

Biográfiai széljegyzetek ,A maratoni reform'-hoz

A fenti cím műfajt is jelöl. Pontosabban a választott műfaj mögé bújtatja a rekonstrukció, illetve az újabb konstrukcióalkotás nehézségeitől ódzkodó szerzőt. Amolyan pedagógiai narráció lesz az itt következő szöveg. Egy olyan megélő, átélő és túlélő, a pedagógus elit világába kívülről „beszivárgó” személyé, aki úgy is látja a tényeket, az eseményeket, ahogyan Báthory Zoltán interpretálja (Iskolakultúra, 2000. 10–11. sz.), meg másként is, más szemüvegen át is. Esetleg újabb adalékokkal kiegészítve a két évtized (a hetvenes, nyolcvanas évek) oktatás- és kutatásügyi, valamint innovációs történéseit.

A maratoni reform olvasói tudhatják, hogy a munka elkészítéséhez interjút adtam Báthory Zoltán egyik munkatársának. Nyilatkozataimat, visszaemlékezéseimet Báthory Zoltán pontosan idézi. Kommentárjaival egyetértek. Örülök neki, hogy a maratoni reformot, azaz a 20. század hetvenes, nyolcvanas éveinek oktatáspolitikai és pedagógiai történéseit az ő narratívájaként, az ő interpretációjában olvashatom. Ez utóbbi megszorítással azt kívánom tisztázni, hogy nekem is – mint a szakmai elit kültagjának – ugyancsak van saját narratívám és mondanivalóm, amit könyv formában kívánok nyilvánosságra hozni, de nemcsak erről a két évtizedről, hanem 1941-től kezdődően. Ekkor kezdtem ugyanis az elemi iskola első osztályát, s azóta vagyok szereplője a magyar oktatásügynek. Mivel az említett írás félkész állapotban van (s műfajáról még nem kívánok nyilatkozni), úgy döntöttem, hogy ragaszkodva az interjúszövegemhez, meg Báthory Zoltán fejtegetéseivel, széljegyzeteimben csak olyan elemeket, információkat és kommentárokat adok közre, amelyek nem korrigálják, inkább árnyalják a magyar pedagógia és oktatásügy „boldog békeidőként” is fölfogható korszakának Báthory-féle ábrázolását. Hogy ez a széljegyzetelés az legyen, ami, mondandóm nagyjából Báthory szövegéhez igazodik, kiegészítve olyan biográfiai adalékokkal, amelyek segíthetik az olvasót motívumaim megfejtésében és kommentárjaim értelmezésében.

A tárgyalt időszak a '72-es párthatározattól 1990-ig terjed. A párthatározatot megelőzően a magyar pedagógiai publicisztikától én a hírhedt-híres „szobi igazgató” minősítést kaptam, mivel akkortájt, a hatvanas évek legvégén Szobon igazgatóként fölméréseket végeztem kísérletem meg a tanulói teljesítmények objektivitására törekvő számbavételét az év végi osztályzatok megállapításakor. Nem témája ennek az írásnak a „szobi ügy”, csupán azért említem, mert a modern szakmaiságra törekvő OPI-sok (köztük Báthory Zoltán is) nyomon követték a szobi eseményeket, hisz az OPI-ban ekkortájt készülődtek azokra a nagy empirikus vizsgálatokra (az IEA vizsgálatokra), amelyek napjainkig elválaszthatatlanok Báthory Zoltán munkásságától.

A szobi ügy után sehol sem alkalmaztak Magyarországon pedagógusként, így egy évet Szolnokon a Verseghy Könyvtárban töltöttem. Ott gondoltam át a magyar oktatásügyben addig elszenvedett kudarcaimat (szám szerint hetet), részben publicitást is nyert konfliktusaimat, s ott készültem föl az ugyancsak maratoninak tekinthető akciókutatásaimra: a NYIK-re (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programra) és az ÉKP-ra (Értékközvetítő és képességfejlesztő programra). Szolnok után Kaposvár következett, a kaposvári tanítóképző. Itt ért a '72-es párthatározat. Itt kezdtem el a NYIK alapját jelentő helyesejtési kísérletet. Innen Csökölybe kerültem, ahol – ugyancsak kísérleti körülmények között – tanulmányozhattam a cigány kisiskolások mai napig megoldatlan ügyét.

