

Az elmúlt kilenc évben a magyar tannyelvű általános és középiskolákra is jellemző volt a magyar nyelven megírt tankönyvek hiánya. Amíg az elemi iskolák tankönyvellátása 80–90 százalékos volt a kilencvenes évek közepéig, a középiskolásoknak nem volt meg a tanításhoz szükséges tankönyveik többsége magyar nyelven. Emiatt csak kisebbségi önszervezéssel, a Nyílt Társadalom Alap pénzügyi segítségével sikerült úgynevezett ismeretterjesztő füzeteket nyomtatni, amelyek rövidebb formában foglalták magukba a tananyagot. Mára a tankönyvellátás itt is rendeződött. Ugyanakkor a magyarországi tankönyvek használata még a szaktantárgyak esetében sem engedélyezett a magyar tagozatokban, ami tovább rontja a minőségi oktatás lehetőségeit.

A tanterveket illetően különösen fontos megemlíteni, hogy a középiskolai tanterv szerint a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem nem kielégítő az elemi iskolában elsajátított anyaghoz viszonyítva, különösen a nemzeti történelemből és az irodalomtörténetből nem nyújthat eleget.

A minőségi oktatást illetően csupán csak annyit, hogy ilyen körülmények között erre egyre nehezebb gondolni, tanároknak, szülőknek, tanulóknak más-más szemszögből, de egyaránt. A tapasztalat azt mutatja, hogy a tanítás minősége egyre gyöngébb, még hozzá, ha az elemi iskolától haladunk az egyetem felé, a minőségi lemaradásokat „európai” viszonylatban hatványozottan tapasztalhatjuk.

Politikai kiütkeresések

Az elmúlt öt-hat évben több tanulmány foglalkozott már a magyar nyelvű oktatás problémájával a Vajdaságban, Szerbiában, Jugoszláviában, és valamennyi a problémák megoldását a részben önálló magyar iskola-arendszerben látja, ahogy mondani szokták, az óvónőképzéstől az egyetemig. A magyar (kisebbségi) iskolahálózat-rendszer országunkban is egyértelműen csak politikai úton lehet létrehozni, méghozzá az országos illetékes hivatalos szervek, a kisebbségi szakértők és érdekképviselők, valamint az anyaország hivatalos szerveinek megegyezésével. Hogy a megegyezés létrejött, feltételezni kell mindhárom fél érdekét és jóakarátát. A jelen esetben azonban az első és ez ügyben a legfontosabb fél akarata hiányzik. Sőt, az elmúlt év tapasztalatai éppen ennek ellenkezőjét mutatják, tudniillik hogy a kisebbség oktatásának kérdését a szerbiai hivatalos szerveknek nemhogy nincs szándékukban a megfelelő, a kisebbség számára is elfogadható módon kezelni, illetve megoldani, hanem időközben ezen még rontani is igyekeztek, valamennyire de iure, de annál is inkább de facto. A vajdasági magyar politikai pártok az elmúlt évtizedben néhány konkrét javaslatot is kidolgoztak (előbb a VMDK a perszonális autonómiakonceptiójával, és nemrég a VMSZ is, amely ehhez területi autonómiakövetelést is hozzátűzött), de a szerbiai szervek beleegyezése nélkül mindez nem sokat ér. Csupán a magyarországi szervekkel sikerült egyeztetni egyes részleteket a középiskolások és egyetemisták iskoláztatását illetően, de ez a fájó problémára csak gyógykenőcsként hathat, a dolgot magát nem oldhatja meg. Aki itt marad, az várhatja a hatalom kisebbségi oktatáspolitikájának ha nem is 180, de azért 150 fokos fordulatát. Még ha feltételezzük is, hogy ez előbb-utóbb be is fog következni, arra már nem tudunk választ adni, hogy mikor... És hogy ki fogja azt kívárni.

Végül néhány szót a két (VMDK-s és VMSZ-es) autonómiakonceptióról, ami a magyar iskolai alrendszer kiépítését illeti. Ezekben sok helyenvaló követelést talá-

lunk. Különösen az elemi, középiskolai és főiskolai szintű hálózat kiépítéséhez a Vajdaság területén aránylag jó kereteket kínálnak fel. Az egyetemi szintű képzéssel kapcsolatban: ami a szabadkai központú egyetemet illeti, véleményem szerint ebben az oktatás nem tudná megütni a megfelelő minőséget, másrészt pedig igen markáns vajdasági magyar párti érdekképviselővé válna az egyetem, ami ilyen kisebb közöség esetében hatványozottan érződne. A másik megjegyzés pedig csupán a VMSZ-t illeti, amely inkább az észak-bácskai terület érdekeire koncentrált, úgy fest, már inkább területi, mint perszonális autonómiára. A centralizáció teljes egészében, minden formájában, kezdve a politikai szervektől a kisebbségi ügyeket érintő tanácsokon, a hivatalos hatalmi szervek magyar képviselőitén át egészen az egyetemig Szabadkán és a környező községek területén alakulna ki. Más és talán fontosabb kérdés az, miért foglalkoznak pártjaink olyan dolgokkal, amelyeket önmaguk erejéből ügysem tudnak véghezvinni. Miért nem koncentrálnak olyan feladatokra, amelyek az adott körülményeket figyelembe véve javítanának az oktatás helyzetén és minőségén. Például a tanárok számára ingyenes szemináriumok szervezése, a tanítás minőségének javítása, a magyar tanárok anyagi helyzetének javítása – ha már annyira fontosak a közösség megmaradásának szempontjából.

Jegyzet

- (1) TÓTH Lajos: *Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban napjainkig*. Életjel. Szabadka, 1994. 23. old.
- (2) Az adatokat a következő, hivatalos adatokon alapuló tanulmányokból kölcsönöztem: TÓTH Lajos: i. m.; MIRNICS Károly: *A magyar kisebbség iskoláztatási szintje a Vajdaságban*. In: *Vajdasági útkereső*. MTT Könyvtár, Szabadka, 1998. SAMARDŽIĆ, Miroslav: *Položaj manjina u Vojvodini*. Centar za antiratnu akciju, Beograd, 1999.
- (3) SAMARDŽIĆ, Miroslav: i. m. 62. old.
- (4) IBIDEM, 64. old.
- (5) MIRNICS K.: i. m. 72. old.
- (6) MIRNICS K.: i. m. 79–81 old.
- (7) MIRNICS K.: i. m. 89. old.
- (8) SAMARDŽIĆ, Miroslav: i. m. 63. old.
- (9) IBIDEM uo.
- (10) RIBÁR Béla: *A vajdasági magyar kutatók képzésének problémái*. Hatodik Síp Alapítvány, Bp, 1997.

Meszmann Tibor

Pillanatkép a vajdasági Új Képről

„Az Új Kép beindításával azt szeretnénk eljuttatni a pedagógusokhoz, nevelőkhöz, ami a Módszertani Központ polcain nem található meg: a szakmai tapasztalatot, a véleménycserét, a bennünket érintő nevelési és oktatási gondokra való összpontosítást” – ezzel az ajánlással jelent meg 1997 májusában a vajdasági pedagógusok és szülők folyóiratának első száma, amelynek kiadója a Vajdasági Módszertani Központ (Szabadka), felelős szerkesztője pedig már akkor Sós Edit középiskolai biológiatanár volt.

Az Új Kép az Oktatás és Nevelés című folyóirat örökébe lépett, amely hivatalosan ugyan nem szűnt meg, csak a társadalmi-politikai változások következtében egyszerűen eltűnt, „kialudt”. 1997-ben néhány pedagógus, újságíró és más szakember abban látta az induló kiadvány újdonságát/újítását, hogy ez a szülőket is megszólítja. A szerkesztőbizottság azonban inkább a szakfolyóirat koncepcióját pártfogolja, tehát a szülők megszólítása közvetett – „szakmai” – üzenetnek tekinthető. E kommunikáció főként a Nevelői látószög és a Testi-lelki egészségünk című rovatok révén valósul meg.

A magyar történelmi események és ünnepek kapcsán írott cikkek, jegyzetek az átalakulás távlatából szólnak az olvasóhoz: „Most, amikor átalakuló világunkban a változások talán először épp magukat az irányokat kijelölő ünnepeket alakítják át, számot kell vetnünk azzal, hogy ezekből a vágyakból és reményekből lehet-e valóság” (Hajnal Jenő, 1998. március 3.).

A szerkesztőbizottság tagjainak sorában idővel változás történt, de a munkatársak egy-egy régiót, illetve egy-egy szakterületet képviselnek. Ezt példázza a szakbizottság összetétele is: *Bori Mária* (pszichológus), *Hajnal Jenő* (magyar nyelv és irodalom szakos, kultúrszervező), *Hózsa Éva* (magyar nyelv és irodalom szakos tanár), *Gábrity Molnár Irén* (szociológus), *Péter Klára* (általános iskolai magyartanár), *Sípos Berta* (iskola pedagógus) és *Szőke Anna* (óvónő, illetve néprajzkutató).

A laptanács tagjai ismert tudósok, köz-

életi egyéniségek, az oktatási-művelődési intézmények képviselői.

1997 májusa óta 29 szám jelent meg, évente ugyanis 10 számot állít össze a szerkesztőség (a nyári szünet a folyóirat életében is pihenőt jelent); a téli szünetet követően pedig tervezetten kettős szám jelenik meg.

A kiadó a Vajdaság 83 általános iskolájába, 7 gimnáziumába, illetve 20 szakközépiskolájába juttatja el a folyóiratot, vagyis minden olyan oktatási intézménybe (óvodába, kollégiumba), ahol magyar nyelvű oktatás folyik. Az egyetemekkel szintén élő a kapcsolat, a zombori-szabadkai Tanítóképző Kar hallgatói külön rovatot szerkesztenek a folyóiraton belül; az újvidéki Magyar Tanszékekkel ugyancsak jó munkaviszony alakult ki, ennek eredményeképpen még az indulás évében a sziváci Senteleky-napok keretében mutatták be kiadványukat. A szabadkai Szabad Líceum kétszer foglalkozott a folyóirattal, illetve annak jelentőségével, jövőjével. A lap a közművelődési könyvtárakban szintén hozzáférhető, az interneten is olvasható. (www.tippnet.co.yu/media/ujkep)

Az Új Kép szerkesztési stratégiájában a Hivatásunk eszköztára című rovat döntő fontosságú, tehát a szakmai-módszertani szövegek, utasítások a legterjedelmesebbek, többnyire a folyóirat kétharmad részét képezik. Az utolsó „egyharmad rész” a nem szakemberrel (is) kommunikál. Hagyománnyá vált például a pedagógus-portré, hiszen a „névtelen” pedagógusok megnevezése jelenlegi helyzetünkben különö-

sen jelentős, ugyanakkor ez a rovat a múlt örökségét, a hagyományápolást, a megemlékezést is felvállalja. A szerkesztőség gondot fordít a Könyvajánló rendszeres megjelenésére, ugyanis ezt a pedagógusok külön kérték, a továbbképzés szempontjából elengedhetetlen fontosságú a tájékoztatás. A vajdasági folyóirat gyakorlati (hiánypótló) teendőket is vállal. Jó ötletnek bizonyult az 1997/1998-as tanévben megszervezett három fordulós tantárgyi levelező verseny (matematika, biológia, kémia, fizika), melynek győztesei a szabadkai záróversenyen, majd pedig egy ópusztaszeri kiránduláson vettek részt. A következő tanévben egy rendkívül sikeres és tömeges irodalmi erőpróbával bővült a lehetőségek tára, ám a zárórendezvény a háborús események miatt elmaradt. Az 1999/2000-es tanév során két kategóriában versenyezhettek a diákok (a középiskolások is), a matematikai és az irodalmi-művelődéstörténeti tudáspróba záróeseménye az elsónél színvonalasabb, ötletdúsabb volt, a pécsi kirándulás pedig további munkára ösztönözheti a legjobbakat.

A vetélkedőnek különösen a kisebbségi diáksors szempontjából van jelentősége, mert egyébként a tanulmányi versenyeken a tehetséges magyar ajkú tanulók kevésbé bizonyíthatnak, nyelvi okokból gyakran háttérbe szorulnak. A szakszókinccs elsajátítása érdekében szintén szorgalmaznunk kell ezt az oktatási formát, a kreatív játékos feladatok kizökkentik diákjainkat a fásultságból, a távlathiányos mindennapokból.

A Névjegy rovat a kimagasló vajdasági iskolákat és felsőoktatási intézményeket mutatja be. A Millenniumi barangolás keretében vajdasági településekről, nevezetességekről adott helytörténeti ismertetőt egy-egy neves kutató. Ez a rovat szülőfö-

dünk hagyományait, „rejtett” értékeit, talán marasztaló kincseit és kötelék-arcát tárta fel az olvasónak.

1998 novemberében jelent meg a folyóirat első Tanármelléklete (Mire kötelezi a középiskolai tanárt a kötelező olvasmány? Olvastató stratégiák – újraolvasás – olvasóvá nevelés – szabadabban?). Összesen nyolc melléklet állt össze, kettő a Tanítóképző Kar téli továbbképzésének anyagát tartalmazza, két szerző viszont a pályaválasztás gondjaival foglalkozott. Előtérbe került az oktatás korszerűsítésének elve, az angoltanítás időszerű módszereit kutató pedagógusok ötletadó beszámolója, valamint a pszichológus néhány hasznos útmutatója.

Az „egyéni” mellékletek íróinak névsora – a megjelenés sorrendjében – a következő:

Hózsza Éva, *Pető István, Kocsis Mihály, Roncsák P. Erika, Szabó Agnes – Reéb Ottilia, Simo Kozić. Bunyik Zoltán* a harmadik tanármellékletben a középiskolai matematika felvételi vizsga anyagát tekintette át.

A folyóiratot az önzetlen, segítőkész és tevékeny pedagó-

gusréteg élteti, az író/alkotó tanárok (eddig mintegy 114 szerző), valamint a „társ-szerző” olvasók. A Vajdaságba látogató magyarországi írók, kutatók, ismert tanárok szívesen adták át kézírataikat, közülük egyesek rendszeresen visszajeleznek.

Az 1997-es indulás esélyt adott a próbálkozásra, holott sokan kételkedtek a zökkenőmentes folytatás, a következetes megjelenés lehetőségében, a kitartó munkában. A folyóirat bizonyított: a legrendszerebben megjelenő vajdasági kiadvány lett, amely nyelvi-stilisztikai szempontból fejlődött/változott, és ma már egyre több pedagógus szeretné megtartani, alakítani, még színvonalasabbá tenni az egyetlen pedagóguslapot.

A vetélkedőnek különösen a kisebbségi diáksors szempontjából van jelentősége, mert egyébként a tanulmányi versenyeken a tehetséges magyar ajkú tanulók kevésbé bizonyíthatnak, nyelvi okokból gyakran háttérbe szorulnak. A szakszókinccs elsajátítása érdekében szintén szorgalmaznunk kell ezt az oktatási formát, a kreatív játékos feladatok kizökkentik diákjainkat a fásultságból, a távlathiányos mindennapokból.

Hogy hol tart most az Új Kép? Esetleg a még újabb, a még aktuálisabb felé mozdul el, talán a kommunikáció többesélyűsége is éppen most vált sürgető elvvé. A cím a távlatból való láttatást és rákérdezést ígéri olvasójának, noha a lap az elmúlt évek eseményeinek függvényében sokszor épp a jelentudat mozdulatlanságát, régies képét ragadta meg. Legnagyobb érdeme mégis, hogy megszólaltatta a pedagógusokat, azokat is, akik nem gondoltak az írás-

beli dialógus lehetőségére, az új nemzedék is bemutatkozott, és a képzőművészet-tanárok alkalmat kaptak a lap arculatának alakítására. Ma, amikor ennyien elhagyták szülőföldjüket, s az íróársadalom szintén megfogyatkozott, ez az ösztönzés a legfontosabb; a szakmai véleménycsere a folyamatos továbbképzést, illetve tudományos haladást szolgálja.

Hóza Éva

Tankönyvek az Európai Unióban

Az Európai Unión belül nem létezik egységes „tankönyvpolitika”, hiszen egységes oktatáspolitikai sem létezik. A Közösség oktatáspolitikája például az agrár- vagy a versenypolitikával ellentétben nem alkot olyan közös és homogén rendszert, amely azáltal, hogy végrehajtható és kötelezően betartandó jogi alapra támaszkodna, az Unió összes tagállamában egységesen megjelenő jegyeket hordozna. Amikor tehát az Európai Unió oktatáspolitikáján belül a tankönyvügyre koncentrálunk, általában a nemzeti kompetencián belül kell vizsgálnunk, még akkor is, ha bizonyos dimenziók – például centralizált, illetve decentralizált típusú oktatási rendszerű tagállamok – szerint sikerül az Európai Unión belül a fő típusokat felvázolni.

Mivel a tankönyvkérdés a legkülönbözőbb gazdasági, politikai, szakmai körök érdekeit ütközteti, nemcsak itthon, de az Európai Unió egyes tagállamaiban is viták tárgya. Megjegyzendő, hogy a viták gyakorisága egyenesen arányos a rendszer centralizáltságával; hiszen minél nagyobb azoknak a száma, akik valamiféleképpen befolyásolják a tankönyvkiadást, továbbá a jóváhagyást, annál gyakrabban fordulnak elő érdekösszeütközések, vagyis minél inkább szabad piaci termék a tankönyv, annál kevesebb a probléma. Ugyanakkor számtalan tanulmány és kutatás bizonyítja, hogy a teljesen liberalizált piac egyáltalán nem eredményezte a lehető legjobb minőségű tankönyvek létrejöttét. Azt pedig nem érdemes hangsúlyozni, hogy a tankönyvet mint terméket, illetve a tankönyvkiadást mint gazdasági tevékenységet nem lehet

kizárólagosan közgazdaságilag mérni. Hiszen a tankönyv a társadalom legnagyobb része számára a műveltség legfőbb forrása, és mindannyiunk tudásának bázisa. A tankönyv az oktatási, nevelési, tanulási folyamat eszköze, amely az egyének társadalmi azonosságtudatát, értékrend-szerét, szemléletét a családi közösség után másodikként a leginkább befolyásolni tudja. Nem mindegy tehát, hogy milyen a tankönyv, amelyet a koránál fogva még leginkább alakítható individuum, a diák a kezébe kap.

A közösségi jog hatása a tankönyvpiacra

Homogén oktatáspolitikáról az Európai Unión belül nincs szó, azonban közösségi szinten mind több az előrelépés az alapok, a közös elvek elfogadása érdekében. Az

Európai Unió joganyagában tankönyv-szempontról számunkra releváns rendelkezések egyrészt azok, amelyek a közösségi oktatáspolitikáról szólnak, másrészt pedig a tankönyvkiadást mint gazdálkodói tevékenységet a belső piac szempontjából meghatározzák.

A Római szerződés nem érinti az oktatáspolitikai területét, azonban az Európai Közösségben a hetvenes évek elejétől mind gyakrabban hallani az oktatáspolitikáról, hiszen ahogy az unió halad a közös európai piac felé, a gazdaság- és szociálpolitika kérdéseinek összeegyeztetését is csak az oktatáspolitikán keresztül lehet megvalósítani.

Az 1974. június 6-i, az oktatásügy területén való együttműködésről szóló határozatban (1) a Közösség oktatásügyi miniszterei lefektették az Európai Közösségen belüli együttműködés általános elveit. A határozat hangsúlyozza, hogy az oktatásügy tagállami kompetencia, valamint az együttműködés és összehangolás is csak korlátok között valósulhat meg.

A Tanács és az oktatásügyi miniszterek 1976. február 9-i határozata (2) cselekvési programot fogalmazott meg, melyben már szerepel az európai oktatási rendszerek kapcsolatának javítása.