Innen Szekszárdra, majd Veszprémbe, az OOK-ba vezetett az utam, ahol a '78-as tervhez készülő audiovizuális információhordozókat (dia, transzparens, film, videó stb.) fejlesztettük ki, s ezenközben Tolna és Veszprém megyében közel 50 iskolában folytathattam a NYIK program kipróbálását. 1980-ban *Gaszó Ferenc* hívására az Oktatáskutató Intézetbe mentem. A nyolcvanas évek közepén – ugyancsak Gaszó Ferenc támogatásával – alapíthattam meg az ország második kutatásra berendezkedett kísérleti iskoláját Törökbálinton. (Az első közismerten Szentlőrincen létesült *Gáspár László* elgondolásai alapján.)

Mindezeket azért kellett összefoglalnom, hogy kiderüljön: én a vizsgált korszakot „alulnézetből”, a magyar vidék ismeretében szemléltem a pedagógiai szakmai elithez viszonyítva, tehát nem oktatáskutatóként, nem oktatáspolitikusként, hanem gyakorló pedagógusként és pedagógiai kutatóként. Szóval terepmunkásként. Az OPI és az akkori minisztérium nekem éppúgy félelmetes hely volt (és maradt is), mint több tízezer pedagógusnak. Ezenközben – nem tagadom – közelről láttam a döntéseket előkészítő szakmai elitet, s mi tagadás, élveztem a korszak vezető szociológusainak, oktatáspolitikusainak és a magyar nyelvtudomány néhány jelesének szakmai bizalmát. Betűrendben a következők: *Bánréti Zoltán*, *Gaszó Ferenc*, *Genzwein Ferenc*, *Kaján László*, *Szépe György*, *Tánczos Gábor*, *Várhegyi György*.

Én a vizsgált korszakot „alulnézetből”, a magyar vidék ismeretében szemléltem a pedagógiai szakmai elithez viszonyítva, tehát nem oktatáskutatóként, nem oktatáspolitikusként, hanem gyakorló pedagógusként és pedagógiai kutatóként. Szóval terepmunkásként. Az OPI és az akkori minisztérium nekem éppúgy félelmetes hely volt (és maradt is), mint több tízezer pedagógusnak.

Széljegyzeteim nem térnek ki Báthory Zoltán írásának valamennyi témájára. Mindössze három kérdéskört érintek. (Báthory témái a következők: „A pártirányítás meggyengülésének kezdete”; „Szakmai koncepciók készülnek”; „Tankönyvháború”; „Mi lesz veled, középiskola?”; „Az 1985. évi törvény az oktatásról”; „A nyolcvanas évek neveléstudomány”; „Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák – átmenet a kilencvenes évekbe”.)

Jegyzeteimben a szakmai koncepciók készülésének, készítésének körülményeit próbálok tovább árnyalni presztízs- és tudományszociológiai nézőpontból; szólok a nyolcvanas évek neveléstudományának Báthory-féle értelmezéséről és értékeléséről.

Ez esetben metapedagógiai szempontot próbálok érvényesíteni. Végül, de nem utolsósorban az alternatív iskolák, illetve alternatív pedagógiák nyolcvanas évek végén kialakult közmegítélését próbálok értelmezni az innovátor nézőpontjából, ragaszkodva ahhoz a pszichobiográfiai tényhez – amely szakmai identitásomnak a kifejeződése is egyben –, hogy életélményemet a mai napig a gyakorló pedagógusok észjárásával azonosulva is képes vagyok megfogalmazni. Ugyanakkor nem tagadhatom azt sem, hogy láttam közelről a „nagyokat” (a pedagógus elit nagyjait), ismerem észjárásukat, a pedagógus szakmához való viszonyukat, s viszonylag jól átlátom azt az érdek- és értékhalót, amely mentén felelős döntéseik és döntés-előkészítések születtek.

Legelsőként nem Báthory írásához, hanem *Mészáros István* „A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 1996–1996” című összeállításának egy kronológiai passzusához szólok hozzá. Mészáros azt mondja, hogy „1981 november elején a kommunista párt Központi Bizottsága közzétette javaslatát a »közoktatás távlati fejlesztésére«. Fejezetei: 1. Ellentmondások, fogyatékoságok. 2. A fejlesztés fő irányai és főbb területei. 3. A távlati fejlesztés megvalósításának feladatai. 4. Javaslatok, következtetések. A javaslat szerkesztőbizottsága »a korábbi és a mostani időszakokban készült elemzésekre, javaslatokra támaszkodott, figyelembe vette a folyó pedagógiai kísérleteket, az 1970-es években

kibontakozott tartalmi és szervezeti korszerűsítések tapasztalatait, valamint az eddigi viták tanulságait és a nemzetközi tendenciákat.« Az 1970-es évek második felében kezdődött, majd az 1980-as évek első felében kibontakozott hazai iskolareform-törekvések változatlanul a korszerű szocialista nevelőiskola, a modern szocialista iskolarendszer megalkotását tűzték ki célul (amely változatlanul a fejlett szocialista társadalom, a majdani kommunista társadalom építésének egyik legfőbb tényezője, a kommunista párt irányítása alatt); vezető szakember-személyiségei, akik sok kutatást végeztek, sok tanulmányt, könyvet írtak e reformmunkálatok keretében: Ágoston György, Szarka József, Gázsó Ferenc, Gáspár László, Báthory Zoltán, Szebenyi Péter, Kozma Tamás, Nagy József, Balér Endre, Mihály Ottó, Zsolnai József.” (1)

Báthory Zoltán „A maratoni reform” című írásának 32. számú jegyzetében a Mészáros István-féle névsor „érdekes névsor”-nak mondja. Magam – finoman szólva – elnagyolt névsornak tartom, s nem vagyok büszke, hogy a korszak nagyjai közé kerültem egy kronológiai, pusztán – ha igaz – csak a tényeket közlő munkában. A Báthory-féle „érdekes” jelző nyilván azt fejezi ki, hogy a felsoroltakra nem fogható rá, hogy egy gyékényen árultak volna, s valamennyien – ezt már én teszem hozzá – „a korszerű szocialista nevelőiskola, a modern szocialista iskolarendszer megalkotását tűzték ki célul”.

Hogy én mint kívülről jött, s a mai napig a szakmai elit perifériáján tartott pedagógus kutató miért fáradoztam, és mit gondoltam a hetvenes és nyolcvanas évek reformmozgalmáról, azt 1985 szeptemberében szerzőtársammal, Zsolnai László közgazdással (a fiammal) egyetértésben a következőképpen fogalmaztam meg a „Mi a baj a pedagógiával?” című könyvünk előszavában: „Mindketten régóta a magyar oktatásügy »megváltásának«, jobbításának elszánt harcosai és egyben a pedagógiánál fejlettebb közgazdaságtani, jogi, orvosi és agrár szakmák »szerelemesei« vagyunk. Az alaphelyzet mindegyik beszélgetésünkben az (tudniillik a könyv dialogikus formában íródott), hogy a mai magyar pedagógia elméleti és gyakorlati megoldásait e fejlettebb társszakmák oldaláról vesszük szemügyre. Szinte mindenütt úgy találtuk, hogy baj van a pedagógiával. Ez egyrészt következik abból, hogy zsinórmértékül a már említett fejlettebb szakmák színvonalát és eredményeit vettük. Másrészt – ismerve az oktatás hosszú »gesztációs«, beérési időtávját – az elkövetkező 20–40 évben próbáltunk gondolkozni. Azt tettük mérlegre, vajon elég lehet-e az oktatás mai teljesítménye 2000-ben vagy 2020-ban, hiszen az akkor működő generációk nevelése, fölkészítése ma folyik iskoláinkban. Nem tagadjuk, hogy a mai magyar pedagógiáról a dialógusokban föltáruló kép nem túl rózsás, sőt kissé lehangoló. Ady Endrével valljuk azonban: »Nem hazaárulás, ha a magyar kultúrviszonyok valakit nem elégitenek ki. Sőt ez a legmagasabb hazafiság. Mert jelenti azt, hogy ez országot a legnagyszerűbbek között akarja látni az ember.«”