A hetvenes és nyolcvanas évek folyamán további számos közösségi jogi dokumentum született az oktatásügyről, amelyek nagy része témánk szempontjából kevésbé érdekes (például az 1979. dec. 18-i tanácsi határozat az ifjúság többirányú lehetőségét biztosító képzéséről vagy az 1987. dec. 1-i tanácsi határozat a fiatalok szakmai képzéséről, valamint a felnőtt és kereső életre való felkészítéséről stb.), azonban jelzik a megnövekedett érdeklődést az oktatáspolitikai iránt. Kiemelhető az 1983. június 19-i stuttgarti nyilatkozat javaslata a közösségi felsőoktatási intézmények együttműködéséről az európai kultúra és az európaiság-tudat terjesztése érdekében, továbbá az 1984. június 25–26-i fontainebleau-i nyilatkozat az európai identitásról.

Az igazi áttörést az oktatáspolitikában is, mint oly sok más közösségi politiká-

ban (például a regionális politikában is) a nyolcvanas évek vége, a kilencvenes évek eleje jelenti, amikor az „integrációs motor” megint beindul, és az Egységes Európai Okmány, illetve a Maastrichti Európai Unió Szerződés egy sor területen előrelépést hoz. A belső piac létrejötte, az áruk, a tőke, a szolgáltatások és az emberek szabad mozgása ugyanis az oktatáspolitikai számára is új helyzetet és kihívásokat teremtett, szélesebb mobilitási lehetőségekkel és jogokkal rendelkező embereket, rugalmasabb alkalmazkodást kívánt meg.

1988. május 24-én az Európai Tanács és az Európai Közösség oktatási miniszterei határozatot fogadtak el az oktatás európai dimenziójáról (3), amely az 1982–92-es időszakra konkrétumokban rögzítette azokat a feladatokat, amelyeket tagállami és közösségi szinten is meg kell oldani az európaiság ügyéért. E dokumentum szerint a közös uniós célkitűzések közé kerültek:

- az európai identitástudat erősítése a fiatalokban, az európai civilizáció értékeinek, a demokrácia alapelveinek és az emberi jogoknak a megismerése;

- a fiatalok felkészítése a Közösség gazdasági és társadalmi fejlődésében való részvételére az Egységes Európai Okmányban meghatározott feltételeknek megfelelően, a szélesebb gazdasági és társadalmi tér által képviselt előnyök és kihívások tudatosítása a fiatalokban;

- a Közösségről és a tagállamairól való tudás bővítése, illetve annak tudatosítása, hogy mennyire fontos az együttműködés mind az európai államokkal, mind pedig a világ más országaival.

A fenti határozatról 1993-ban bizottsági jelentés született, amely föltérképezte, hogy a tagállamok sora és a Közösség hol tart a célkitűzések megvalósításában. Az egyes tagállamok által beadott jelentések alapján a Bizottság megállapította, hogy a tagállamok „dolgoztak” a határozat megvalósításán, és sikeres lépéseket tettek. Azonban a jelentés későbbi soraiból kiderül, hogy az egyes tagállami elképzelések jelentősen eltértek egymástól, és mivel a Bizottság a szubszidiaritás elvének tiszte-

letben tartása miatt ebben a kérdésben is csupán kiegészítő koordináló funkciókat láthatott el, a különbségek nagy része továbbra is megmaradt.

A jelentésben szó van arról a fontos felismerésről is, hogy a tagállamok tankönyvkiadóit immár közösségi kontextusban kell megítélni. Ennek érdekében pedig felmérések és kutatások szükségesek, amelyeknek eredményeit fel lehetne használni arra, hogy a kiadók jobban tisztában legyenek a tanárok igényeivel, valamint visszajelzéseket kapjanak tankönyveik és oktatási anyagaik esetleges hiányosságairól, illetve felismerjék a más kiadókkal történő együttműködésből fakadó gazdasági előnyöket. A tankönyvkiadók, a szövetségek, illetve az európai intézmények közötti rendszeres információs találkozókkal elő lehet segíteni a fentieket; valamint a Közösségnek a rendelkezésére álló oktatási anyagokról nyújtandó felvilágosítással biztosítani kell, hogy a kiadók a megfelelő információkhoz hozzájussanak. A tagállamok javasolták egy adatbank létrehozását is, amely a tapasztalatcserék eszközéül szolgálhatna.

A tankönyv mint áru

A tankönyv áru, a tankönyvkiadás pedig gazdálkodási tevékenység. Az előbbire a belső piacra vonatkozó közösségi jog, az utóbbira pedig a versenyjog vonatkozik. A tankönyv tehát mint áru elvileg egy határok nélküli belső piacon bármely tagállamban gyártható és bárhol értékesíthető. Persze a tagállamok oktatási rendszereinek különbözősége, a tantervek és prioritásaik különbözőségei, a nyelvi akadályok ezt csak igen csekély mértékben teszik lehetővé, főleg idegen- vagy többnyelvű kiadványok, nyelvkönyvek esetében. Tehát a tankönyv különleges áru a Közösség belső piacán, és csak korlátozottan tudta mind-ezidáig kihasználni a határok nélküli belső piac adta lehetőségeket. Egyébként a tagállamonként különböző szerzői jogi és adójogi szabályozás még mindig akadályba kerülhet a közösségi könyvkiadásnak.

Magára a könyvkiadásra mint gazdálko-

dói tevékenységre a közösségi versenyjog szabályai vonatkoznak, amelyek a szabad versenyt hivatottak biztosítani az Európai Unión belül. A közösségen belül tevékenykedő vállalatokra is ugyanazok a szabályok vonatkoznak, mint bármilyen más gazdasági tevékenység esetén, vagyis a versenykorlátozó megállapodások tilalma (EUSZ 85. cikk), az erőfölényes piaci helyzettel való visszaélés tilalma (EUSZ 86. cikk) és a fúziókontroll (4069/1989 sz. tanácsi rendelet). Azokra a könyvkiadókra pedig, amelyek teljes egészében vagy részben állami vállalatok, illetve ahol a tankönyvkiadás állami szubvencióban részesül, az EUSZ 90., illetve 92–96. cikkei vonatkoznak.

Amint azt a közösségi versenyjogból tudjuk, persze léteznek mentesítések, illetve kivételek a közösségi versenyjog szabályai alól. Például az esetben felmentés adható a 85. cikk alól, ha a gazdasági tevékenység folytán javul az ártermelés, forgalmazás, illetve a technikai fejlődés, vagyis a gazdasági előnyök meghaladják a versenykorlátozásból eredő hátrányokat, illetve a fogyasztóknak előnye származik a tevékenységből. Még fontosabb kivételnek számít a versenyt korlátozó/torzító szubvencionál, ha a kultúra támogatásáról, a kulturális értékek megőrzéséről van szó, illetve közös európai érdek áll a tevékenység középpontjában. Azért fontos a versenyjog szigorú szabályai alóli mentességek és kivételek példaszzerű megemlítése, mert a tankönyvkiadás, esetleg az állami támogatásban részesülő tankönyvkiadás speciális terület, és jellegénél fogva könnyen kaphatja meg a felmentést. Ennek értelmében tehát extraprofit-lehetőségeket, vagy legalábbis az európai dimenziós oktatási anyagok kiadásával járó többletköltségeket, illetve a „méretgazdaságtalanságot” ellensúlyozandó bevételt is jelenthet azoknak, akik a jövőben kihasználják a közös európai témájú tankönyvek, illetve egyéb kiadványok iránti megnövekedett keresletet, ami az oktatás európai dimenziója felé tett közösségi lépések és az Európai Unió polgárokra koncentrált politikája következtében valószínűsíthető.

Európai tankönyvkiadás

Az 1980-as és 1990-es évek folyamán az Európai Unió mind a 15 tagállamában az oktatási rendszerek különböző mélységű reformokon, illetve módosításokon estek át, amelyről összességében elmondható, hogy a központi, regionális és helyi szintek döntési kompetenciáit illetően decentralizáció figyelhető meg. Igaz ez a tantervek létrehozását és alkalmazását illetően is, bár még mindig vannak országok, amelyek az egységes és központilag tantárgyakra lebontott nemzeti tantervet tartják megfelelőnek. Az Unió tagállamai mégis az a tendencia, hogy rugalmasabb, a helyi igényeknek inkább megfelelő tantervek jöjjenek létre. Spanyolország például duális rendszerrel oldotta meg a centralizáció-decentralizáció vitát; az országnak ugyanis van egy egységes központi tanterve, azonban az 1990-ben lefektetett irányelvek szerint regionális, illetve iskolai szinten lehet dönteni a részletekről. (4)

A Közösségben a szubszidiaritás gyakorlatával megegyező decentralizáció az iskoláknak nagyobb függetlenséget nyújt, ami persze együtt jár az iskolai menedzsmentre, a tanárookra háruló feladatok növekedésével. A tankönyvek kiválasztását illetően például még egy olyan erősen központosított oktatáspolitikával rendelkező, a kötelező oktatásban a könyveket a diákoknak ingyenesen nyújtó országban is, mint amilyen Ausztria, a tanár szabadon dönthet a tanítási módszerről, illetve a használandó oktatási anyagokról. (5)

Ami az oktatásra és ezen belül a tankönyvekre jutó támogatást illeti, ott is egyre inkább az a tendencia, hogy regionális, illetve helyi hatósági döntések határozzák meg a pénzek elosztását. Mindemellett az egyes uniós tagállamokon belül is sokszí- nű kép alakult ki az oktatás finanszírozásá-

ban, hiszen a prioritások regionális és lokális szinten is különbözőek.

Nagy-Britanniában például mind a tankönyvkiadás, mind az értékesítés szabadpiaci keretek között zajlik. A tankönyveket független (nem állami) kiadók gyártják. Sok tanár maga is előállít alternatív tananyagokat, a tanítást segítő füzeteket, könyveket. Az iskolák tantestülete szabadon dönthet arról, hogy mely tankönyveket, illetve a tanárok által készített mely anyagokat használja az oktatásban. Persze a tantestület a döntésénél nem hagyhatja figyelmen kívül a Nemzeti Alaptantervet. Azonban a Nemzeti Alaptanterv csak az angol nyelv és irodalom tanításánál írja elő néhány író, illetve költő egyes műveinek szerepeltetését az oktatásban, egyéb tantárgyakra semmilyen előírás nem vonatkozik, ezért a tantestületi döntés valóban

majdnem teljesen szabad.

Az államnak nincs közvetlen szerepe a brit tankönyvpiacra. Közvetett szerepe ugyan megnyilvánul abban, hogy a Nemzeti Alaptantervet a kiadóknak érdemes szem előtt tartaniuk a tankönyvek szer-

A tankönyv különleges áru a Közösség belső piacán, és csak korlátozottan tudta mindezedig kihasználni a határok nélküli belső piac adta lehetőségeket. Egyéb-ként a tagállamoként különböző szerzői jogi és adójogi szabályozás még mindig akadályá bármilyen közösségi könyvkiadásnak

kesztésénél, de az állam nem piaci szereplő. Közvetett szerepe érvényesül a Képzési és Tantervi Központon (Qualifications and Curriculum Authority), illetve az Iskolai Tanterv és Értékelő Központon (School Curriculum and Assessment Authority) keresztül. Azonban az állam ezekben sem irányító, csupán segítő, koordináló tényező; a projekteken keresztül működik együtt a kiadókkal minőségi tankönyvek és tananyagok létrehozása érdekében. A projekteken a meglévő oktatási anyagokat vizsgálják, majd az értékeléseket és a javaslatokat szétküldik a kiadóknak, ezzel segítve a munkájukat. Nagy-Britanniában a fenti szerveken kívül csak a Tankönyvkiadók Tanácsa lát el érdekvédelmi szervezatként bizonyos koordináló funkciókat. A Tankönyvkiadók Tanácsa (Educational Pub-

lishers Council) a Kiadók Szövetségén (Publishers Association) belüli alrendszerként tevékenykedik.

A brit tankönyvpiacra tehát összességében elmondható, hogy liberalizált. Nem létezik semmiféle tankönyv-jóváahagyási procedúra, az állami részvétel csupán a szakmai segítségig terjed. Következésképpen a brit tankönyvek tartalmi, formai és árbeli jellemzői is szabadon, a piac függvényében alakulnak.

A brit modellel ellentétben a német tankönyvpolitika szövetségi és tartományi szinten is szabályozottabb jellegű. A német oktatáspolitikáé ugyanis központi alapelvként (7) fekteti le, hogy a tanulóknak anyagi és szociális helyzetüktől függetlenül bármilyen tankönyvhöz és taneszközhöz hozzá kell jutniuk, ezért a tankönyvek és taneszközök költségeit az állami iskolákban vagy egyáltalán nem, vagy csak részben kell viselniük. Az ezen alapelvnek megfelelő törvényi szabályozás tartományi szinten az úgynevezett taneszköz-támogatás (Lernmittelhilfe) vagy az úgynevezett taneszköz-szabadság (Lernmittelfreiheit) fejezetekben található meg, hiszen a Német Szövetségi Köztársaságban a központilag meghatározott oktatáspolitikai alapelvekre és kompetenciákra építve minden egyes tartománynak megvan a saját külön oktatáspolitikája, az ehhez kapcsolódó törvényi szabályozása és oktatási minisztériuma is.

A tankönyvek és taneszközök költségeit az úgynevezett iskolafenntartó (Schulträger) viseli, aki vagy helyi, vagy tartományi szintről kapja rá az anyagi fedezetet. A Schulträger vásárolja meg a taneszközöket, vagyis a tankönyvek és taneszközök tulajdonjoga is őt illeti meg. Ezek után a diákok kölcsönbe kapják az adott tanévre szükséges tankönyveket és taneszközöket (néhány tartományban a zsebszámológépet is). Tartományonként különböző mértékű költség-hozzájárulást kérhetnek az iskolák a szülőktől. Egyes tartományokban ez a hozzájárulás önkéntesen a költségek 50 százalékáig terjedhet. Ezenkívül a tanításban fogyóeszköznek számító füzeteket, tollakat, ceruzát, gyurmát,

rajzeszközöket, festéket stb. általában a szülőknak kell megvásárolniuk, azonban olyan német tartomány is van, ahol ezeket is ingyen kapják a diákok.

Magániskolákban is lehetőség van arra, hogy a Lernmittelfreiheit alapján a tanulóknak ingyen vagy kedvezményesen a rendelkezésére bocsássák a tankönyveket és a taneszközöket, de számukra ez nem kötelező.

Németországban csak az illetékes tartományi minisztérium által jóváhagyott tankönyveket és taneszközöket lehet az iskolákban használni, kivételt képeznek a tanárok által előállított anyagok. A tankönyvjóváahagyás irányelveit központilag határozzák meg (7), amelyek alapján a tartományok kidolgozzák saját jóváahagyási eljárásukat és szabályait.

Tartalmilag egy tankönyv akkor hagyható jóvá, ha megfelel az alkotmánynak és a jogrendszernek, illetve a tantervek által meghatározott követelményeknek. A jóváahagyási kérelemnek mindenképpen tartalmaznia kell az árra vonatkozó adatokat, valamint azt az iskolatípust és osztályt, amely számára a tankönyv készül. Továbbá a kérelemmel együtt a nevezett tankönyvből négy példányt be kell küldeni a minisztériumnak. Ha egy könyvet megváltoztatva újra kiadnak, akkor is jóvá kell hagyatni, de rövidített jóváahagyási eljárás lehetséges.

A tankönyvek vizsgálata tartományonként háromtól hat hónapig tarthat. A jóváahagyási kérelmek benyújtásának határidejét tartományi szinten határozzák meg. A tartományi minisztériumok ugyanakkor a már jóváhagyott tankönyvekre is fenntartják a jóváahagyás megszüntetésének a jogát, amelyet főleg akkor érvényesítenek, ha a könyv nem felel meg tovább a szakmai, pedagógiai és didaktikai követelményeknek.

Ha egy tankönyvet nem hagynak jóvá, akkor a minisztériumnak indokolnia kell az elutasítást. A kiadó kérésére a minisztérium a könyv vizsgálatáról készült véleményezést is megküldi a kiadónak, a bírálók megnevezése nélkül, továbbá azzal a kikötéssel, hogy ezt a kiadó nem hozza nyilvánosságra.

A magyarországi helyzet

Hazánkban a rendszerváltás után speciális helyzet alakult ki a tankönyvellátás terén. Az egész oktatási rendszer elindult egy angolszász típusú, decentralizált, liberálisabb modell irányába, miközben sok területen megtartotta a centralizáltabb, nálunk erős hagyományokkal rendelkező, porosz típusú eljárási módokat. Ez a kettősség jellemzi a tankönyvellátási rendszert is, és okoz időnként ellentmondásos megoldásokat.

A 2004/1991. (HT. 4.) Kormányhatározat kimondta, hogy a közoktatás tankönyvellátása szabadpiaci tevékenység és az 1993. évi LXXIX Törvény a közoktatásról biztosítja a pedagógusok szabad tankönyvválasztási jogát. Az állam mindemellett megtartotta állami feladatként a tankönyvjóváhagyás rendszerét és évente hivatalos tankönyv-jegyzéket hoz nyilvánosságra, de nem zárja ki annak lehetőségét, hogy az iskolák tankönyveiket ne erről a jegyzékről válasszák.

A közoktatás tankönyveinek kiadásáról 183 kiadó gondoskodik. 150 további kiadó készít még különböző, tanulást, tanítást segítő kiadványokat. Az 1999–2000-es tanévben a közoktatás közismereti tankönyveinek forgalmi értéke 6,7 milliárd Ft volt. Ha a legszükségesebb segédleteket is hozzászámítjuk, akkor az 1999. év forgalma meghaladta a 7 milliárd Ft-ot. Ez 5151 felle tankönyv és segédlet körülbelül 20 millió példányát jelentette. A kínálat a tényleges forgalomnak mind tankönyvfajtákban, mind pedig forgalmi értékben körülbelül a kétszerese volt.

A közoktatás szakmai tankönyveiről kevésbé pontos adatokkal rendelkezünk. (A szakmai tankönyvellátás most van átalakulóban, ott most kívánnak áttérni a szabadpiacos rendszerre.)

Becsült adatok szerint a szakmai tankönyvek forgalmi értéke körülbelül 600 millió Ft, mintegy 20 kiadó ad ki szakmai könyveket, valamint a szakképesítésért felelős minisztériumok maguk is foglalkoznak kiadással.

Ma már csak a Nemzeti Tankönyvkiadó

Rt. az egyetlen jelentős állami tankönyvkiadó. A többi kiadó magánkézben van. A tankönyvpiacra megjelentek a külföldi befektetők is.

A tankönyvpiac szerkezete az utóbbi években jelentősen átalakult. A Nemzeti Tankönyvkiadó piaci részesedése körülbelül 40 százalék. Az utána következő legnagyobb kiadó (Apáczai Kiadó) piaci részesedése 20 százalék. 9 olyan külföldi érdekeltségű kiadóról tudunk, amely jelentős szerepet tölt be a tankönyvpiacra. Piaci részesedésük a közismereti tankönyvpiacra 20 százalék körüli. A legjelentősebb külföldi tulajdonú kiadó a Műszaki Kiadó, amelynek 11 százalékos a piaci részesedése. Emellett a szakmai tankönyvpiacra vezető szerepet tölt be. A kiadó a Wolters Kluwer holland cég tulajdonosa. Ugyancsak ennek a kiadónak a tulajdonába került a Közgazdasági és Jogi Kiadó, az Akadémiai Kiadó, a Calibra Kiadó és az utóbbi időben a Raabe-Klett Kiadó tankönyvkiadó részlege, valamint a Helikon Kiadó is.

A tankönyvellátás rendjét az 5/1998. (II. 18.) MKM rendelet szabályozza. A kiadók által elkészített könyveket az oktatási miniszter nyilvánítja tankönyvvé. A döntéselőkészítést az Országos Köznevelési Tanács Tankönyv és Taneszköz Bizottsága végzi, amely a könyvek szakmai tartalmát és a műszaki kivitelezését is vizsgálja.

A tankönyvek ugyan szabadadások, de a tankönyvjegyzékre kerüléshez feltétel az is, hogy a tankönyv az oktatási miniszter által minden évben meghatározott legmagasabb árnál ne legyen drágább. (Az árkorlát differenciált, terjedelem és kivitelezés szerint).