Minden felvetett probléma kapcsán (például iskolagyár, a pedagógus, szülő és gyerek, pedagógiai „változásipar”, az oktatás jó üzlet stb.) kifejtettük megoldásjavaslatainkat, konstruktív elképzeléseinket. Köztudott, hogy a gazdaság és a gazdaságpolitika területén nagy jelentőségű reformfolyamat részesei voltunk. A központi kategóriák a piac és a vállalkozás, amelyek a humán szféra és különösen az oktatás számára újfajta kihívást jelentettek. Megoldásjavaslataink ebbe az újraértékelési-újragondolási irányba mutattak.

Elgondolásaink néha utópisztikusnak tűnhettek, de szinte mindegyik javaslatunknak volt valóságmagja, kísérleti alátámasztása. Az egyik a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program, amely mintegy másfél évtizedes experimentális kutatómunka után a művelődési miniszter rendeletére 1984-ben alternatív tanterv lett. A másik az 1981-ben kezdődött „Képesség- és tehetségfejlesztő akciókutatás”, amelynek törekvéseiről – számos elismerő magyar sajtóhíradás után – az Izvesztyija 1985 júniusában exkluzív riportban számolt be. Végül a harmadik a törökbálinti kísérleti iskola, amely elnyerte az MTA-Soros Foundation anyagi támogatását is. (2) A könyv előszavát azért idéztem föl a 2001-es esztendő olvasójának, hogy maga ítélje meg, mi köze a szerzői szándéknak és a könyv

még később idézendő fejezeteinek a Mészáros István által címkeként velem is összefüggésbe hozott „szocialista iskolarendszer megalkotásához”.

A könyv szövegét másfél évtized után újraolvasva ki kell jelentenem: „A maratoni reform”-hoz, annak tényszerű és koncepcionális megállapításaihoz ma sem tudok sokkal eredetibbet hozzátenni – sem az oktatási törvénykezés, sem az alternativitás, sem a neveléstudomány eredményeinek értelmezéséhez –, mint amit a hivatkozott könyvünkben kifejtettünk, legfeljebb csak kiegészítő adatokat, információkat.

Az 1985. évi törvény létrejöttének megítélése – kié az érdem?

A nyolcvanas évek reformkoncepciói a ’72-es párthatározattal elindított társadalomtudományi mozgásokkal, „elhajlásokkal”, a társadalomtudományi intézményhálózat kiépítésével, valamint az MTA megnövekedett szerepével hozhatók összefüggésbe. Csupán emlékeztetőül mondom, hogy a hetvenes évek első felében történt a Szociológiai Intézet keretei között működő – mai terminológiával szólva – politikai filozófiát művelők (*Heller Ágnes, Fehér Ferenc, Márkus György*) száműzése több úgynevezett kritikai szociológiát művelő szociológus (*Kemény István, Szelényi Iván*) mellett. A szociológia azonban kikerülhetetlenül slágertudománnyá vált, s kutatásaival segítette a hazai társadalmi folyamatok feltárását, megértését és kritikáját.

Magam a szociológusok egy csoportjával úgy kerültem kapcsolatba, hogy az általam kezdeményezett NYIK kutatás – szerintük is – részben alkalmasnak látszott a nyelvi hátrányból fakadó iskolai esélyegyenlőtlenség enyhítésére. Ekkor vált ismertté Magyarországon *B. Bernstein* elmélete a szűkített nyelvi kódról. A téma iránt érdeklődést mutatott az akkori hivatalos oktatáspolitikai (például *Kornidesz Mihály*), a szociológusok közül *Tánczos Gábor* és *Várhegyi György* és a szociolingvisztikával foglalkozó *Pap Mária*. Az ő munkáját az MTA Nyelvtudományi Intézetéből *Szépe György* irányította. S még a tantervelmélettel foglalkozók (*Ballér Endre, Báthory Zoltán, Szébenyi Péter*) is érdeklődést mutattak egy olyan kutatás iránt, amely nem alibikutatás volt, amely valóságos pedagógiai probléma megoldására vállalkozott, függetlenül attól, hogy a ’72-es párthatározat mit sugallt.

Magam, aki ekkor a világ végén, Kaposvárott és Csökölyben még nem akciókutatást, de szabályosnak mondható pedagógiai kísérleteket folytattam fiatal tanítványaim (*Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné, Kiss Éva, Mátyási Mária*) értő közreműködésével, nem sejtettem, pontosabban nem ismertem az akkori kutatásszervezések, kutatásfinanszírozások háttérét. Így nem tudhattam, hogy Csököly ripsz-ropszra miért vált búcsújáró helyé, s azt se nagyon értettem, hogy sokan, akik felfigyeltek az in vivo körülmények között folyó kutatásaim sikereire, miért nézték tétlenül, hogy kezdeti kutatásaim saját zsebemből finanszírozom. Ez utóbbi tényrt csupán azért említem, hogy igazoljam, mennyire nem voltunk képben sem én, sem a tanítványaim. Anyagi támogatást csak 1976. után az OTTKT 6-os főirányának beindulása után kaptunk.

Ahogy a pesti kutatók, akik intézményi háttérrel rendelkeztek (OPI, FPI, MTA Nyelvtudományi Intézet), beavattak a tudományszervezés rejtelseibe, egyre inkább tisztázódott bennem, hogy a ’72-es párthatározatnak „valamiféle végrehajtása folyik”, s az összefüggésben van a ’78-as tanterv munkálataival. A 78-as tanterv az OPI-ban készült a tantervelmélethez értők (*Ballér, Báthory, Szébenyi*) iránymutatásával, valamint az OPI tekintélyét és rangját görcsösen védő és saját presztízsüket is féltő alsós és felsős szakemberek, azaz a főhivatású tantervkidolgozók konfrontációja közben, amibe kívülről bele-beleszólt az MTA EKB szakembergárdája, tehát az az akadémikus csoport, amely *Szentágothai János* elnöklétével és *Rét Rózsa* titkárkodása mellett az ezredforduló műveltségképen dolgozott. Közéjük tartozott a kommunikációs műveltségi terület kimunkálásáért felelős *Szépe György*, aki ugyan sem a NYIK, sem *Bánréti Zoltán* generatív gram-

matikai alapozottságú kutatási eredményeit a '78-as tantervben érvényesíteni nem tudta, de azt elérte, hogy az élőbeszédnek, a kommunikációnak nyoma maradjon az alsós és a gimnáziumi tantervben. Ezzel elérte azt is, hogy az OPI nem tantervelmélettel foglalkozó „érintettjei” beletörődjenek abba, hogy kísérletek pedig léteznek, s azok egyszer, úgy 2000 táján majd egy újabb tantervben helyet is kaphatnak. A helyzeten úgy lettem úrrá, hogy az 1971-től induló kutatásaim eredményeit „Beszédművelés kisiskolás korban” című kis monográfiában összegeztem, és ezzel helyet követeltem magamnak és munkatársaimnak a hivatalos magyar pedagógia ege alatt. (A legitimációs küzdelmekről és a NYIK program mai napig ívelő történetéről és jövőjéről retrospektív jellegű tudományos monográfia készül. Ez föltehetően megmutatja az alternativitás drámáját, tragikomikus jellegét. Egyszóval azt az utat, amely 1984-ig, az alternatív tantervvé válásig tartott.)

A fentiekből kiderülhetett, hogy a meghurcolt „szobi igazgató” talpon maradt, sőt kutatásait elfogadta és legitimálta is a szakmai elit. Csakhogy ez a szakmai elit (pontosabban szólva: pesti elit) eléggé heterogén volt. Semmiképp sem a neveléstudományt, Báthory Zoltán szóhasználatával az oktatáskutató elitet jelentette. Mai szóval élve amolyan interdiszciplináris „befogadás” történt az én esetemben, amelyben – szerencsémre – a szociológusok és a távlati műveltségkonceptióban érintett szaktudósok voltak az érintettek.