A tankönyvkiadást az állam csak a speciális célú, kispéldányszámú könyvek esetében támogatja. Pályázati úton ad támogatást a nemzetiségi oktatás, a gyógypedagógiai oktatás, a kis tanulólétszámú szakmai képzés tankönyveinek előállításához, valamint az oktatás fejlesztését célzó, új kísérleti tananyagok elkészítéséhez.

A tankönyveket a tanulók vásárolják meg, de vásárlásukhoz az állam támogatást nyújt.

Az iskolák a tanulók tankönyvvásárlási támogatását az iskolafenntartón keresztül a költségvetésben meghatározott összegben, tanulói létszamarányosan kapják. Ez 2000-ben 2251 Ft volt tanulóként. Ennek az összegnek a 25 százalékát az iskola köteles tartós tankönyvek vásárlására fordítani. A fennmaradó részt az iskola differenciáltan oszthatja szét a tanulók között. A támogatást elvileg csak a tankönyvjegyzéken szereplő tankönyvekre lehet fordítani.

A tankönyvkiadás egyszer egy évben megtérülő befektetés. A biztos „üzemhez” jelentős forgóalpra lenne szükség, amelylyel a kiadók nem rendelkeznek. Ezért hitelre szorulnak. A pénzintézetek szerint a tőkehiányos, forgóalappal nem rendelkező kiadók nem hitelképesek. Így a hitelfelvételhez állami kezességvállalásra van szükség. Az állami kezességvállalású hitelek nem kedvezményesek, legfeljebb a szokásos kereskedelmi kamatot némiképpen csökkenti a készfizető állami kezességvállalás és a banki versenyeztetés. (Jelenleg a kamat a jegybanki alapkamat +1 százalék).

A hitelfelvétel alapja az iskolai megrendelés. A felveendő hitel mennyisége nem haladhatja meg a kiadó iskolai megrendelése értékének az 50 százalékát. Állami kezességvállalású hitel csak a tankönyvjegyzéken szereplő tankönyvek gyártására igényelhető. 1993 óta több mint 12,6 milliárd hitelt vettek fel a kiadók. Hitelbeváltásra csak 2 alkalommal került sor. Ennek értéke nem haladta meg a felvett hitelek 0,4 százalékát. A hitelek futamideje nem haladja meg az egy évet, de a naptári éven áthúzódó. A hitelfelvétel csökkenő tendenciát mutat. Ennek oka a piac stabilizálódásán kívül az is, hogy több jelentős kiadó került részben vagy egészben külföldi tulajdonba.

A kiadók nagy része önállóan forgalmaz. A terjesztés módja kiadónként eltérő. Csak a legnagyobb kiadóknak van egész országra kiterjedő terjesztő hálózatuk. A többiek önálló idény-szállítással, viszonteladókon keresztül, esetleg postai úton forgalmaznak. Könyvesbolti árusítással többnyire csak az évközi tankönyv-terjesztésben találkozunk. Ennek oka a magas kereskedelmi árrés, ami jelentősen megnöveli a tankönyvek árát.

A tankönyvek ára európai viszonylatban igen alacsony. Az európai átlag szerint az egy tanulóra jutó tankönyvcsomag általában az éves bruttó átlagkereset 2 százaléka, Magyarországon (100 ezer Ft havi bruttó keresetet számolva) körülbelül 0,7 százalék. A tankönyvek árának emelkedése eddig még minden évben elmaradt a hivatalos infláció mértékétől. A hazai kereseti viszonyok mellett azonban a szülők számára a tankönyvek megvásárlása így is nagy megterhelést jelent. A családok tényleges megterhelését a tankönyvcsomagok ára jelenti. Ezekről nincsenek pontos adata-

Hazánkban a rendszerváltás után speciális helyzet alakult ki a tankönyvellátás terén. Az egész oktatási rendszer elindult egy angol-szász típusú, decentralizált, liberálisabb modell irányába, miközben sok területen megtartotta a centralizáltabb, nálunk erős hagyományokkal rendelkező, orosz típusú eljárási módokat. Ez a kettősség jellemzi a tankönyvellátási rendszert is, és okoz időnként ellentmondásos megoldásokat.

ink, ugyanis nem tudjuk, hogy az azonos területen felhasználható tankönyvválasztékból milyen arányban rendelnek az iskolák. 2000-ben a tankönyvcsomag-árak (a piaci forgalomból és a tanulói létszámból számolva) átlagosan 6–8 ezer Ft körül mozogtak. Az alsó tagozaton a csomag-ár ennel jóval olcsóbb, a középiskolákban pedig magasabb volt. A csomagok árában a legjelentősebb tételt a nyelvkönyvek képezik. A tankönyveket 1999-ig 12 százalék ÁFA terhelte, azóta a tankönyvek a 0 kulcsos ÁFA-körbe kerültek.

A magyar tankönyvek szakmai tartalmukban és kivitelükben általában nem maradnak el az európai normáktól. Van már megfelelő választék, és a verseny erősödé-

se egyre inkább a minőség biztosításának igényét vonja maga után. Az oktatási dokumentumokban már megjelenik néhol az európai identitástudat fejlesztésének követelménye, de ez még nem kap elegendő hangsúlyt. A tankönyvvé nyilvánítási eljárásban sem mutatkozik meg markánsan ez az igény.

Jegyzet

- (1) Az oktatásügyi miniszterek 1974. június 6-i határozata az oktatásügy területén való együttműködésről. EK Hiv. Lap: C/98. szám, 2. old.
- (2) A Tanács és az oktatásügyi miniszterek 1976. február 9-i határozata az oktatás területére szóló cselekvési programról. EK Hiv. Lap: C/38. sz. 1. old.
- (3) Az Európai Tanács és az Európai Közösség oktatási minisztereinek 1988. május 24-én elfogadott

határozata az oktatás európai dimenziójáról. In: ZARÁNDY Zoltán (szerk.): *Európa az iskolában – az iskola Európában*. Közoktatási Modernizációs Alapítvány, Bp, 1998.

(4) *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984–94)*. EURYDICE, 27. old.

(5) *Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union*. European Commission, prepared jointly by EURYDICE and CEDEFOP, Luxembourg, 1995. 283. old.

(6) *Das Bildungswesen in der BRD, Darstellung von Kompetenzen, Strukturen und Bildungspolitischen Entwicklungen für Informationsaustausch in der EU*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, Bonn, 1997.

(7) *Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern*. Beschluss der Kultusministerkonferenz, 1972.

Koller Boglárka

A gondolkodás tanításának és tanulásának kérdései

Az iskolai oktatásnak mindig is elsődleges célja volt a gondolkodás fejlesztése. De mivel a gondolkodásról való, folyamatosan gyarapodó ismeretek halmaza soha nem vált önálló tudománnyá vagy megfelelően körülírt tudományággá, s mivel az elmúlt évszázadokban az iskola jószereivel csak a legkikristályosodottabb diszciplínák mentén volt képes megszervezni és kiépíteni önmagát, a gondolkodás – néhány kísérlettől eltekintve – soha nem került be az önállóan tanított tantárgyak sorába. Bárha meglepő, de a gondolkodás tanítása parazita természetű jelenség volt mindig is, és lényegében az maradt a mai napig is az iskolában.

Néhány kivételtől eltekintve ugyanis mind az elméletalkotók, mind pedig a gyakorló pedagógusok más tantárgyakban definiálták – s definiálják mai napig is – a gondolkodás fejlesztését. A legtöbb pedagógus, akárcsak a laikus személyek többsége, azt vallja, hogy a gondolkodás „spontán módon”, az egyéni fejlődés természetes részeként, illetve a tantárgyi oktatás „melléktermékeként” fejlődik – noha ez a vélekedés a mai kutatások tükrében már legfeljebb csak részben lehet igaz (Resnick). Az USA-hoz képest Európában különösen lassan változik a gondolkodás tanításával kapcsolatos szemlélet. Amíg ugyanis

az amerikai pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban John Dewey század eleji írásainak köszönhetően jelentős változások történtek a gondolkodástani megítélését illetően, s több olyan pedagógiai áramlat bontakozott ki, amelynek középpontjában állt a gondolkodás tanítása, fejlesztése, addig „Európában az oktatás céljait és módszereit hagyományosan a tartalom, az elsajátítandó tananyag” határozza meg mai napig is (Csapó Benő).

A J. H. M. Hamers, J. E. H. van Luit és Csapó Benő által szerkesztett „Teaching and learning thinking skills” („A gondolkodási képességek tanítása és tanulása”) cí-

mű kötet szerkesztői és szerzői most, a 20. század legvégén az elsők között tesznek kísérletet arra, hogy bemutassák, mit tud a mai európai pedagógia és pedagógiai pszichológia hozzátenni a gondolkodási készségfejlesztés kérdéséhez.

Bár a kötet készítői behatóan foglalkoznak a gondolkodással mint önálló, a többi tantárgytól független képzési területtel, alapvetően nem azon dolgoznak, hogy könyvükben, mondjuk, „Gondolkodás” néven egy új iskolai tantárgyat hozzanak létre s annak didaktikáját taglalják. Inkább azt igyekeznek körüljárni, hogy az a mindennapos mentális tevékenység, amit úgy hívunk, gondolkodás, egyáltalán fejleszthető-e iskolai, a pedagógia hatáskörébe (is) tartozó módszerekkel, és ha igen, miképpen s mennyire eredményesen. Érthető, hogy ezekre a kérdésekre fordítják fő figyelmüket, mert ezek tisztázása nélkül lehetetlen a gondolkodástanítás pedagógiai helyét és szerepét megfelelően definiálni.

A szerkesztő-szerzők azonban sajnos már a kötet első fejezetében (Hamers és Csapó: „Teaching thinking”, azaz „Gondolkodástanítás”) kénytelenek magukat is és az olvasókat is azzal szembesíteni, hogy e fontos, sőt meghatározó kérdésekre nem tudnak majd egyértelmű választ adni, mert az ezek háttérében álló, meghatározó fogalmak is tisztázatlanok vagy a szakértők közötti egyetértést nélkülözők. Csak példaképp említünk néhányat ezekből:

– Mi a gondolkodás? (E kérdés megfelelő tisztázása és konszenzuális elfogadása nélkül valóban nehéz világossá tenni, hogy mi a gondolkodás tanítása.)

– Képesek vagyunk-e egyáltalán arra, hogy gondolkozni tanítsuk a gyerekeket?

– Ha a gondolkodás fejlődése legalábbis bizonyos elemeiben a gyerek autonóm fejlődésének része, akkor mi az, ami ránk marad, ránk hárul mint a gondolkodás fejlesztése?

– Ha képesek vagyunk is fejleszteni a gyerekek gondolkodási készségeit, pontosan milyen gondolkodási készségeket kellene fejlesztenünk?

Ugyancsak példaképp fűzünk hozzá ehhez a listához néhányat:

– Milyen viszony van az intelligencia, a gondolkodás, a gondolkodás fejlődése és a tudástartalmak növekedése között? (Az intelligencia és a gondolkodás viszonyát szinte ötletszerűen kezelik és majdhogynem anekdotikus felszínességgel írják le még a legelmélyültebb kutatók és szakértők is a kognitív tudományok terén.)

– A kogníciónak mely szintje az, amit gondolkodásnak nevezünk?

– A gondolkodás mibenlétét figyelembe véve mit nevezünk gondolkodási képességeknek vagy készségeknek? A gondolkodási műveletekre való képességet? Pontosán mik ezek? Mik a gondolkodásnak mint folyamatnak azon mozzanatai, amelyek – még, már – nem műveletek? Mitől művelet valamely kognitív folyamat?

– Mik a gondolkodásban és annak tanulásában megnyilvánuló különbségek interindividuais és intraindividuais okai (ez utóbbit a *Piaget*-kritika azon megjegyzését értjük, miszerint ugyanazon gondolkodási képességek más-más tudástartalmat illetően másféle fejlettségi fokon működnek még egyazon személyen belül is)?

– Mit jelent a gondolkodás fejlesztése? Mihez képest fejlesztjük adott esetben valakinek a gondolkodását? Mit jelent az, hogy valaki jobban gondolkodik (a pedagógiai fejlesztés eredményeként), mint korábban? Azt, hogy hatékonyabban old meg problémákat? A gondolkodás tehát azonos a problémamegoldással? Akkor miért nem elég csak heurisztikákat tanítanunk? Biztos, hogy ha valakit megtanítunk a jobb(?) gondolkodásra, akkor az már jobban is gondolkodik?

– Ha létezik tartalomtudás és műveleti tudás (declarative knowledge and procedural knowledge), van-e különbség – s ha igen, mi – a tudástranszfer és a kognitív műveletek transzferje között? Egyáltalán: a kogníciónak milyen szintű és jellegű működésmódja a transzfer? Valóban van egy alsóbb és felsőbb szintű transzfer, mint ahogy azt például *Salomon* és *Perkins* állítja, és valóban hatékonyabb az egyik, mint a másik? Elképzelhető, hogy valaki a „transzferben” tehetséges – tehetségesebb, mint mások?

– *Detterman* és *Daniel* még a nyolcvanas években leírták, hogy változó IQ mellett az intelligencia általános és specifikus elemeinek kapcsolata különböző. Milyen kapcsolatban áll ez a tény a tehetség területi megnyilvánulásával, s milyen didaktikai kérdéseket vet fel ez az utóbbi az egy területen vagy több területen tehetséget mutató, illetve az átlagosan teljesítő gyerekek gondolkodási készségének fejlesztésében?

Ahelyett azonban, hogy a szerzők helyett még hosszan folytathánk a lehetséges kérdések sorát, amelyekkel nyilván a kötet készítői is tisztában vannak, tekintsük át, mivel foglalkoznak a könyv alkotói az egyes fejezetekben.

Az első fejezetben Csapó Benő a gondolkodás fejlesztésének tartalomalapú tanítási módszeréről értekezik. A cikk kiindulópontként felidézi a fentebb már jelzett vitát a gondolkodási készségek tantárgyfüggetlen fejlesztése vagy a tantárgyakba ágyazott gondolkodási készségfejlesztés adekvátabb mivolta között. Természetesen e probléma sem csak didaktikai jellegű, hiszen olyan elméleti kérdések húzódnak meg mögötte, mint például az, hogy vannak-e általános (tudomány- és tantárgyi területektől független) gondolkodási képességek, amelyek pedagógiai eszközökkel fejleszthetők, vagy kizárólag területspecifikus gondolkodási képességek vannak, amelyek tehát adekvát módon csak az adott területekbe ágyazva képezhetők. A szerző – miután az utóbbi időkben keletkezett, a tartalomfüggő gondolkodás prioritását támogató elméletek informatív áttekintését nyújtja – leszögezi, hogy a gondolkodási készség fejlesztésének adekvát módszereiben az általános gondolkodási képességek és a területspecifikus elsajátítás jellemző vonásainak egybeötvözve kell megjelenniük. Csapó Benő az e kritériumnak megfelelő, tartalomalapú gondolkodási készség-fejlesztés lényegének azt tekinti, hogy az általános gondolkodási képességeket fejleszt ugyan, de iskolai, tantárgyi értelemben vett tartalomlapokon. Elméleti alapként a magyar kutató Piaget-nak a gondolkodás fejlődéslélektani alapjait

tisztázni kívánó nézeteit, illetve a kognitív pszichológiának a gondolkodást információkezelő folyamatként tekintő elgondolásait mutatja be. A szerző külön kiemeli, hogy bár a piaget-i teória a gondolkodás univerzális aspektusaira helyezte a hangsúlyt, a svájci pszichológus és munkatársai mindig is „életszerű”, szemantikusan gazdag környezetben helyezték el a gondolkodási folyamatok vizsgálatára vonatkozó feladataikat, ódzkodtak a „rejtvénytípusú” feladatoktól. Ezt követően Csapó a tartalomalapú gondolkodási készségfejlesztés szakembereinek a transferről alkotott nézeteit tekinti át, majd megállapítja, hogy helytelen a transzfer kérdésének „igen vagy nem”-, „semmi vagy minden”-típusú megközelítése; e helyett azt javasolja, hogy tekintsük a transfert olyan folyamatos változónak, amely nullától a teljes transzferig terjedhet, s azon belül bármely fokot-szintet elérheti.

A szükséges elméleti alapok tisztázása után tér rá a szerző arra, milyen követelményeknek kell egy tartalomalapú gondolkodási-készség-fejlesztési programnak megfelelnie, s miképpen kell az ilyen programokat kidolgozni. Mindenek előtt leszögezi, hogy bár az efféle fejlesztés több szempontból is hasonlít a tartalomsemleges, fókuszált gondolkodási képességfejlesztő programokra, mégis lényegesen különbözik azoktól, mert bár az adott gondolkodási képességek fejlesztése itt is célzottan történik, ez a fejlesztés mindig valós tantárgyi feladatok keretében és hosszú időn keresztül zajlik. A program kidolgozásában a következőket tartja az alaplépéseknek:

- a tréning céljainak lefektetése;
- a fejleszteni kívánt gondolkodási képességek gondos kiválasztása;
- az anyagok kiválasztása.

Különösen a gyakorló pedagógusok és a gyakorlati fejlesztésben vagy annak kidolgozásában résztvevő pszichológusok számára nagyon értékes, hogy Csapó Benő konkrét anyagokat és eljárásmodokat is bemutat a deduktív, a kombinatorikus és az induktív gondolkodás fejlesztésére, és azt is ismerteti, hogy mindezeket miképp-

pen lehet, miképpen érdemes integrálni egymással az adott fejlesztőprogramban.

A következő fejezet szerzője, *P. S. Adey* egy olyan gondolkodásfejlesztő programot mutat be, amelynek elméleti alapjait munkatársával, *M. Shore*-ral már több mint két évtizede lefektette, és amely programot sokszorosan kipróbálták már, hatásait többszörösen ellenőrizték. A Thinking Science nevű fejlesztő programot a nálunk nem létező, de a legtöbb nyugat-európai és amerikai iskolában tanított „tudomány” tantárgyra dolgozták ki 11–14 éves gyerekek számára. A piaget-i és vigotszkiji elméleti alapokat egyaránt figyelembe vevő program lényege: a

gyerekeket olyan „kognitív konfliktusok”, olyan problémák elé állítják, amelyek úgy készítik a gyerekeket a problémamegoldó képességük működésére, fejlesztésére, hogy közben a gondolkodást irányító, szervező és ellenőrző kognitív folyamatokat, a metakogníciójukat is fejlesztik. A program kidolgozói és megvalósítói megkülönböztetett figyelemmel foglalkoznak a gondolkodási

folyamatokban, a problémamegoldásban elsajátított tudás átvitelének kérdéseivel, amelyet ők elméleti és gyakorlati okokból „összekapcsolás”-nak (bridging) neveznek. Elképzelésük szerint valamennyi CASE-gyakorlat szerves részének kell lennie, hogy a gyerekek azt is gyakorolják, elsajátítsák, milyen más területeken és miképpen alkalmazható az adott CASE-feladatban elsajátított tudás, gondolkodási művelet. Adey a két éven keresztül kéthetenként egy órában oktatott fejlesztőprogram 1981 és 1984 közötti vizsgálati eredményeire, illetve egy jóval későbbi, 1996-

os vizsgálat eredményeire hivatkozva bizonyítja azt, hogy a Thinking Science programnak egyaránt jól kimutathatók mind a rövid, mind pedig a hosszú távú hatásai, méghozzá nemcsak a tudomány tantárgyban, vagyis a közeli transzferben, hanem a matematikában és az angolban (anyanyelv és irodalom), vagyis a távolabbi területekre való transzferhatásában is. Ezekhez az eredményekhez azt fűzhetjük hozzá, hogy bár a programra vonatkozó hatáskutatásokat sokan és sokféle okból kritizálták az elmúlt években (maga Adey is megemlíti jelen tanulmányában olyan vonatkozásokat, amelyek vizsgálati ered-

ményeik hatásának értékét inkább csökkentik, semmint növelnék), a Thinking Science egyike azon nagyon kevés kognitív pedagógiai programnak, amelyekhez komoly hatáskutatás is kapcsolódik, és amelyekről az eredmények tükrében még így is joggal feltételezhetjük, hogy valóban van mind időbeni, mind pedig tantárgyi területi értelemben vett távoli transzfer-hatása is.

A következő fejezet szerzői, *P. M. Scheinin* és *J. Meh-*

täläinen a FACE-program (Formal Aims of Cognitive Education) elméleti alapjait és gyakorlati vonatkozásait mutatják be. A szerzők a gondolkodási képességeket fejlesztő programok három alaptípusát különböztetik el:

- tantárgyfüggetlen, aránylag rövid idejű intervenciós programok;
- a gondolkodásfejlesztést önálló tantárgyként megvalósító programok;
- a valamennyi tantárgyba egyaránt beágyazott gondolkodásfejlesztés.

A FACE-program kidolgozóinak célja az, hogy a gyerekek kognitív képességeit

Euklides számos hasonlóságot és különbséget mutat be az intelligencia-elméletek, illetve a gondolkodásra vonatkozó elképzelések között, kiemelve, milyen jelentős szerepet játszik az intelligencia-elméletekben egy legfelsőbb, sokszor vitatott általános intelligenciafaktor; a g, miközben ilyen legfőbb általános képességet a gondolkodás területén ritkán feltételeznek a szakemberek. Az általános intelligencia mellett Euklides rámutat a területspecifikus intellektuális képességek nyilvánvaló jelenlétére és fejlődéslelektani szempontból való fontosságára is.

olyan episztemológiai, tudásfilozófiai alapokon megkonstruált feladatok segítségével fejlesszék, amely feladatok az iskolai tantárgyak egész spektrumába egyformán beágyazottak. Mint ilyenek, tükrözniük kell a tudás és megértés tantárgyakon átívelő formai elemeit, s ebben az értelemben erősen formalizáltaknak kell lenniük. Az elméleti alapok taglalása után a szerzők bemutatják egy vizsgálatuk eredményét is. A hároméves középiskolai képzés utáni teszteredményeik azt mutatják, hogy a programnak nem volt ugyan széles transzfer-hatása a gyerekek kognitív képességeit tekintve, de a formális kognitív képességeik nyilvánvalóan jobban fejlődtek, mint a kontrollcsoportok diákjai esetében. Az eredmények másrészt azt is mutatják, hogy bár a kísérleti fejlesztésben részt vett gyerekek általános énképe nem javult, de a kognitív képességeikre vonatkozó énképük jobb lett. A tanulmány olvasójában azonban nem kevés kételyt kelthet a program hatékonyságára vonatkozóan az a tény, hogy a kísérleti csoportban mindössze 19 diák, 6 lány és 13 fiú vett részt, valamint hogy egy sor háttérváltozóról a szerzők egyáltalán nem szólnak.

A következő tanulmány a kötet legkidolgozottabb elméleti alapokon nyugvó írása, amely talán a leginkább professzionális vizsgálati módszereket alkalmazó kutatói munkát ismerteti. *A. Euklides* különbséget tesz az intelligencia, illetve annak egyik legfőbb manifesztációja, a gondolkodás között, majd ehhez kapcsolódóan a képességek két fajtája között is. Magyarul szinte lehetetlen az intelligencia vonatkozásában értett képességek (abilities) és a gondolkodás vonatkozásában értett képességek (skills) között nyelvi különbséget tenni (merthogy mindkét esetben pusztán a képesség szót alkalmazzuk). Euklides számos hasonlóságot és különbséget mutat be az intelligencia-elméletek, illetve a gondolkodásra vonatkozó elképzelések között, kiemelve, milyen jelentős szerepet játszik ugyanakkor az intelligencia-elméletekben egy legfelsőbb, sokszor vitatott általános intelligenciafaktor, a *g*, miközben ilyen legfőbb általános képességet a gondolko-

dás területén ritkán feltételeznek a szakemberek. Az általános intelligencia mellett Euklides rámutat a területspecifikus intellektuális képességek nyilvánvaló jelenlétére és fejlődéslélektani szempontból való fontosságára is. A szerző és munkatársai (főképp *A. Demetriou*) által kidolgozott Experimentális Strukturizmus-elmélet szerint az emberi elme működése több szinten ragadható meg. Ezek között vannak területfüggőek és területfüggetlenek. A kognitív rendszer (általános) kapacitása (például információfeldolgozási sebesség stb.) területfüggetlen, akárcsak a metakognitív rendszer. Az úgynevezett SSS-ek, vagyis a Specializált Strukturális Rendszerek (Specialized Structural Systems) azonban területfüggőek. A tanulmányban a szerző öt SSS-t ismertet:

- QA: kvalitatív-analitikus SSS;
- QR: kvantitatív-relacionális SSS;
- CE: oki-tapasztalati SSS;
- SI: téri-képzeti SSS;
- VP: nyelvi-propozicionális SSS.

Az Euklides tanulmányában ismertetet vizsgálat célja az volt, hogy a területfüggő QR és CE, illetve a területfüggetlen általános intelligencia (*g*) összefüggéseit tisztázza, s ezzel együtt azt, hogy a kogníció mely elemei, milyen területei fejleszthetők csak önmagukban, illetve melyek stimulálnak más területek fejlesztése eredményeképp is. A számos érdekes eredmény között figyelemre méltó például, hogy úgy fest, a transzferben jelentős aszimmetriák lehettek fel: például a QR-területen végzett kognitív fejlesztés transzferálódik a CE-re, de fordítva nem. Ugyancsak lényeges, hogy a szerzők azt találták, a kognitív fejlesztésben résztvevő gyerekek egyéni különbségei meghatározóak a fejlesztés sikeressége szempontjából.

K. J. Klauer az induktív megértésnek és problémamegoldásnak mint a magasabb kognitív szintek egy aspektusának fejleszthetőségével foglalkozik. Mindenekelőtt ő is az általánosság/specifikusság kérdését taglalja, s leszögezi, hogy a magasabb szintű kognitív műveletek általánosabb érvényűek, általánosabban alkalmazhatók a kognitív műveletekben, mint az alacsony-

nyabb rendű specifikusak. Ezt követően az induktív, vagyis általánosító eredményekhez vezető gondolkodás sajátosságait ismerteti, kiemelve, hogy az induktív megértés/problémamegoldás a relációkon és tulajdonításokon belüli, illetve közötti hasonlóságok és különbözőségek felismerését, megértését jelenti különféle nyelvi, képi, geometriai, számi és egyéb elemeken. Jellegetesen induktív kognitív feladatoknak tekintti a szerző az általánosítást, a különbségtévést, a keresztklasszifikációs problémákat (amelyek mind a tulajdonítások közötti hasonlóságok és különbségek felismerését igénylik), valamint a relációfelismerést, a relációkban való különbségtévést és a rendszeralkotó gondolkodást (amelyek mind a relációk közötti hasonlóságok és különbségek megértésére épülnek). Klauer számos vizsgálatot mutat be, és más módokon is bizonyítja, hogy az induktív műveletekre való képesség fejleszthető, és hogy az e célt szolgáló fejlesztőprogramok hatása mind az intelligenciateszt eredményeire, mind pedig az iskolai tudáselsajátításra és egyéb teljesítményekre is kimutathatóan jó hatással van.

A kötetben a továbbiakban először *E. De Koning* és *J. H. M. Hamers* foglalkoznak egy újabb elméleti ismertetés után az induktív kognitív műveletek oktatási kérdéseivel, majd *J. M. C. Nelissen* vizsgálja az úgynevezett „realisztikus matematika” segítségével történő gondolkodási-készségfejlesztést. Az ő tanulmányát *L. Verschaffel* írása követi, amelyben a szerző a realisztikus matematikaoktatás felsős általános iskoláskori kérdéseit taglalja. A kötet egyik szerkesztője, *J. E. H. Van Luit* is a matematikai gondolkodás fejlesztésével foglalkozik írásában, de ő a fejlesztés lehetőségeit a speciális oktatást igénylők pedagógiája szemszögéből taglalja. Ezt követően *L. Chanquoy* roppant érdekes tanulmánya következik, amely bizonyos, a szövegekben előforduló nyelvi/logikai, többnyire módosító értelmű kapcsolóelemek kérdését taglalja a gondolkodási készségek fejlődéslelektani aspektusaiból. Ugyancsak a szövegek és a gondolkodási képességek kapcsolataival foglalkozik *H.*

Van Oostendorp és *M. Elshout-Mohr* a tanulmányában.

E roppant érdekes, inkább részterületeket elemző tanulmányok után két, ismét általános érdeklődésre számot tartható írás zárja a kötetet. *W. Hager* a kognitív fejlesztőprogramok hatékonyságmérésének metodológiai kérdéseit vizsgálja. Kognitív fejlesztőprogramnak tekint a szerző minden olyan fejlesztőmunkát, amelynek célja a kognitív képességek, készségek, stratégiák, teljesítmények, kompetenciák megváltoztatása. Az ilyen, feltétlenül elméletirányított programoknak hatékonyaknak, megbízhatóknak, negatív mellékhatás nélkülieknek, könnyen alkalmazhatóknak és gazdaságosaknak kell lenniük. Hager azt az elgondolkozató kijelentést teszi ehhez hozzá, hogy még ha az elméleti alap nem eléggé kidolgozott, ellentmondásos vagy hiányos is, a fenti szabályokat szem előtt tartó program lehet hatékony, s fordítva, egyáltalán nem biztos, hogy egy nagyon alaposan kidolgozott elméletre a fentiek értelmében véve megfelelő gyakorlati munka épül, maga az elmélet tehát nem garancia a gyakorlat minőségére. Ezt követően a szerző különbséget tesz az egyes képzési programok összetettsége és tervezett hatásai s ezzel együtt pedagógiai elmélyültsége tekintetében: e szempontokból nézve a programok az egy rész-képességet rövid távon fejleszteni kívánóktól a számos kognitív képességet hosszú távon fejleszteni akaróig tartanak, a csupán edző (coaching) jellegű fejlesztésektől a komolyabb tréningekig. Az „edző” jellegű programok célja, hogy egy adott képesség tesztelhető eredményeit javítsa, függetlenül az egyéb, kognitív és pedagógiai környezettől. A tréningprogramok számára azonban fontosak, hogy a kognitív kompetenciákat változtassák meg, hogy értékelhető transzferhatásuk legyen és hosszabb távú változást eredményezzenek. Egy kognitív fejlesztőprogram értékelése szempontjából azért is fontos ezeket az alapelveket a fejlesztés előtt világosan tisztázni, mert a hatékonyságmérés módszereit és az eredmények módszeres értelmezését az határozza meg, hogy a most említett szem-

pontokat tekintve mik is az adott program választott területei és elérendő céljai, hiszen a különböző esetekben különböző kritériumok alkalmazása adekvát.

A továbbiakban Hager a nem összehasonlító méréseket (amelyek egy program hatékonyságát önmagában a programban méri csupán), illetve az összehasonlító mérésektől, a (fejlesztő program alatti) formális/informális értékeléstől a program lezárását követő összegző értékelésig vizsgálja, s megállapítja, hogy a hatékonyságmérés négyféle módon történhet:

- a képzés ideje alatti folyamat-hatékonyságméréssel;
- a képzést követő eredményméréssel;
- átfogó méréssel;
- analízáló méréssel.

Lehet egyéni és csoporteredményeket mérni, az összehasonlító elemzések pedig vonatkozhatnak olyan csoportokra, amelyek más kondíciók mellett, de ugyanazon fejlesztésben részesültek, illetve olyan csoportokra, amelyek más kognitív fejlesztőprogramokban vettek részt, továbbá semmilyen speciális kognitív fejlesztőprogramban nem részesülökre. Így lehet például mérni azt, hogy egymással versengő kognitív programok közül adott szempontokból melyik a leghatékonyabb, vagy például hogy egy kognitív fejlesztőprogram egyáltalán kifejti-e bármilyen hatást, ami a fejlesztés nélkül nem következik, nem következne be.

A könyv zárófejezetében Csapó Benő és J. H. M. Hamers összegzik, bizonyos fokig szintetizálják a kötet igencsak diverz tanulmányainak eredményeit, illetve nyitva maradt vagy újonnan felvetődő kérdéseket tesznek fel. A fejezet készítői még egyszer áttekintik, milyen változatos elméleti alapokon közelítettek a gondolkodásfejlesztés témájához az egyes fejezetek szerzői: a

piaget-i, neo-piaget-i alapvetések éppúgy megtalálhatók a kötetben, mint a pozitívista vagy a gondolkodást információfeldolgozási folyamatnak tekintő megközelítések. Kiemelik, milyen nagyon fontos, hogy egy olyan területen, mint a kognitív fejlesztés pedagógiája, amely a neurobiológiától a megismerés-tudományokig igen sokféle-fajta forrásból táplálkozik, világgóssá tegyünk, milyen szinten is akarunk (kell, lehet) a témához pedagógiai értelemben közelíteni. Meg kell találni, ki kell dolgozni a megfelelő szinten megfogalmazott, fejlődéstani szempontokból is érvényes pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai kereteket. Erre persze már történtek kezdeményezések, ám az igazi áttörés valószínűleg csak ezek után várható: a tudományos-technikai

fejlődésnek köszönhetően a kognitív tudományokban paradigmaváltás következhet be a közeljövőben. A zárótanulmány szerzői azt is leszögezik, hogy világos és konszenzuálisan elfogadott terminológiára is szükség van a kognitív pedagógiában, amit persze megnehezít az, hogy a pe-

dagógia-pszichológiai fogalmak nem könnyen definiálhatók, és ha jól definiáltak is, többféleképpen értelmezhetők, szükségképp állandó változáson mennek keresztül. Ugyancsak nagy szükség lenne arra, hogy jobban tisztázzuk, mi is történik, amikor egy gyereket gondolkodni tanítunk, vagy amikor kognitív képességeit fejlesztjük. A szerzők azt is leszögezik, kognitív pedagógiai szempontból milyen nagy jelentősége van a gondolkodási képességek fejlődésszempontú megközelítésének is, szemben a kognitív struktúrák statikus leírásaival.

Tudjuk: az emberi gondolkodás megértése, a gondolkodás közvetett vagy közvetlen változtathatóságának feltárása és az

Nagy szükség lenne arra, hogy jobban tisztázzuk, mi is történik, amikor egy gyereket gondolkodni tanítunk, vagy amikor kognitív képességeit fejlesztjük. A szerzők azt is leszögezik, kognitív pedagógiai szempontból milyen nagy jelentősége van a gondolkodási képességek fejlődésszempontú megközelítésének is, szemben a kognitív struktúrák statikus leírásaival.

ezekre vonatkozó módszerek kidolgozása az egyik legszebb, legfontosabb, legambiciózusabb, de egyben legbonyolultabb vállalkozása is a pedagógiának. A Hamers, Van Luit és Csapó Benő által szerkesztett kötet nagymértékben hozzájárul, hogy többet értsünk ezekből a kérdésekből és előrelépjünk a megoldásukban. Számunkra külön nagy érdeme a kötetnek, hogy a hatalmas mennyiségben föllelhető amerikai munka mellett ez a könyv most az európai pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai alapokra épít, az itteni elméleti és gyakorlati vonatkozásokat taglalja. Túl azon, hogy ezek a keretek ismerősebbek nekünk, a kötet képes az utóbbi évtizedek nyilvánvaló tengerentúli dominanciájából adódó egyoldalúságokon módosítani. A kötet széles olvasótáborra tarthat igényt. Mind a pedagógusok, mind pedig a pszichológusok számára fontos ez a munka, amely ku-

tatóknak, egyetemeken-főiskolákon oktató szakembereknek éppúgy alapvető, mint a hallgatóknak, illetve a középiskolai és általános iskolai, gyakorlatban dolgozó vezetőknak és pedagógusoknak.

Irodalom

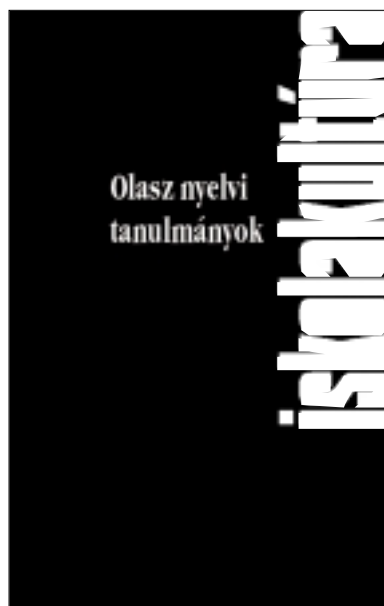
CSAPÓ B.: *Az értelmi képességek fejlesztésének történelmi-társadalmi kontextusa*. Iskolakultúra, 1999/9. sz. 3–15. old.

DETERMANN, D. K. – DANIEL, M. H.: *Correlations of mental tests with each other and with cognitive variables are highest for low IQ groups*. Intelligence, 1989/13. sz. 349–359. old.

PERKINS, D. N. – SALOMON, G.: *Transfer and teaching of thinking*. In: PERKINS, D. – BISHOP, J. – LOCHHEAD, J. (szerk.): *Thinking: Progress in research and teaching*. Erlbaum, Hillsdale, 1986.

RESNICK, L. B.: *Education and learning to think*. National Academic Press. Washington, 1987.

Gordon Győri János



Az Iskolakultúra ajánlatából

Tanulmányok az önszabályozó tanulásról

Az utóbbi időben egyre inkább megnövekedett a tanulási képesség fejlesztésének igénye. Az információáradatban való eligazodáshoz, az alternatívák közötti választáshoz, az elméleti tudás gyakorlati megvalósításához, illetve a gyors környezeti változásokhoz való alkalmazkodáshoz újfajta tudásra van szükség, amit újszerű módon kell elsajátítani. De hogyan? Mindezek mellett hogyan érvényesíthetik a tanulók egyéniségüknek megfelelően elképzeléseiket, hogyan fejleszthetik önhatékonyaságukat és személyiségüket? Ezekre a kérdésekre próbál választ adni egy nemzetközi folyóirat tematikus száma, amelyben kutatók egy csoportja a tanulás új aspektusát mutatja be.

Self-Regulated Learning' címen jelent meg az International Journal of Educational Research 1999. évfolyamának 6. száma. A külföldi irodalomban alig egy évtizede szereplő fogalom magyar megfelelője valószínűleg az önszabályozó tanulás lesz. A tanulmányok átfogó képet nyújtanak a téma fontosabb kérdéseiről, és összegzik a különböző területeken végzett kutatások eredményeit.

A különböző elméleti perspektívákat képviselő szerzők leginkább az önszabályozás fontosságában és létjogosultságában értenek egyet, és azt a tanulói tevékenység hatékonyságának feltételeként értékelik. Az önszabályozást leggyakrabban olyan képességként definiálják, amely a megismerés és az aktuális viselkedés szabályozására irányul, összhangban a belső és külső körülmények változásával (Boekaerts, 445. old., Pintrich, 460. old., Lemos, 472. old., Vauras, 516. old., Zimmerman, 546. old.). Alkotó elemeiként a tervezést, végrehajtást, monitorizálást (a tevékenység, folyamat nyomon követése, felügyelete) és szabályozást nevezik meg, hangsúlyozva szándékos és tudatos használatuk szerepét a tanulási folyamatban.

A kötet nyolc tanulmányt foglal magában. A bevezető és befejező tanulmány általános problémákat vet fel, körvonalazza a fogalom lehetséges definícióit és kapcsolódási pontjait. A következő tanulmányok a téma egy-egy aspektusát világítják meg: a 2., 5. és 6. tanulmány motivációs és kognitív összetevőkkel foglalkozik, a 3. a tanulói célok és célkitűzések problematikáját vizsgálja, a 7. a különböző tanulási elméleteket, a formális és informális tanulás előnyeit és hátrányait tárja elénk. A 4. tanulmány különbséget tesz az önszabályozás és az önkontroll képessége között.

A kötet címadó témájának ellenére általánosan megfigyelhető, hogy gyakran önszabályozó tanulás helyett csupán önszabályozásról beszélnek, „kifelejtvé” a tanulási komponenseket.

Boekaerts kérdésére – Hol tartunk ma az önszabályozó tanulás kutatásában? – válaszol az első írás. Három, a témával legtöbbet foglalkozó kutatási irány (tanulási elméletek, metakognitív és szabályozási elméletek, illetve a különböző self-elméletek) legújabb eredményeit ismerteti. A szerző által szerkesztett modell (The three-layered model of self-regulated learning, 449. o.) főként kognitív aspektusból tárgyalja az önszabályozó tanulást, kihagyja a folyamat motivációs és affektív kontrollját.

Pintrich tanulmánya integrálja a motivációs és kognitív komponenseket az önszabályozó tanulás folyamatában. Három olyan stratégiát határoz meg, amelyek a tanulási folyamat szabályozásának fontos és szükségszerű feltételei:

– kognitív tanulási stratégiák, amelyek segítik a tanulókat figyelmük fenntartásában, az információ szelektálásában, kidolgozásában és megszervezésében;

– metakognitív és szabályozó stratégiák, amelyek a tanulói törekvések reflexiói, monitorizálják és szabályozzák a tanulók kognitív stratégiáit;

– úgynevezett forrás-menedzselési stratégiák, amelyek által a tanulók kontrollálhatják környezetüket – az időt, energiájukat, tanáraikat stb. –, lehetővé téve a céljaiknak megfelelő alkalmazkodást a környezeti változásokhoz.

A szerző érdeme, hogy az említett stratégiákat, a motivációs, kognitív és adaptációs komponenseket mint részegységeket viszonyítja az önszabályozó tanuláshoz mint egészhez, tükrözve ezáltal a folyamat hierarchikus rendszerét.

„Az önszabályozás nem azonos a környezet megváltoztatásának folyamatával” (471. old.) – állapítja meg Lemos tanulmányában, középpontba helyezve a célkitűzés és tervezés szabályozó szerepét. A szerző nézete szerint a tanulók által meghatározott és értékelt célok megfogalmazása az önszabályozás elengedhetetlen feltétele. Ennek két lényeges funkcióját nevezi meg: a tanulók konkrét viselkedésének irányítása, illetve a tevékenységi folyamat során a fejlődés mértékének monitorizálása. Azok a tanulók, akik képesek saját szükségletük alapján céljaik megfogalmazására, rugalmasabbak a problémamegoldó stratégiák kiválasztásában, következetesebbek tevékenységeikben, mint azok a tanulók, akik nem tudják meghatározni célkitűzéseiket, esetleg környezetük által megfogalmazott célokat teljesítenek.

Kehr, Bles és von Rosenstiel tanulmányának háttérben *Kuhl* akarati tevékenységkontroll-elmélete áll, amely központi fogalmának – akarat – két alapvető módozatát különbözteti meg: az önszabályozást és önkontrollt (előbbit a kontrolltevékenység „ön-integrációs” formájának, utóbbit a kontrolltevékenység „ön-fegyelmi” formájának nevezi).

A szerzők szerint az önszabályozás nem más, mint a személyes célok megfogalmazásának képessége, amely egyrészt összhangban áll az egyéni szükségletekkel, másrészt rugalmas stratégia-kiválasztó képesség is, amely a menet közben fellépő konfliktusok megoldását szolgálja. Az önkontroll a célok fenntartásának képessége, az eltérítő alternatívák elfojtásával segítve az egyéneket céljaik elérésében, amelyek azonban nincsenek beágyazódva a személyes szükséglet-struktúrába. (Tipikus esete annak, amikor a tanulók mások által – tanárok, szülők – megfogalmazott célok teljesítésére törekednek.)

A szerzők kutatásaik során figyelemre méltó eredményekre jutottak: az önszabályozás aktiválja az önjutalmazó rendszert, pozitív érzelmek keltésével növeli a sikerélményt. Ezzel ellentétben viszont az önkontroll az önbüntető rendszert hozza működésbe, ami negatív érzelmeket implikálva meggátolja a sikerélmény kialakulását.

Neuropszichológiai tapasztalatokra épít *Niemivirta* tanulmánya, egyesítve a tevékenység motivációs (a viselkedés „miért”-je) és kognitív (a viselkedés „hogyan”-ja) komponenseit. Tanulmányának másik alappilléret *Locke* és *Latham* célkitűzés-elmélete szolgáltatja, összegezve a különböző motivációs elméleteket. A szerző a viselkedés kezdetére (célok megfogalmazása) és befejezésére (tevékenység-produktum) összpontosít, és an-

A szerzők szerint az önszabályozás nem más, mint a személyes célok megfogalmazásának képessége, amely egyrészt összhangban áll az egyéni szükségletekkel, másrészt rugalmas stratégia-kiválasztó képesség is, amely a menet közben fellépő konfliktusok megoldását szolgálja. Az önkontroll a célok fenntartásának képessége, az eltérítő alternatívák elfojtásával segítve az egyéneket céljaik elérésében, amelyek azonban nincsenek beágyazódva a személyes szükséglet-struktúrába. (Tipikus esete annak, amikor a tanulók mások által – tanárok, szülők – megfogalmazott célok teljesítésére törekednek.)

nak hatását vizsgálja a következő cselekvés célkitűzéseinek kiválasztásában. Ennek alapján két alapvető, úgynevezett tipikus és atipikus esetet különböztet meg. Tipikusnak nevezi azt a jelenséget, amikor siker után pozitív, kudarc után negatív irányba mozdul el a személyes elvárások és célkitűzések rendszere. Atipikus esetről beszél, amikor mindez fordított irányban működik. Ezekben az esetekben csökkent kontroll-elvárás, illetve gyengébb erő kifejtés figyelhető meg, amely meghatározza az önszabályozási folyamat minőségét. (A következő tevékenység célkitűzéseinek megfogalmazásában már mások segítségére szorulnak.)

Vauras, Rauhanunummi, Kinnunen és Lepola tanulmányának központi kérdése, hogy a gyenge tanulók metakognitív inkompetenciája vagy motivációs ingatagsága-e a döntő tényező önszabályozásuk minőségi romlásában. Abból indulnak ki, hogy „(...) minden tanuló használ önszabályozási stratégiákat valamilyen szinten” (517. old.), de nem minden tanuló képes tudatosan és szándékosan alkalmazni ezeket. Éppen ezért a gyengébb tanulók „nem-önszabályozó” megnevezése helyett a „kevesebb vagy hiányos” „önszabályozás” megnevezését tartják relevánsabbnak a szerzők.

Boekaerts és Minnaert szándéka, hogy tanulmányukkal pótolják az önszabályozás és az informális tanulás területén található kutatási hiányosságokat. Formális és informális tanulási helyzeteket vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy az informális tanulás rugalmas és nem kényszerítő jellegéből adódóan előmozdítja a különböző önszabályozási stratégiák alkalmazását, a személyes szükségletek és egyéni sajátosságok megnyilvánulását, a szociális készségek spontán begyakorlását. Ezzel ellentétben a formális tanulási helyzetek meghatározott elvek alapján korlátozottak. Szabály-kényszerítő sajátosságuk miatt kudarcotól való félelmet keltenek, ami meggátolja az önszabályozási stratégiák alkalmazását. A hiánypótló észrevételek ellenére megállapítható, hogy a szerzők csupán a szociális képességek elsajátítására vonatkoztatva fogalmazták meg érveiket, háttérbe szorítva a tanulási folyamat kognitív képességeinek fejlesztését.

Zimmerman kötetzáró tanulmánya az önszabályozó tanulást ciklikus modellben értelmezi, hangsúlyozva az önszabályozás mozzanatainak egymásra gyakorolt kölcsönhatását. Értelmezésében a következő komponensek szerepelnek:

- célok megfogalmazása és tervezés;
- végrehajtó stratégiák és monitorizálás;
- a következmény monitorizálásának stratégiája;
- önértékelés és monitorizálás.

Amint látható, elméletében az önmonitorizálás kulcsfontosságú szereppel bír; az önszabályozási folyamat sikerének függvénye, lehetővé téve a többi részem (célok, tanulási stratégiák, önértékelés) meglétének felügyeletét és szabályozását.

A folyóirat tanulmányaiban a legfrissebb kutatási eredmények szerepelnek, feltüntetve az önszabályozási folyamattal való kapcsolódási pontokat. Azonban a tanulmányok között kevés referenciális pont figyelhető meg; a szerzők különböző elméleteket képviselnek, saját perspektívájukból közelítik meg a problémát, kiemelve a nekik megfelelő (így mindig egy adott) dimenzióját az önszabályozó tanulásnak. Ezt a tanulmánykötetet tehát a téma montázsának tekinthetjük, sorra véve a fontosabb elméleteket, ám még mindig hiányolnunk kell a témát általánosan átfogó értelmezést.

Nyelvkönyv-család kisiskolásoknak

A Cambridge University Press és az ELI kiadó legújabb tankönyvsorozata a Join In. A háromrészes sorozat angol nyelvet tanuló alsó tagozatos diákok számára készült. Az első kötetet olyan második, harmadik osztályos gyerekek tudják használni, akik már ismerik a betűket, és már tanultak néhány szót angolul.

A kötetek kiegészülnek egy teljesen kezdő „Starter” szinttel. A tankönyveket („Pupil’s Book”), minden szinten munkafüzet („Activity Book”), tanári kézikönyv („Teacher’s Book”) és kazetta vagy CD, illetve videó kíséri. A sorozathoz tartozik még az „English with Toby” CD ROM és egy tanári képgyűjtemény (Flashcards).

A tankönyvek egyenként tíz fejezetből állnak, a fejezetekhez ismétlő leckék és függelékek kapcsolódnak. Kisgyermek számára a témakörökre épülő tananyag érdekesebb és tanulhatóbb, mint a nyelvtani szabályokra épülő, ezért a „Join In” is ezt követi. A fejezetek hétköznapi témaköröket tanítanak: számok, színek, a hét napjai, állatok, barátok, az iskola stb. A „Join In” tehát a gyerekeket körülvevő világból választja témaköreit. Bizonyára élvezetessé teszi a tanulási folyamatot a könyv szereplői: Toby, a tigris és a gyerekek, akikkel mindig történik valami érdekes. Mindemellett sok játék, mese, dal és mondóka található a sorozatban, melyek többsége nem autentikus, hanem kifejezetten e tankönyv számára készült.

Külön figyelmet érdemel a könyvek végén található függelék. Itt találhatunk énekeket, verseket, mondókákat, a karácsonyi és a húsvéti ünnepekhez kapcsolódó tennivalókat, az angol ABC-t, kivágókat, dramatizálható jelenetet, zenés darabot, szógyűjteményt. Ez utóbbi a leckékben fellelhető szavakat és kifejezéseket tartalmazza úgy, hogy az anyanyelvi megfelelője beírható. A szókincs elsajátítását az egyes leckékben rajzok segítik. Az új szavakhoz képek tartoznak, ami megkönnyítheti az otthoni tanulást, egyértelművé teszi a szavak jelentését.

A dalok, mondókák között sok az úgynevezett „action song”, amelyek közben valamit el kell játszani. A sok dal, a számos hallott szövegre épülő feladatot elengedhetetlenné teszi a kazetta használatát. A hallott szövegértésen kívül a fő feladat a beszédképesség fejlesztése. A történetek, a játékok mind ezt a célt szolgálják. A kommunikatív nyelvtanulást a probléma-megoldó feladatok teszik színesebbé. Jó példa erre a „Join In 2”-ben található egyik feladat, amely szövegértésen alapul. Négy gyereket látunk, különböző színű ruhákban. A szövegből kiderül, hogy melyik gyerek mit csinál szabad idejében. Például: „The boy in the red T-shirt and shorts can’t play the piano and can’t ride a horse. He can swim.” Az információk alapján a gyerekeknek egy táblázatot kell értelemszerűen kitölteniük.

A tankönyvek elegendő lehetőséget nyújtanak az olvasásra, az új anyagot bemutató részeknél azonban sajnálatos módon a megértést ellenőrző feladatok hiányoznak. Ezekre főként a képregényes szövegeknél volna szükség. A receptív készségek (olvasás, beszédértés) fejlesztésére nagy hangsúlyt fektettek a szerzők, írásbeli feladatot ezzel szemben a tankönyvekben alig találhatunk.

A könyvek mindenképpen csoportos nyelvtanulásra alkalmasak, mivel a játékok, történetek, párbeszéd csak így gyakorolható, így érhetik el céljukat. A gyerekek örömet lelhetnek a szépen kivitelezett, jó minőségű papírra nyomtatott és gazdagon illusztrált tankönyvben.

A kánonok peremén

A tizenhárom tanulmányt magába foglaló a 'A kánon peremén' című kötet a 19. századvég magyar epikájának újraolvasására tesz kísérletet. A tanulmányok szerzői az Arany János halála és Ady Endre első sikerei, valamint a Nyugat indulása közti időszak íróinak – a Cholnoky-testvérek, Harsányi Kálmán, Lovik Károly, Szini Gyula, Toldy István, Bródy Sándor, Petelei István, Mikszáth Kálmán, Ambrus Zoltán, Gozdsu Elek, Papp Dániel, Balázs Béla, Justh Zsigmond és Péterfy Jenő – többé-kevésbé elfeledett novelláit, regényeit, esszéit próbálják a jelenkor irodalomértelmező teóriái hatása alatt, szövegelemző interpretációk segítségével dialógushelyzetbe hozni. A tanulmánygyűjtemény nem titkolt célja, hogy a tárgyalt alkotók műveinek helyet biztosítsanak a magyar modernség paradigmaticusnak tekintett kánonjában.

A hogy a kötet címe is jelöli a problematikusnak, revideálandónak érzett 19. századvégi próza helyzetét, ezen szövegek ezidőtájt a magyar irodalom hagyományának periférikusabb szeletét jelentik. Ez az Utószóban és szinte kivétel nélkül minden dolgozatban explikált kijelentés azonban több elméleti kérdést felvet, melyekkel a tanulmányírók előzetesen nem vetettek kellően számot. Legelőször is a kánon kérdésével. A tanulmányokból körvonalazható kánon-elképzelések szerint (talán csak *Hites Sándor* dolgozata kivétel) a kánon valami homogénnek tekinthető irodalmi lista, mely a mindenkori kortárs szemszögéből különféle irányelvek (nemzeti, kulturális, politikai, intézményi, futó teorémák stb.) alapján állítódott össze. Elsősorban tehát nem heterogén, hanem tömörszerű, nem poétikai meghatározottságú, hanem tekintélyelvű, főleg institutionális. A kánonban helyet kapó művek bővíthetősége nagyrészt a kritikai figyelem arányától függ.

A második kérdés szorosan kapcsolódik e kánonképződés vitatásához: a modernséghez mint paradigmához való csatlakozás lehetősége, azaz a tárgyalt művek betürése, beszuszakolása egy kitüntetettnek érzett szöveghalmazba, melyek így, a kulturális emlékezet részeként, talán elkerülnek a felejtés nem túl felemelő kockázatát.

Ha csak a kötet egységesnek tekinthető tudományos igényű írásmódját vesszük figyelembe, szembetűnik, hogy egy szűkebb szakmai közegnek, a profi irodalomértelmezőknek, irodalomtörténészeknek, irodalomkritikusoknak íródott, hozzájuk szól a gyűjtemény. Ezáltal mindjárt elhatárolhatóvá válik egy szakmai és egy laikusabb olvasói réteg, amelyek nem azonos irodalmi ismeretekkel rendelkeznek, nem azonos mércék(!) szerint szortírozzák a szövegekként eléjük kerülő műalkotásokat, tehát eltérő kánonok alkotásában eltérő módon vesznek részt. De tovább bomlasztva az egyeneműnek tekintett kánon, világos, hogy egyidejűleg több irodalmi sor és az ezeket kialakító szabályrendszer, ha úgy tetszik: nyelvi modalitás vesz részt a kánonok kialakításában. Elég csak az utóbbi évtized amerikai kánon-vitáira, kánon-háborúira gondolni. Az igaz, hogy a kánon befolyása mindig hatalmi pozíciót feltételez (így bizonyos irodalmi korszakkal foglalkozók számára akár létkérdés is lehet területük előnyös helyzetének biztosítása), de ettől függetlenül mindig több irodalomértés létezik egymás mellett, részint egymás ellen. Így volt ez a 19. században és ez működik a 20. században is. Az, hogy a Nyugat létrejöttével egészen a kilencvenes évekig a Nyugat által megszabott, akkor kialakított kánon maradt a legtartósabb, kezdve mindjárt saját alkotóinak kanonizálásával (az első kanonizált szerző: *Ady*), még nem jelenti azt, hogy a modernség nyitányában például oly tevékeny *Kassák* fémjelezte avantgárd csoportosulás nem ren-

delkezett egy ehhez viszonyítottan alternatív kánonnal. Ahogy természetesen például a 19. század romantikus eszméit és esztétikáját felvállaló és nagyon népszerű paradigma is meghatározottan jelen volt ezidőtájt. A kánon peremén lenni azt jelenti: több kánon érintkezési felületén lenni; több kánon van jelen egyidőben például az érintett időszakban: a 19. századvég több kánon-elképzelése (például *Gyulai* és *Péterfy* esztétikai normái, vagy ezzel ellentétben a *Jókait* favorizáló kultikus rajongás, hogy csak a prózánál maradjunk) különféle módokon találkozik a 20. század paradigmáival.

Ehhez kapcsolódóan érdekesnek látom, hogy a kötet szerzői egységesen rögzítettnek tüntetik fel a magyar modernség paradigmáját, nem jelölve az ezen belüli variációkat, alternatívákat, hanem pár kitüntetettnek érzett jeggyel beérve, ezek alapján próbálják tárgyalni szövegeiket beszimítani a vágyott közegbe. Nem egyszer láthattunk már erre példát, éppen a modernséghez való csatlakoztatás révén, gondoljunk csak *Németh G. Béla* erőfeszítéseire, hogy *Asbóth Jánost* vagy Péterfy Jenő munkáit a Nyugat előfutáraiként tüntesse fel, vagy *Szegedy-Maszák Mihály* próbálkozásaira, hogy *Kosztolányi* nyelvelméletét a modernség utáni vagy későmodern nyelv- és szubjektivitás-eszményhez közelítse. A tanulmánykötet szerzői is hasonló módon járnak el, egy-egy alkotó egy-egy művében fellelhető, a modernség szubjektivitás-felfogásának, identitás-képének, nyelv szemléletének és irodalom-felfogásának néha elszigeteltebb, máskor nyilvánvalóbb példáit sorakoztatják egymás mellé. A modernség differenciálása, az ehhez való kötődések pontosítása mellett elengedhetetlennek érzem, hogy azon jegyek is teret kapjanak az elemzésekben, melyek éppen a határhelyzeteket lennének hivatottak demonstrálni, tudniillik hogy miként részesül egyszerre több paradigma írásmódjából a tárgyalta szöveg, és a heterogenitásból adódóan milyen – akár – peremhelyzetben pozicionálható.

Szintén megfontolásra érdemes dolognak gondolom – szem előtt tartva például *Tinyanov*nak az irodalom fejlődéséről szóló tanulmányát –, hogy egyáltalán nem a kritikák számától függ egy mű vagy korszak kanonizáltsága. Az intézményi rendszer hatalmi viszonyai csak ideiglenesen dönthetnek egy elsődlegesnek tekintett kánon mellett, igazából az irodalmi szövegek – történő és temporális – interakciója határozza meg azt. Az irodalmi hagyomány az, ami élővé és kérdésessé teszi a régi és új szövegeket. A tanulmánykötet – véleményem szerint – részint ott véti el kanonizálási szándékait, hogy módszertanában nagymértékben támaszkodik a recepcióesztétika látens fejlődés-konceptiójára annak hatástörténeti tudatának mellőzésével, ami az újdonságban, az állandó változásban látja az irodalmi műalkotások elsőbbségét és rangsorolását. Ez bizony frusztrálóan hathat a mai kánonszerveződés egyik vakfoltjának tekinthető 19. századvéggel foglalkozókra. Pedig nem kellene, mert a kánon egyrészt folyamatosan változik, másrészt nem érzem túlságosan kétségbejítőnek a helyzetet, hiszen a tárgyalta szerzők jó része a középiskolai tananyag tényleges szereplője, műveik kereskedelmi forgalomban is kapha-

A kötet szerzői egységesen rögzítettnek tüntetik fel a magyar modernség paradigmáját, nem jelölve az ezen belüli variációkat, alternatívákat, hanem pár kitüntetettnek érzett jeggyel beérve, ezek alapján próbálják tárgyalni szövegeiket beszimítani a vágyott közegbe. Nem egyszer láthattunk már erre példát, éppen a modernséghez való csatlakoztatás révén, gondoljunk csak Németh G. Béla erőfeszítéseire, hogy Asbóth Jánost, vagy Péterfy Jenő munkáit a Nyugat előfutáraiként tüntesse fel vagy Szegedy-Maszák Mihály próbálkozásaira, hogy Kosztolányi nyelvelméletét a modernség utáni vagy későmodern nyelv- és szubjektivitás-eszményhez közelítse.

tók, például *Mikszáth* életműkiadása folyamatos. Visszatérve még a kánonhoz mint a szövegek interakciójához: a tanulmányok főleg immanens-strukturalista, formalista elemzések, melyek a filológiai, kontextualista tárgyalásmódot elvetik, a műveket (szöveg)környezetükből kiragadó módon kezelik. Ez eleve kizárja, hogy az intertextualitás mint szöveglétmód alapvetően dialogikus kapcsolódásait kialakítsák, mind a kortárs prózával, mind a jelenkor irodalmával. Az intertextualitás, bár nagyfokú szerepet kap elemzéseikben, motivikusan és intextusként (*Kovács Árpád* kifejezése) értelmeződik.

A dolgozatok legtöbbet idézett, „használt” szerzői: a konstanzi hermeneutikai iskola fő alakjai, *Hans-Robert Jauss* és *Wolfgang Iser*, a romantikával foglalkozók ma legtöbbet emlegetett alakja, *Paul de Man*, a francia strukturalisták, *Julia Kristeva* és *Gerard Genette*, valamint az ész *Jurij Lotman*, a magyar irodalomtudósok közül *Dobos István*, *Németh G. Béla* és *Szegedy-Maszák Mihály*. E teoretikusok fogalmainak applikációival körvonalazható a már említett módszertani irányultság. (E behatárolás alól kivétel *Wéber Antal* írása, mely a kötetben szereplő tanulmányok közül egyedül foglalkozik kritikátörténeti művekkel, nevezetesen Péterfyével.) Az esetleges kanonizációra való törekvéstől is generált újraolvasás azonban még egy elvi csomópontot megkerül, nevezetesen – a már említett immanens elemző módszer által is – éppen saját, jelzett szándékának ellenében. A kérdések „élővé tétele” ugyanis nem azt jelenti, hogy a ma korszerűnek gondolt irodalomelméleti kérdésirányok némelyikét egyszerűen ráhúzzuk a szövegekre, ahogy néhány tanulmány teszi. Célszerűnek mutatkozott volna elsősorban azokat a mechanizmusokat, folyamatokat felsorakoztatni és analizálni, melyek az elemzett szerzőket és műveiket a jelenleg gondolt irodalomtörténeti pozícióba helyezték vagy kényszerítették. Ezen kritikai befolyásoltságok alaposabb szemügyre vétele nélkül csupán ellentmondani kényszerül a tanulmányíró az eddigi befogadásnak, vagy megkerüli azt, de mivel a szembesülés elmaradt, mindenképpen a kialakult értelmezési paradigmán belül ragad. Ilyen elemekre bontó és analizáló, azaz tényleges recepcióesztétikai, hatástörténeti vizsgálatot csupán *Hites Sándor Szini Gyula*-dolgozatában és *Török Lajos Ambrus*-elemzésében, részben a *Toldy* „Anatole”-ját tárgyaló *Kiczenko Judit* tanulmányában vélek felfedezni. Éppen *Kulcsár Szabó Ernő* figyelmeztett arra – a recepcióesztétika esetleges téves olvasatát elhárítva –, hogy elkerülendő „a posztstrukturalista módszertan naiv válasza: a hallgató (...)-mű úgy szabadítható ki a recepcióesztétika fogságából, ha visszahelyezzük a szövegiség horizontjába.” (1) A recepció ilyenén való figyelmen kívül hagyása maga után vonhatja, „hogy a szövegek olyan kérdéseit véti el, amelyek időközben a befogadás önmegértésének megoldatlan kérdésévé váltak s inkább annak történetében ragadhatók meg.” (uo. 11. old.) Ezért lett volna hasznos a korszak befogadási problematikáját átfogóan tárgyalni egy tanulmánykötet-nyitó előszóban, vagy részletekben, az aktuális író befogadási körén belül. Így ténylegesen csak adalékok (*Peremiczky Szilvia*, *Balogh Piroška*, *Gyarmati Krisztina* írásai), érdekes elemzések (Eisemann György, *Fazekas Natasa*, *Héger Ágnes* írásai), tipizációk (*Pozsvai Györgyi* tanulmánya), de nem újraolvasások jöttek létre. Ehhez kapcsolódva jellemzőnek mondható azon olvasatok nagyobb aránya, éppen a régebbi olvasatok dekonstruktív szétszalazásának mellőzése révén, amelyek szerint a műértelmezések nem többek, mint a műben lévő olvasási intenciók felgöngyölítései (*Harsányi Kálmán* regényének elemzése *Gergye Lászlótól* és *Rózsafalvi Zsuzsanna Mikszáth* novelláinak inter- és intratextuális viszonyait felsorakoztató dolgozata).

Az eddigi elmarasztalónak minősíthető modalitás után hadd szóljak dicsérőleg a szövegek nyelvi kidolgozottságáról, a tanulmányok hagyományos retorikai felépítettségéről, a kortárs irodalomelméletben való jártasságról, a fogalmi apparátusok applikatív elsajátításáról és mindenekelőtt a dolgozatírók többnyire tudatos modális önreflexivitásáról, melyek állandó korrekcióra készítik őket írás közben. A kezdeményezés méltányolandó, az említett kifogások azonban kétségessé teszik, hogy bármiféle áttörés lehetővé válna a kötet összteljesítménye révén.

Jegyzet

(1) KULCSÁR SZABÓ Ernő: *Az „én” utópiája és létesülése. Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában.* In: *Tanulmányok Ady Endréről.* Anonymus, Bp, 1999. 10.

EISEMANN György (szerk.): *A kánon peremén. Az irodalmi modernség alakváltozatai a XIX–XX. század fordulójának magyar prózájában.* ELTE, XVIII–XIX. századi Magyar Irodalomtörténeti Tanszék, Bp, 1998.

Rácz I. Péter

Az emlékezet felejtése, a felejtés emlékezete

A jelenkori diskurzusokban az egyik leghangsúlyosabb szólamot a kánonok megőrzéséről és lebontásáról, valamint az általuk betöltött hermeneutikai pozíciók nélkülözhetetlenségéről és megszüntethetőségéről szóló elméletek képviselik, mégis meglehetősen csekély figyelem irányul a középszintű oktatásnak a hagyományok alakulásában, átformálódásában betöltött szerepére.

Az irodalom önműködő, áthagyományozódó rendszerében az újabb és újabb művek megjelenése nemcsak a tradíció korábbi, kanonikusnak számító ismereteit írja felül, átigazítva a szaktudományos érdeklődés irányvonalait, hanem ezzel egyidejűleg újraszituálja a pedagógiai munka módszertani feltételeit is. Ezért elengedhetetlen olyan korszerű tankönyvsorozatok létrejötte, melyek a jelen megváltozott kérdésirányai felől próbálják újraérteni a hasonlóképpen megváltozott múltat, megszüntetve vagy csökkentve ezáltal az egyetemi és a középiskolai intézményrendszer közötti folytonosság-hiányt.

Annál is inkább fontos kérdés ez, mivel a képzés nagyon jelentékeny eszköznek bizonyul a kánonok fenntartásában és elterjesztésében. A mai napig nem kis szerepe van az iskoláknak annak megállapításában: mit tekintünk elengedhetetlenül szükséges tudásanyagoknak ahhoz, hogy valakit műveltnek tarthassunk. Az általuk meghatározott tananyag, a kötelező olvasmányok jegyzéke ezen a módon kifejezi egy adott kulturális közösség önértékelését és az általa hitelesnek tartott interpretációs gyakorlatok szabályrendszerét. Ezért mint ahogy nem képzelhető el értelmezés a hagyomány előzetes ismerete nélkül, a kánonok másik és egyben lappangó oldala is kiküszöbölhetetlen tényező: már megjelenésük pillanatában az izlés megmerevedéséhez járulnak hozzá. Hatékonyságukat szintén e kétarcúságnak köszönhetik, mert míg egyfelől a természetesség látszatával jelentkeznek, addig jogosultságukat csak azon a módon tartják megteremthetőnek, ha előtörténetüket tévedések történeteként tüntetik fel.

A kérdés ilyen jellegű újrafogalmazásait, melyek a középiskolai képzés és a hazai tudományosság gyakorlata közé ékelődő befogadás-, illetve irodalomelméleti hiátus okait veszik célba, az teszi különösen indokolttá és sürgetővé, hogy a hetvenes évek vége óta tulajdonképpen nem történt meg a két oldal újbóli szembesítése. Az akkori tankönyvcsoomag szerzői többségükben a Magyarországon nem sokkal korábban meghonosodott strukturalista iskola képviselői voltak, akik munkájuk során nagymértékben hasznosított-

ták mind egyetemi oktatóként, mind elméleti gondolkodóként szerzett tapasztalataikat. Az általuk megírt tankönyvek révén a diákok a kurrensnek számító beszédmodok alkalmazása mellett az éppen jelentős átalakulását élő szakma fejleményeivel ismerkedhettek meg. Jellemző példa, hogy *Szegedy-Maszák Mihály* 'Világkép és stílus' című esszékiötében fontosnak tartotta megjelentetni részben a tankönyv megírása alatt, részben pedig az azt megelőzően kialakult elképzeléseit. A megszakítottság magyarázata mégsem az említett munkának egészen a kilencvenes évek elejéig történő használatában, de nem is a strukturalista dominanciájú horizontok mai időszerűtlenségében keresendő (hisz e szerzők számos, azóta publikált írása tanúskodik koncepcióik jelentős módosulásairól), hanem sokkal inkább abban, hogy az ezt követő tankönyvek többsége nem nyitott új távlatokat a szövegértelmezés terén, legfeljebb a korábbiak megismétlésére vállalkozott. Az újraolvasás sorozatos elmaradása szükségszerűen vezetett a középiskolák kánonokat áthagyományozó szerepeinek a megmerevedéséhez, melynek történetietlensége nem pótolható az ismeretek pusztán kumulatív igyekezetével, mint ahogy nem is járhat a már nem működő rendszerek egyszerű és problémamentes félretolásával. Alighanem azért, mert a jelen elválasztottsága a múlttól csak akkor válik áthidalhatóvá, ha az interpretáció kísérletei egyszerre számolnak a megszakítottság és – e megszakítottság által mégiscsak adódó – folytonosság tapasztalatával.

Ennek a többszörösen összetett és rendkívül bonyolult hatástörténeti helyzetnek kíván megfelelni a Korona Kiadó gondozásában megjelent új tankönyvsorozat harmadik kötete, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy az ezredforduló diákjait szembesítse és megismertesse az irodalomtudomány korszerű értésmódjaival. A szerzők – lemondva a teleologikus irodalomtörténet-írás „előbb-utóbb” alakzatai mentén képződő módszertani elveiről – ezt csakis úgy tartják megtehetőnek, ha a múlttal való párbeszédüket a gadameri, illetve *Jauss*-féle – alapvetően temporális természetű – interpretáció horizontján tüntetik fel. Ezért noha kiküszöböl-

hetetlen marad a tradícióval folytatott dialógusaikból a megértés jelenének kontextusa, mégis sikerül túllépniük a korábbi kritikák igaz-hamis ellentétéin, amennyiben nemcsak a szövegek, de a megértés időbeliségeinek az indexeit is feltüntetik. Ami azzal jár, hogy a szövegértés feladatát nem tartják megnyugtatóan lezárható folyamatnak, mivel a jövőben mindig újraprendeződő jelen esetleg más mozzanatokot tart majd kiemelhetőnek az elődök által megértett művekből, megnyitva ezáltal a lehetőséget a másképp értés útjai felé.

A hagyománytörténés ilyen megváltozott képleteire csak egyetlen példát emelek ki a könyvből, *Babits* 'Csak posta voltál...' című versének elemzését. A szerzők a szövegben „az utólagosság tapasztalatát (az én hagyományfüggő létesülését, önmaga utólagos interpretációját)” tekintik kiindulópontnak, és így a szöveget a lírai én és költészet viszonyában értelmezik. Olvasatuk szerint a lírai alany az emlékek felsorolásában próbálja tetten érni személyességének a tapasztalatát, ehelyett tevékenysége azzal a tanulással zárul, hogy „nem a személyiség hagy nyomot a világban (az eredetiség értelmében), hanem fordítva: általa hagy nyomokat a tradíció beszéde” (210–211. old.). Mindez arra utal, hogy az irodalom áthagyományozódó rendszere már nem írható le a szövegeket tőlünk elválasztó térbeli távolsággal, hanem az értelmező jelene – ezen az elválasztottságon túl – szorosan hozzá is kapcsolódik múltjához. Ez biztosítja számára az alapot ahhoz, hogy tevékenységével elkerülje a tévedés kockázatát, ám ugyanakkor ne lépjen fel az igaz-ha-

mis ellentét heurisztikus igényével, hiszen helyzete a tradíció egyénfőlötti folyamatának a tükrében esetlegesnek bizonyul.

Az értelmezési pozíciók viszonylagosítását a könyv szerzői úgy oldják meg, hogy – akár egyetlen elemzésen belül – feltűntetik az olvasatok történeti módosulásait. Ilyennek tekinthetők a ‚Fekete zongora’ fogadtatásának változásai, hiszen itt egyszerre több lehetősége nyílik az interpretáció műveleteinek. Egyrészt adottak a hagyományos szerzőelvi koncepciók, ezek szerint a költemény a korabeli éjszakai mulatók hangulatának a felidézésére épít, de emellett jelentősen kibővülnek a befogadás alternatívái, ha a „vak mester” alakját az olvasó allegóriájaként azonosítjuk. De említhetnénk akár a ‚Vörös és fekete’-ről készült elemzést is, ahol a korábbi tragizáló beszédmodok felől az ironia irányába történik elmozdulás. E szemléletmód jellegét talán semmi sem érzékelteti jobban, mint az az igyekezet, ahogyan a könyv együtt szerepelteti a fogalmak korábbi meghatározásait a jelenlegiekkel, az olvasó személyére bízva annak eldöntését, melyiket tartja inkább játékba hozhatónak. Ezáltal egyszerre ad módot *Stendhal* és *Balzac* műveinek tematikus, vagyis karrierregényként vagy lélektani regényként való megközelítésére, és egyszerre szentel fokozott figyelmet ugyanezen szövegek alakulásmódjainak a feltárására. A magam részéről viszont éppen emiatt nem tudok egyetérteni a tankönyvet a „történeti olvasó” elmaradásáért kárhóztató bírálatokkal (vö.: *Kelemen Péter*: ‚Irodalom kísérletező kedvű tanároknak és diákoknak’ című írása), annál inkább, mivel az elemzések többirányúsága és a jelentés ebből adódó multiplifikálódása magát a befogadó jelenét is a hatástörténeti folyamatok részeként tünteti fel. Ugyanakkor az a kifogás is nehezen tartható, miszerint a kötet olvasói pusztán passzív szerepekre számíthatnak az elemzésekben, hiszen már önmagában nem kis munkát ró rájuk a bennük foglalt nézőpontok és stratégiák sokszínűsége. Sőt, a szerzők által javasolt értelmezések vélhetőleg nem azzal a szándékkal készültek, hogy tehermentesítsék a diákokat a megértés munkája alól, hanem épp ellenkezőleg: az eddigi tapasztalatok kibővítésében és tudatosításában nyújthatnak segédkezet.

A kulturális emlékezet fent jellemzett radikális újragondolásai kitérítetett szerepet jutatnak a befogadó jelene és a – maga másságában megszólaló – múlt között képződő párbeszédnek, ezért a kánonalakítás hagyományos technikái is jelentős változáson mennek keresztül. A harmadikos irodalomkönyvek eddigi gyakorlatával ellentétben például kimaradnak a tárgyalásból olyan szerzők, mint *Madách Imre*, *Jókai Mór* vagy *Kemény Zsigmond*, akik bár nagyjából a 19. század második felében fejtették ki tevékenységüket, inkább a romantikus stílustörténeti tendenciák képviselőinek tekinthetők. Sokkal nagyobb hangsúlyt kapnak viszont *Charles Baudelaire* és *Komjáthy Jenő* versei, valamint megjelennek ez idáig nem vagy csak jóval csekélyebb részletességgel tárgyalt írók (például *Cholnoky Viktor*, *Asbóth János*). A válogatás szempontjait jelzi, hogy elsősorban a jelen kérdéskörrel felől érdekesnek tartható szövegek kerülnek a figyelem középpontjába, kizárólag azok, amelyek a megváltozott helyzetben már nem képesek párbeszédet létesíteni értelmezőjükkal. Balzac és Stendhal mellett éppen ennek függvényében válik hasonlóan fontossá *Flaubert* ‚Bovaryné’-ja, mert a regény „feszkes szerkezete”, kivételesen pontos szóhasználata és nézőpontváltásai, „a többszörösen rétegzett motivikus hálózat”, illetve az „irodalmi utalások” és a „negatív öntükrözés” alakzatai mind-mind a szöveg jelszerűségére helyezik a hangsúlyt, a művek létmódja pedig – a szerzők felfogásában – kizárólag erről az oldalról válik megragadhatóvá. Mindez mégsem vezet a szövegek másként megmutatkozó arculatának eltörléséhez, amennyiben legalább ugyanilyen erővel szereznek érvényt a hagyomány eseményeitőlünk elválasztó időbeli távolság (alteritás) jelzéseinek és az abban megmutatkozó „kortársi” és „jelenkori” tapasztalat különbségeinek. Jellemző esete ennek szintén az a ‚Bovaryné’, melynek íróját perbe fogták erkölcs- és vallásgyalázás vádja miatt, ugyanis a kortársak szemében az elbeszélő szenttelen stílusa rendkívül megnehezítette annak eldöntését, mikor olvas-

sák a szereplők belső monológjait, és mikor magának a narrátornak a szavait. A regény fogadtatása tehát azt szemlélteti, mennyiben érte újszerűen a megváltozott írásmód a korabeli közönséget, jelentősen meghaladva elvárasi horizontjukat, illetve azt, hogy az időközben bekövetkező paradigmaváltás utólagosságának helyzetéből mennyire bizonyulnak esetlegesnek a múlt értékindexei.

A hagyománykezelés jelentős módosulásából, valamint az irodalmi mű alaktani hatáselméletéből következik, hogy a tankönyv írói nem tartják bevonhatónak fikcionalitás és „valóság” viszonyába a mimetikus koncepciók reprezentáció-elvű elképzeléseit, sőt, magát a mimézist az alakzatok egyik lehetséges fajtájaként gondolják el (*Paul de Man*). Már rögtön a kötet elején megkülönböztetik egymástól a nyelv eszközszerű (előzetes tartalmakat kifejező, a világ jelenségeit megragadó, deskriptív) és szimulakrum-jellegű (a gondolkodást és a világot a nyelvtől függővé tevő, konstitutív) felfogását, hangsúlyozva eközben: számukra az utóbbi használat a sokkal értékesebb, mivel csak ezen a módon maradnak megőrizhetőek az olvasó aktivitását fenntartó gondolkodási képletek. Noha az ilyen előföltételek mögött kétségtelenül

Az irodalom tehát önműködő, autopoetikus rendszer, melyben nem az időbeli egymásután, hanem a stílustörténetben, valamint az embernek a nyelvhez való viszonyában bekövetkező változások képezik a korszakolás szabályait. A realizmus viszont éppen emiatt nem tekinthető új szakasznak a romantikához képest, mert a társadalom szerkezetéről vallott felfogások átalakulásával egy időben az írásmód terén nem történtek ilyen változások.

a posztmodern nyelvfelfogás *Wittgensteintől Derridáig* terjedő erővonalai húzódnak meg, azok mégsem pusztán prekoncepciók, hanem tevékeny részt vállalnak a szövegek megértésében. Különösen a „Goriot apó”-nál, amelyben a társadalmi érvényesülés követelményeként felfogott és egyszerre több oldalról, más-más jelentésben megismételt napóleoni minta csökkenő valóságfedezete szétfeszíti a leképezésen alapuló esztétikák objektív létezésről vallott nézeteit. A világ megszövegezése ezért főleg retorikai eljárások függvénye, melyben a narratíva ábrázolójellege egyre inkább átalakul látványteremtéssé (*Roland Barthes*), felhasználva ehhez olyan alakzatokat, mint az entüméma (látszatszillóizmus) vagy a metonímia. De ugyanígy a megértés műveletei is jelentősen módosulnak, mert míg hagyományosan ezt is a való-

sághoz való viszonyában képzelték el, addig most a valóság átadja helyét az olvasó korábbi tapasztalatában kialakult intertextualitás viszonylatainak. A klasszikus modernség lírájának énszerepei például a romantikus költészet tájszemléletével való összefüggésükben nyerik el valódi jelentőségüket, ahol még külső és belső szféra találkozása az én azonosságának a megerősödésével járt; a világfélelem alanya viszont (vö.: *Vajda János*) már nem érdekelt ebben az ütközésben, mivel a távlatokba tekintés megbontja személyiségének körvonalait, és így integritását érezheti veszélyeztetve (149. old.). Az irodalom tehát önműködő, autopoetikus rendszer, melyben nem az időbeli egymásután, hanem a stílustörténetben, valamint az embernek a nyelvhez való viszonyában bekövetkező változások képezik a korszakolás szabályait. A realizmus viszont éppen emiatt nem tekinthető új szakasznak a romantikához képest, mert a társadalom szerkezetéről vallott felfogások átalakulásával egy időben az írásmód terén nem történtek ilyen változások.

Noha az irodalom poétikai kiindulású megközelítése alapvetően átalakítja a megtanulhatóság eddigi használatát során kialakult fogalmait (amennyiben az elemzések már nem a szerző életének a referenciáit veszik végső alapnak, és ezért eltűnnek az életrajzi ismeretek, a kialakulás körülményeit vizsgáló filológiai jegyzetek), mégsem teszi a tankönyvet a középiskolai képzés számára túl nehézé. Eközben ugyanis a szerzők nem mondanak le arról a lehetőségéről, hogy a diákokat – egy hasonló jellegű poétikai és reto-

rikai kompetencia kialakításával – bevonják a megértés munkájába, jelentősen megnövelve annak az esélyeit, hogy akkor is értő olvasói maradjanak az irodalom folyamatosan változó tendenciáinak, ha esetleg más pályára lépve már nem érintkeznek közvetlenül a szaktudományosság problémáival.

EISEMANN György – H. NAGY Péter –
KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: *Irodalom tankönyv*
16–17 éveseknek. Korona Kiadó, Bp, 1999.

Zákány Tóth Péter

Csak a szavak

Az irodalomtudományosság hazai és nemzetközi köreiből egyaránt és joggal közmegebecsülésnek örvendő Fried István időszerű feladatra vállalkozott, amikor Baka István költészetéről írott dolgozatait rendezte önálló kötetbe. Bevallottan nem monográfiát, de tárgyában és módszerességében nem kisebb igényű tanulmánygyűjteményt adva ezzel az olvasó kezébe.

A kilencvenes évek aktuális lírai kánonjában *Baka István* költői teljesítménye különös módon úgy töltött be jelentékeny szerepet (1), hogy – eltekintve néhány alkalmi és esetleges laudációtól – rendszeres és szakszerű tanulmányírói figyelem nem fordult felé. Holott, amint *Kulcsár Szabó Ernő* irodalomtörténeti kézikönyve második kiadásának előszava is tanúsítja, már az évtized elején érzékelt lehetett Baka költészetének látványosan megnövekedett esztétikai és hatástörténeti jelentőségét: „...a legújabb folyamatok már aligha értelmezhetők kielégítően Baka István, Bertók László, Bodor Ádám és Kovács András Ferenc azóta [i. e. az első kiadás óta – H. T.] megjelent művei vagy éppen Márton László új pályaszakaszának részletesebb méltatása nélkül.” (2) *Fried István* összefoglaló igényű munkája a Baka-recepció e felemás helyzetében mindenképpen szerencsés, sőt, szükséges értelmezői kísérletnek tűnik föl.

Az „Árnyak közt mulandó árny” (a kötet cím a „Caspar Hauser” című versből vett, kisé talán elnagyolt pátoszú idézet) nyolc tanulmányt foglal magában. Ezek közül kifejezetten Baka lírájával hét foglalkozik: az első dolgozat tárgya általánosabb, kiterjedtebb. Ez „Líra, irodalomértelmezés, vers(kötet) (Magyar költők, magyar költészet az 1990-es évtizedben)” cím alatt, nagyjából kétszáz év európai irodalmi és irodalomtudományi paradigmáinak távlatában vázolja föl – konkrét példák és összefüggések hivatkozásával – irodalom és kritika, nyelv és történetiség, hagyomány és kánon kérdésköreit. Mindez egyszerre szolgálja a saját előföltevések mulaszthatatlan reflektálását és nyújt (kontextualizáló) bevezetést a közelmúlt egy jelentékeny lírai teljesítményének több részletű, több szempontú tárgyalásához. Egyelőre csak az elméleti igény(esség) szintjén fogalmazva (és előlegezve) meg azt a tudósi habitus-ideált, amely azután az értelmezések gyakorlati szakszerűségének zálogaként fog megjelenni: „A filológus kedvét lelheti a forráskutatásban, az adatbogarászásban, a kritikus meg szemrevételezheti egy-egy vers, ciklus, kötet sokszínű rétegzettségét. Valójában a filológus-kritikus juthat a legmesszebbre, az, aki a régiben az újat, az újban a régint képes fölfedezni.”

Utaltunk módszertudat és tárgyismeret Friednél nagy gonddal összekapcsolt (összekapcsolódott) voltára. E tanulmányok interpretációs érvényességében azonban nem egyszerűen a világirodalmi tájékozottság és az irodalomértői kompetencia, de – ami itt lé-

nyegesebb – a komparatistikai képzettség és hozzáértés magas foka, az idegen irodalmakban és a nemzetközi irodalomtudomány(ok)ban való otthonlét kivételes biztonsága munkál. Ez az, ami a „tudatos ciklusképző szándék” értelmezésén s a komplex kötet-elemzéseken túl – mindig az elemzendő mű érdeke felől tájékozódva – tárgy-, motívum- és jelképtörténeti horizontok megrajzolására teszi képessé e szövegeket. *Caspar Hauser* és *Háry János* alakjának vagy a sellő/szirénmotívumnak ilyesfajta viszonyítása és viszonylagosítása, az előszövegek és egyéb intertextuális tényezők földerítése s a kulturális (például zenei!) kontextusok jelzése együtt alapozza meg és hozza létre a könyv egy központi tételének igazságát: „Baka István költői világáról akkor kapunk talán megbízhatóbb információkat, ha nem kizárólag költők, elődök, példaképek radikális poéta-értelmezőjeként, hanem a költők, elődök, példaképek költői világának »megértő« átírójaként, csöndes vitapartnerként, még pontosabban szólva: az általuk emberi léthelyzetek paradigmatis esettanulmányaként feldolgozott alakok, tárgyak, motívumok újra-elbeszélőjeként, egyszóval: a motívumok belső szerkezetének újragondolójaként látjuk.” S érdemben tulajdonképpen a mikroelemzések finom figyelmű eljárás módja érzékelheti poétikai belátások és költői gyakorlat valamelyes szétartását is; azt állapítva meg végül: Baka „tudatában volt ugyan – költészetének tanúsága szerint – a korszakváltásnak, a korszakküszöb átlépése sürgető igényének, poétikai elveit tekintve azonban mintha az utó-

E tanulmányok interpretációs érvézetésében azonban nem egyszerűen a világirodalmi tájékozottság és az irodalomértői kompetencia, de – ami itt lényegesebb – a komparatistikai képzettség és hozzáértés magas foka, az idegen irodalmakban és a nemzetközi irodalomtudomány(ok)ban való otthonlét kivételes biztonsága munkál.

modernség eszköztárát vélte volna a leginkább megbízhatónak én-hasadsága, vagy ami evvel (nála? csak nála? a leginkább nála? vagy nála is?) azonosnak tetszik, én-sokszorozódása vessé formálására.”

Baka István költészetében nemcsak tematikailag, de minden bizonnyal poétikai értelemben is külön egységet képeznek azok a – főleg az utolsó években megszorodott – versek, amelyek tárgyukban és megformáltságukban elsősorban az orosz kultúra és az orosz irodalom hatását, vonzását mutatják. A tanulmánykötet ennek megfelelő arányban is tárgyalja ezt a kérdést, több dolgozaton keresztül. A változó (mert tudatosan változtatott) távlatú, hivatkozásrendű (3) és eszköztá-

rú verselemző és líraértelmező műveletek páratlan alaposággal képesek rámutatni: az e versekben (re)prezentált életvilág, illetve a művek szcenikája, motivikája, nyelvtana és retorikája s ritmus- és rimsajátosságai egyaránt azt a föltételezést erősítik, hogy szerzőjük valóban – amint egy fordításkötet-recenzió észrevételezte – „érzelmileg dolgozza fel, éli meg az orosz kultúrát, és kerül (orosz fordítója, Guszev számára is meglepő hitelességgel) azon belülre”. (4) S e helyütt csak a figyelmet hívjuk föl arra a mondatra, amely a Baka-versek és az orosz kultúra viszonyának kérdését egyenesen a nyelvről, a nyelviségről és a nyelv művészetéről való gondolkodás létbölcseleti régióiba utalja: „Az orosz irodalom és művészet Baka számára olyan értelemben »anyanyelv«, hogy a mélyen értett nyelviségen túl az egyetemes nyelviséget reprezentálja, ama szöveget, amely világ-irodalom-létében közös minden hasonló szöveggel.”

A kritikus csupán egyetlen valóban kritikai észrevételt fűzne méltatása végére. Valószínűleg indokolatlanul nehezíti ugyanis meg az olvasó dolgát a nyelvhasználat, a beszédmód, a szövegalakítás több helyütt bizonytalannak ható vagy nehézkes volta, a záró-, idéző-, kötő- és gondolatjelkek túlzott jelenléte, a hivatkozások, utalások „torlódó” bősége, vagyis a munka helyenként körülményes(kedő) retorikája. (S erre csak részben szolgálhatna magyarázatul a módszertani evidencia, hogy a beszéd bonyolultságát a

tárgy összetettsége indokolja. Bölcséleties elvontság és irodalmias díszítettség – a kritikus ízlése szerint – több ponton mintha együttesen vétené el a mértéket; igaz, a kötet nyomatékosan nem-deklaratív s rendszeresen több olvasatot megengedő beszédmódján ez nem ront – ellenkezőleg.) Részint emiatt Fried István könyve nem „egyszerű”, de – szakmai erőnei folytán – nem is egyszeri olvasmány. Hanem olyan, amelyet nehezen nélkülözhetnek majd azok, akik a jövőben ahhoz kívánják hozzásegíteni a Baka-lírát (s annak grammatikai alanyát, alanyait) (5), hogy ha időlegesen, ha alkalmilag, ha jósolhatatlan hatállyal is, de „kiszabaduljon” az értelmezetlenség vagy az értetlenség „mélyvízéből”) és – az értelmezés közvetítő munkája révén – „partot érjen”, újra és újra; saját reményeit váltva be:

„Csak a szavak már nem maradt más
csak a szavak csak a szavak
a tó szavában úszom én hol
a hínár mondata tapad

testemre és a mélybe húzna
de hát az is csak szó a mély
nevezz meg és a név a szó majd
kiszabadulva partot ér”

(Csak a szavak)

Jegyzet

(1) Az ebben közrejátszó nem-kritikai mozzanatok közül a talán legemlékezetesebb – mert esztétikailag is különleges erejű – a tárcáit SZÍV Ernő név alatt jegyző DARVASI László *A berlini fekete füzet* című írása. Ebben a narrátor (SZÍV Ernő?) egyes szám harmadik személyű megszólalásmódban beszél el „Szív Ernőnek” a – nem mellékesen: eredetileg egy BAKA-novellafigura viselte – BAKÓ András névvel jelölt költőalak agóniája elbeszélésére tett kísérletét.

(2) KULCSÁR SZABÓ Ernő: *A magyar irodalom története 1945–1991*. Irodalomtörténeti füzetek 130. Argumentum Kiadó, Bp, 1994. 18. old.

(3) A kötet hivatkozási kánonjának összetettségére jellemző, hogy a különösen sokat idézett HAMVAS Béla filozófiája mellett a heideggeri ontológia és antropológia éppúgy fontos vonatkoztatási rendszernek tűnik föl, ahogy, például, MÁRAI Sándor vagy RILKE művészet, művészeteszménye.

(4) V. GILBERT Edit: *Joszif Brodskij: Új élet (Baka István fordításában)*. Jelenkor, 1997/12. sz. 1263. old.

(5) Hogy hangsúlyosan a versszövegek nyelvtani én-jéről, nem pedig a szerző BAKA István személyéről beszélünk itt, megütözést kelthet azokban, akik az irodalmi szövegértelmező műveletek végső céljának még mindig a szerző személyére, személyiségére és életútjára (!) vonatkozó „információk” elnyerését gondolják. (A szerzőközpontúság szemléleti nyomai a kötet számos pontján is kitapinthatóak [6]; s tulajdonképpen ezt az irányt erősíti a borítólapp szerkezete is, amely az „árnyak közt mulandó árny” kitételt a költő arcképével hozza kényszerű összefüggésbe.) A (mondjuk így) művelődéstörténeti és az (egyszerűen fogalmazva) poetológiai horizontok ilyesfajta egybemosása azonban nemcsak elvileg, módszertanilag volna igen kérdéses lépés, de – több korszak irodalomtörténet-írásának tapasztalata mutatja ezt – gyakorlati eredményessége felől is komoly kétségeket táplálhatunk. Joggal hihetjük tehát, összhangban nem egy irodalomtudományos iskola és értelmezői közösség gondolkodásmódjával, hogy a néhány éve idő előtt, súlyos betegségben elhunyt BAKA István emlékének is úgy adózhatunk a legteljesebb tisztelettel, ha életét – illetéketlenek lévén – nem, csak életművét próbáljuk meg az irodalomértés lehetséges szakmai eszközeivel, magunk és a mindenkori olvasó érdekében munkálkodva szóra bírni.

(6) Talán emiatt sikkad el a kötetben például az a – mélyen irodalmi – olvasati lehetőség, amely a Sztjepan Pehotnij testamentuma jelsort egyfajta metonimikus figurációként fogva föl, az azzal jelölt szöveggörpörszövből (kötetnyi versből) végső soron egy irodalom, egy kultúra (az orosz) ön-hagyományozó, ön-testáló beszédét (illetve az így és itt – a hatástörténet „jövöltábol” – már meg is jelenő hagyományét!) hallaná ki.

FRIED István: *Árnyak közt mulandó árny. Tanulmányok Baka István lírájáról*. Szeged, Tiszatáj Könyvek, 1999.

Halmi Tamás

Avantgárd kapcsolatok Közép-Kelet-Európában

Passuth Krisztina könyvének dokumentumfejezetében többek között egy 1922-ben Prágában keltezett szöveg olvasható, a Jaroslav Seifert és Karel Teige szerkesztette Devetsil-antológia kínálatából. A mű néhány gondolatfoszlánya ma is annyira időszerű és egyetemes érvényű, hogy kénytelen vagyok vele kezdeni ennek a szép kivitelezésű, gazdagon illusztrált művészettörténeti összefoglalásnak a megközelítését, különös tekintettel arra a visszás és bizonytalan helyzetre, amely a mai Közép-Kelet-Európa meghatározott régióiban tapasztalható.

Az első világháború utáni forradalmi hangulatot idéző szöveg, egyebek mellett, annak a reménynek ad hangot, hogy az emberiség képes lesz megszabadulni a nemzeti és a faji gyűlölettől, s le tudja rombolni „Kína falait”, amelyek a különböző kultúrájú nemzetek válaszfalainak tekinthetők. „...nincsen egyetlen kultúra, nincsen kimondottan orosz, francia, spanyol, német, olasz, angol-amerikai, vagy csehszlovák művészet, ahogyan nincsen olyan modern civilizáció sem, amely ennek vagy annak a nemzetnek a kizárólagos tulajdonát képezné. Ami ellenben tagadhatatlanul létezik, az a modern európai művészet, amely önmagában egyetlen, de változatokban gazdag”, hangzik az elgondolkodtató idézet, amely annyira aktuális, mintha ma íródott volna. S ez az, ami rossz benne, hogy tudniillik problematikáját az elmúlt hetvenhét év sem tette elavulttá, túlhaladottá. Ilyen értelemben a korai avantgárd kozmopolita eszmeisége érzékeny pontja maradt napjaink alkotói törekvéseinek, mivel nyilvánvaló, hogy az egyetemes értékrend sok tekintetben ma sem több pusztá utópiánál, s csupán a szellemi élet meghatározott szintjein funkcionál (az egyetemes értékrend, ezúttal, nem tévesztendő össze az amerikanizmus vagy a globalizmus megfelelő maximáival).

Passuth Krisztina korszaktanulmánya az európai művészet egy végtelenül izgalmas periódusát dolgozza fel. Különlegességét nagyrészt földrajzi behatárolódásának köszönheti, hiszen sok esetben az európai kultúra meglehetősen ismeretlen peremein mozog, s ezeknek a peremeknek a produkcióját igyekszik megfeleltetni a centrum(ok)hoz közelebbi régiók teljesítményével. Nem kétséges, hogy a szerző által vizsgált avantgárd sejtek egyik létproblémája pont a provinciális körülmények elleni és a központok teljesítményét lázadási alapként alkalmazó harc megvívásában tétéleződik. Néhány esztendeje magam is behatóan tanulmányoztam a szerb zenitizmust, igyekezvén rámutatni arra a belső antagonizmusra, amely pánszláv nacionalizmusra támaszkodó ideológiája és nyelvi eszközeinek kozmopolita (avantgárd) eredete mögött húzódik, s ekkor lepleződött le előttem tragikus sorsának néhány központi mozzanata is, melyek nyugodtan nevezhetőek az európai peremkultúrák természetes történeti determinációjának. Passuth ugyan nem vállalkozik rá, de felettébb érdekes lenne megvizsgálni, hogy például Bulgáriában vagy a korabeli Csehszlovákia keleti felén – Andy Warhol szüleinek származási helyén – miért nem vetette meg a lábát az irodalmi-képzőművészeti avantgárd, még jelzésszerűen sem.

A tanulmány az 1907 és 1930 közötti időszakot fogja át, s elsősorban a korai avantgárd közép-kelet-európai kapcsolatrendszerére összpontosít, az ezen a hálórendszeren kívüli – például balti államokbeli – jelenségeket pedig rendre figyelmen kívül hagyja. A szerző a különböző országokban élő, de egymással a művészet meghatározott szempont-

jai által szoros kapcsolatban levő, egymást serkentő és egymás révén inspirálódó alkotókat „testületileg” egyazon rendszeren belülre, ugyanabba a hálóba helyezi, nemzeti kultúrára való tekintet nélkül, lényegében egyetlen egésznek tekintve a modern európai művészetet. A kötet törzsanyagát végül is a magyar, a cseh, a lengyel, a román és a délszláv – szerb és szlovén – avantgárd mozgalmak történeti megközelítése képezi. Nyilvánvaló, hogy a különféle forrásokból már meglehetősen ismert magyar, cseh és lengyel avantgárd történeti láttamoztatásán túl a mű igazi újdonságértékét az európai kultúra peremlein található román és délszláv produkcióról szerzett ismeretek képezik, annak dacára, hogy ezeknek a régióknak a vonatkozó teljesítménye a többihez viszonyítva meglehetősen szerény és részben kallódó.

Az avantgárd tettekrekszségének és lázas aktivizmusának mozgalmas élete számos olyan autoritást nevel ki magából, akiknek szerepe jórészt szervezői, kapcsolatteremtői vagy lapszerkesztői minőségében kapja meg jelentőségét, s akiről – egy kis túlzással – elmondható, hogy alkatilag a Fluxus-művész ideálját előlegezik meg. Az egyes országokon belüli mozgalmak történetét rekonstruáló szerző egyik legnagyobb érdeme, hogy a meghatározó emberek arcélét megrajzolva és kommunikációs szerepüket mérlegelve egyúttal az önmagát szervező avantgárd belső működését is kellő fényben világítja meg, s rámutat a részek kölcsönös összefonódottságának dialektikus természetére. Nem vitás, hogy ennek a belső életnek a sorskérdései túlnyomórészt az egymással rivalizáló vezéregyéniségek pályaképek függvényében fogalmazódnak meg. A közösségi – mozgalmi – célok nem egyszer ütköznek olyan akadályokba, melyeket egyéni szempontok alakítanak ki. És vice versa.

Az egyes országok avantgárd produkciójának minőségi és mennyiségi összevetése a magyar művészek számára irigylésre méltó pozíciót teremt. Mindez nem kizárólag Kassák profetikus szerepvállalásának tudható be, hanem köszönhető mindazoknak a magyar származású alkotóknak is, akik nem csekély számban fordulnak meg az akkori Európa vezető művészeti központjaiban, úgymint Berlinben, Weimarban és Párizsban, ahol a korabeli progresszió szálai erőteljesen összefutnak. Az a közöny és az a „közegellenállás” viszont, ami Kassáknak Bécsben jut osztályrészül, a szerb Micicnek saját hazájában, közvetlen kultúrkörnyezetében okoz a zenitizmus puszta fennmaradását is veszélyeztető nehézséget, hiszen nyilvánvaló, hogy az adott szellemi tér nincs felkészülve a radikalizmus felé való nyitásra. Micic még azzal sem tud rokonszenvet kiváltani nemzettársai körében, hogy – az akkori szerb közhangulatnak megfelelően – nyíltan szembe fordul az európai értékrenddel. De Romániában sem sokkal jobb a helyzet, ahol a korabeli avantgárd működtetését a helyi erők és a Nyugatra távozottak közötti kapcsolat tartja fenn, s ahol a helyi produkció gyakran nem több, mint a külföldi halvány utánérzete, amelynek nyomán nem művelődhet ki markáns mozgalmi élet.

A közép-kelet-európai avantgárd poétikai vizsgálatát Passuth a kubista, a futurista, a dadaista és a konstruktivista doktrína prizmáján át végzi el, mivel azt tartja, hogy „A szürrealizmus indíttatása, gyökerei és megnyilvánulási formái a többi irányzatétól meglehetősen eltérnek...”, s időbelileg sem hangolhatók össze egymással. A mindössze két mozgalmas évtized eseményeit feldolgozó történeti összefoglalás kellő hangsúlyt fektet

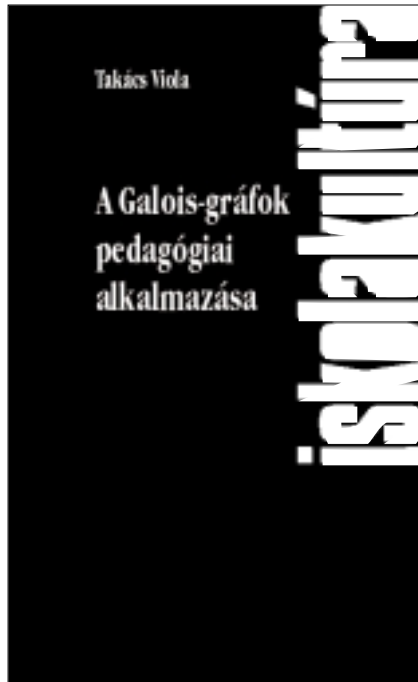
Problematikáját az elmúlt hetvenhét év sem tette elavulttá, túlhaladottá. Ilyen értelemben a korai avantgárd kozmopolita eszmeisége érzékeny pontja maradt napjaink alkotói törekvéseinek, mivel nyilvánvaló, hogy az egyetemes értékrend sok tekintetben ma sem több puszta utópiánál, s csupán a szellemi élet meghatározott szintjein funkcionál (az egyetemes értékrend, ezúttal, nem tévesztendő össze az amerikanizmus vagy a globalizmus megfelelő maximáival).

a korai avantgárd alplerakó jelentőségére. „A húszas évek avantgarde-ja rövid, de termékeny epizód maradt volna a történelemben, ha több évtizeden keresztül latensen tovább nem él, majd a kortárs művészetben a legkülönbözőbb formákban fel nem bukkan ismét. A közép-kelet-európai művészek számára ez a „hagyomány”, ez az előzmény különösen az ötvenes, hatvanas években válik fontossá, amikor fogódzót jelent a fennálló hivatalos normákkal szemben, s irányt ad a szocialista realizmus elméletének és gyakorlatának ellenében”, szögezi le Passuth.

A szöveges dokumentumokkal záruló könyv logikus és méltó folytatása a neves művészettörténész 1975-ben megjelent ‚Magyar művészek az európai avantgárdban’ című művének.

PASSUTH Krisztina: *Avantgárd kapcsolatok Prágától Bukarestig*. Balassi Kiadó, Bp, 1998.

Szombathy Bálint



Az Iskolakultúra ajánlatából

Jelentés

Elkészült az Országos Közoktatási Intézet kétéves jelentése a magyar oktatásügyről. Immár harmadszor jelenik meg a közoktatásban lezajló folyamatok átfogó feldolgozása bőséges adatokkal, elemző tanulmányokkal. Az olvasó áttekintést kap az eltelt évtizedről.

Bábtörténet

Büky Béla neve összefonódik a legújabb kori hazai bábjáték történetével. Bábjai-ból, színpad- és árnyjátékterveiből, munkásságának, életművének egészét reprezentáló dokumentumokból nyílt kiállítás a budapesti Marczibányi téri Művelődési Házban.

Apró-cseprő gyerekekről

Az új technológiát alkalmazza egy hagyományos műfaj. A rádió gyermekosztálya emlékezetes pedagógiai műsorainak anyagából multimédiás CD-ROM készült – a Mosolygyár kiadásában. A gyereknevelés mindennapjairól szóló szakértői nyilatkozatokat gyerekrajzok, gyerektörténetek kísérik, továbbá *Ranschburg Jenő* népszerű gyermekversei, illetve *Békés Pál* „Báldor”-ja. Szórakozásnak, tanulásnak is elsőrendűen alkalmas dokumentum!

Új Csányi-könyv!

A népszerű etológusnak az „Emberi természet” című korszakos Helikon-kötete után most tanulmányait adta közre a Typotex Kiadó „Van ott valaki?” címmel.

Gyermek-pszichodráma

Az Osiris elegáns és népszerű tankönyveinek sorozatában jelent meg *Kandy*

Hanna kötete a gyermek-pszichodráma tapasztalatairól. A könyv érdeklődésre tart számot, hiszen a sikerekben gazdag drámapedagógia – minden fenntartása ellenére – közel járt ehhez a territóriumhoz, bár mindig igyekezett magát távol tartani.

Klasszikus örökségünkből

Ezen a címen adta ki *N. Horváth Margit* és *Szilágyi Ilona* segédkönyvét a debreceni Pedellus Könyvkiadó. A kötet az antikvitás jeleseit szemelvényezi, hozzárendelve e hagyomány gazdag, több évszázadon átívelő utókorának dokumentumait is, egészen napjainkig. A szerkesztők tanítási tervezetet is készítettek a gazdag és olvasható könyv mellé, a magyar irodalom, történelem, nemkülönben a latin nyelv tanításához is jól alkalmazható kiegészítő és információs segédanyagként.

Jankovics Marcell

„Nyolc tanulmány” címen adta közre új kötetét a jeles rajzfilmrendező-grafikus-antropológus-kultúrpolitikus. Kiadója eddigi népszerű kiadványainak (például a „Jelképtár”) gondozója, a Csokonai Kiadó.

Dia

A fővárosi Örökmozgó Filmszínház érdekes hagyományt újított fel. Diafilmekből, egy letűnt korszak „audiovizuális kultúrájából” rendezett bemutatót, a jeles gyűjtő, *Bíró Ferenc* archívumából.

Közép-európai örökségünkből

A téli lemezvásár sikerdarabja a kitűnő népdalénekes, a mai Szlovákiából átszár-mazott *Szvorák Katalin* új lemeze (CD-je),

melyen a Monarchia zenekar kíséretében a téli napfordulóhoz, a karácsonyhoz kötődő dalokat adja elő, gazdagon illusztrálva egy-egy (olykor egészen közismert) dal közép-európai vándorútját, közös (!) tiszta forrásvidékét. A közép-európai kulturális együttélés és megbékélés egyik legjelesebb szolgálattevője ő, a dalok szerbül, magyarul, szlovákul, cigányul, horvátul, lengyelül, csehül, németül, latinul csendülnek fel. Címe: ‚Örvendezzünk!’

Esélyek

A Napvilág Kiadó adta közre azt a tanulmánykötetet, mely ‚Egyéni esélyek, iskolai esélyek, társadalmi esélyek – Magyarország közoktatása a változó világban’ címmel ad közre tanulmányokat. A szerzők: *Borbola István, Gaszó Ferenc, Jánosi György, Kovács László, Loránd Ferenc és Mihály Ottó.*

Hegedüs T. András

A korán meghalt pszichológus-iskolakutató nevét vette fel a szolnoki Roma Esély Szakiskola. Köztudott, hogy a jeles szerző kutatói munkásságában fontos szerepet töltött be a cigány gyerekek iskolázásának, sorsának javítása.

Jogszabályok

A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet úgynevezett ‚kapcsoskönyvben’ adta ki a hatályos közoktatási jogszabályokat.

Rátz tanár úr díj

A Graphisoft R&D Rt., az Ericsson Magyarország Kft., valamint a Richter Gedeon Rt. képviselői közös alapítványt hoztak létre a Magyar Természettudományos Oktatásért. Az alapítvány kuratóriuma évente ítéli oda a Rátz tanár úr díjat összesen

mintegy 6 millió forint értékben. Az Alapítvány jövőbeli díjazottjai azok a középiskolai tanárok, akik az alapítók tevékenységi köréhez szorosan kapcsolódó magyarországi matematika-, fizika-, kémiaoktatásban kimagasló szerepet töltenek be a tantárgyak népszerűsítésében és a tehetséggondozásban.

A Magyar Természettudományos Oktatásért Alapítvány célja, hogy a Rátz tanár úr díjjal tisztelettel adozzon azon pedagógusok előtt, akik áldozatos szakmai munkájuk révén kiemelkedő eredménnyel képezik a jövő tehetségeit. Az alapítványt tevő három nagyvállalat életmű-díjjal kíván hozzájárulni a magyarországi természettudományos oktatásban végzett tanári munka rangjának, erkölcsi és anyagi megbecsülésének növeléséhez. Az egyenként 1 millió forint összegű Rátz tanár úr díjat az Alapítvány kuratóriuma 2001 második félévétől kezdve évente ítéli oda 2 matematika-, 2 fizika- és 2 kémiatanárnak. (Forrás: *Origo.hu*)

Továbbtanulás évkönyv 2001

A felsőoktatási felvétellel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat, változásokat és néhány jövőre induló új szakot is megismerhetnek az érdeklődők a ‚Továbbtanulás évkönyv 2001’ címmel megjelent kiadványból.

A Továbbtanulás Kiadó Kft. gondozásában napvilágot látott tájékoztatóban a diákok az elmúlt három év felvételi ponthatárait eddig egyedülálló módon a képzés szakiránya szerinti bontásban találhatják meg. A kiadvány nem helyettesíti a hivatalos tájékoztatót, célja a pályázók részére érthetővé tenni a jelentkezéssel és felvétellel kapcsolatos teendőket. A könyv részletesen ismerteti például, hogy érdemes-e reklamálni a felvételen, és az milyen eredménnyel járhat. Az olvasónak lehetősége nyílik a felvételi ponthatárok mellett a jelentkezési arányok összevetésére is. A kiadványt az intézmények veze-

tóivel, hallgatókkal, felvételizőkkel készült interjúk teszik színessé.

(Forrás: *Origo.hu*)

Orbis Pictus

Az elmúlt kétszáz év tanórai szemléltető eszközeiből nyílt 'Orbis Pictus – szemléltetés az iskolában' címmel kiállítás Budapesten, az Országos Pedagógiai Könyvtárban és Múzeumban.

A tárlaton látható többek között az a „biztosegyensúlyú baba”, amellyel a jezsuita professzorok a súlypont elhelyezkedésének törvényszerűségeit bizonyították. A világegyetem működésének elveit mutatja be a tellurium, vagyis az évszakok, a nap hosszának változását, a nap- és holdfogyatkozások bekövetkezését szemléltető csillagászati készülék, de a kiállított tárgyak közül nem hiányzik a „széplátó” a kaleidoszkóp, a mozgókép ősenek tartott „forgó csodahenger” sem.

(Forrás: *Origo.hu*)

Oktatási jogok biztosa – egy év alatt 555 beadvány

Az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala hétfőn és kedden Kaposváron szakmai fórumokon tájékozódott arról, milyen ismereteik vannak az itt dolgozó pedagógusoknak a hivatalról, illetve milyen jellegű, a hivatal hatáskörébe tartozó ügyek tekintetében várnak segítséget tőlük a tanárok, a szülők és nem utolsósorban a diákok. *Aáry Tamás Lajos*, a hivatal vezetője sajtótájékoztatón ismertette a tapasztalatokat.

Az elmúlt egy évben pontosan 555 beadvány érkezett az Oktatási Jogok Biztosának Hivatalához – közölte a hivatal vezetője. Kifejtette: a panaszok kétharmada a közoktatást érintette, egynegyede a felsőoktatással, 2 százaléka a szakképzéssel, ugyanennyi a továbbképzésekkel, 6 százaléka a magániskolákkal volt kapcsolatos. Rámutatott: az esetek egy részében olyan

problémával fordultak a hivatalhoz, amelyek a hatáskörökkel, besorolással kapcsolatosak, s mivel munkaügyi kérdések, nem a hivatalra tartoznak.

(Forrás: *Origo.hu*)

Légy észnél! – drogmegelőzési kiadvány

Az immár második alkalommal megjelenő éves magazinban a szerkesztők felhívják a fiatalok figyelmét a különböző kábítószeres hatásokra és veszélyeire, valamint – a drogok alternatívájaként – bemutatnak több olyan módszert és sporttevékenységet, melyek segítségével a kábítószerkéhez hasonló testi, lelki öröm és frissesség érhető el egészségkárosodás nélkül.

(Forrás: *Origo.hu*)

Idegennyelv-oktatás Magyarországon

A nyelvoktatás hatékonysága elsősorban módszertani problémák miatt csak lassan javul Magyarországon, a korszerű kommunikatív nyelvtanulás nem honosodott meg az iskolákban – derül ki a 'Jelentés a magyar közoktatásról 2000' címmel napvilágot látott kiadványból.

Az elemzés szerint a tanulóbarát, a nyelvi környezetet sokféle eszközzel megteremtő, nem nyelvkönyvet, hanem nyelvet tanító megközelítés idegen a tanároknak, valószínűleg azért, mert a tanárképzésben elsősorban a filológiai, szaktudományos megközelítés érvényesül. A jelentés rámutat: a szaktárca várhatóan 2000-ben kiadandó idegennyelv-oktatási koncepciója, az új nyelvpolitikai irányelv kialakítása nem ígérkezik könnyű feladatnak. Ezt az elemzés az erős szakmai megosztottsággal magyarázza, azzal, hogy szinte egyetlen nyelvpolitikai kérdésben sincs társadalmi, szakmai konszenzus. Kivételként a szabad nyelvválasztás megőrzését említi.

Iskolakultúra-könyvek:

1. Kamarás István:

Krisnások Magyarországon (1998)

2. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:

A szöveg megközelítései (1998)

3. Andor Mihály – Liskó Ilona:

Iskolaválasztás és mobilitás (2000)

4. Csányi Erzsébet:

Világirodalmi kontúr (2000)

5. Olasz nyelvi tanulmányok (2000)

6. Takács Viola:

A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)

Mesterházi Zsuzsa

A gyógypedagógiai nevelés mint terápia

„A gyógypedagógiai nevelés kialakulásának kezdetén – a 19. században – a speciális nevelést igénylő fogyatékos személyeket, az orvosi-klinikai modellt követve, a fogyatékoságok, betegségformák és ezek súlyossági kategóriái szerint osztályozták” – olvasható a Pedagógiai Lexikonban. Az orvos és a nevelő együttműködése nyomán alakultak ki a gyógypedagógiai nevelés módszerei. A fogyatékoság értelmezése két évszázad alatt változásokon ment keresztül. A mai differenciált értelmezés szerint biológiai, pszichológiai és szociális szempontból definiálható a fejlődés zavara, illetve az érintett személy ebből következő állapota.

Csapó Benő

Neveléstudomány az ezredvég Magyarorszáján

Magyarországon nagyjából tíz évvel ezelőtt kezdődtek el a közoktatásban a társadalmi-politikai fordulatot követő változások, és talán ezek azok az évek, amikor az új rendszer fő kereteinek kialakítása lezárul. Az oktatás történetében az ezredforduló évei más, valószínűleg ugyancsak fordulatot jelentő változásokat is hoznak. Most válnak a mindennapi életünkben is meghatározóvá az információs-kommunikációs technológia eredményei, és ezek a fejlemények alapvetően megváltoztatják a tudás értékét, a tanulás szerepét, valamint az oktatás feladatait és lehetőségeit. Sok szempontból időszerű tehát, hogy a számvetést mi is elvégezzünk, áttekintsük, hol tart az ezredfordulón az oktatás és nevelés kutatása, a tágabb értelemben vett neveléstudomány.

Sáska Géza

„Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek és nem jön újra el!”

Egy anekdota szerint két fiatal történész az ötvenes évek gazdaságtörténetét feldolgozó munkájával felkereste a '45 utáni időszak egyik, kezdetben reformer, évekkel későbbben pedig az elért vívmányokat óvó és féltő, így konzervatívvá váló közigazdászát, Friss Istvánt, hogy mondana véleményét a dolgozatról. A jeles marxista szakember, egyben politikus felháborodva közölte: a dolgok egészen másképp történtek, ő csak tudja, hiszen ő csinálta.

Kozma Tamás

Oktatás és politika: rendszerváltó viták

1982-ben egy kis kutatói közösség – tagjai Halász Gábor, Lukács Péter és Nagy Mária voltak – egy szöveggyűjteménnyel állt elő. Ez a szöveggyűjtemény zömében angol szerzők magyarra fordított cikkeit adta közre az oktatásról és a helyi politikázásról, s egy összefoglaló tanulmánnyal kezdődött, amelyet az említett kutatók kollektívan jegyeztek. Ez az írás szakított az oktatáskutatás Magyarországon uralkodó – és még sokáig sokunk által elfogadott – paradigmájával.



300,- Ft (ÁFA-val)