A neveléstudomány számára érdektelen volt a tevékenységem annak ellenére, hogy 1979-ben az Országos Oktatástechnikai Központ (OOK) Pedagógiai Főosztályának vezetője lettem, s arra voltam ítélve, hogy a '78-as tanterv tantárgyaihoz audiovizuális taneszközöket fejlesszünk. Ez nem volt konfliktusmentes folyamat, mert tantárgyi szinten mindenkor az OPI-s tantárgygondozókkal kellett mérköznünk. Az OOK emellett nekem azt jelentette, hogy folytathattam a NYIK kutatást és eredményeinek terjesztését (innoválását) Genzwein Ferenc értő támogatását élvezve, aki nemcsak infrastruktúrát, kutatási lehetőséget, hanem oktatáspolitikai értelemben vett védelmet is nyújtott számomra. E hosszú és a téma szempontjából látszólag érdektelen biográfiai kitérőre azért kerítettem sort, mert az OOK létezése önmagában gyengítette az OPI egyeduralmát. Ablakot nyitott külföldre. Az OPI-sok és az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja keretei között munkálkodó kutatók mellett mások is szembesülhettek alternatív pedagógiai rendszerekkel, oktatásirányítási modellekkel, a tantervi szabályozás, a vizsgarendszer nyugaton kialakult rendjével és az ottani reformokkal.

Míndeközben míg a pedagógus szakmai elit tanulmányutakon járt Moszkvában, Hamburgban, Londonban, Párizsban, itthon Magyarországon az oktatásirányításban, a kutatók menedzselésében, mondhatni, paradigmaváltás játszódott le. Nem a pedagógus szakmai elit, hanem a szaktudományos szakmai elit jutott szóhoz. Ennek bizonyítéka, hogy az OPI-t az irodalomtudós Szabolesi Miklós, az újonnan létesített Oktatáskutatót pedig Gázsó Ferenc szociológus igazgatta a nyolcvanas évek elejétől.

Az Oktatáskutatóba – Várhegyi György ajánlására – Gázsó Ferenc hívott. Genzwein Ferenc megértően, ellenkezés nélkül támogatta, hogy másfél év után a Veszprémben működő OOK-t elhagyjam. Ekkor a NYIK-kutatás és innováció az OPI-ba került Mihály Ottó menedzselése mellett, de az én közvetlen irányításommal, magam pedig kutatócsoport-

A meghurcolt „szobi igazgató” talpon maradt, sőt kutatásait elfogadta és legitimálta is a szakmai elit. Csakhogy ez a szakmai elit (pontosabban szólva: pesti elit) eléggé heterogén volt. Semmiképp sem a neveléstudományt, Báthory Zoltán szóhasználatával az oktatáskutató elitet jelentette. Mai szóval élve amolyan interdiszciplináris „befogadás” történt az én esetemben, amelyben – szerencsémre – a szociológusok és a távlati műveltségkonceptióban érintett szaktudósok voltak az érintettek.

tot hozhattam létre az Oktatáskutatóban Kiss Éva, Sz. Tóth Gyula és Vágó Irén közreműködésével, akikhez később csatlakozott Balázs Éva és Kocsis Mihály is.

A Gázsó-féle meghívás mögött az a szándék húzódott, hogy a hátrányos helyzet enyhítése érdekében az Intézet keretei között folytatódjanak kutatások, és az MTA háza táján a tehetségfejlesztők (Czeizel Endre) által szorgalmazott elitista program is intézményi bázishoz jusson. A két törekvés egybekapcsolását Gázsó nem szorgalmazta, de amikor a lehetőséget a képességfejlesztő akciókutatásban számára felkínáltam, vevő volt a programra, és az OKKFT-n – melynek intézményi bázisa az OI volt – belül a finanszírozás feltételeit is megteremtette. Ezt pusztán azért említem, hogy tisztázzam: Gázsó Ferenc nem mindenféle pedagógiát ellenezett. Tény azonban, hogy a marxista-makarenkoista alapozottságú pedagógia irritálta. Ugyanakkor el kell mondanom, hogy oktatáspolitikai koncepciójának kimunkálásához nemigen igényelte a személyes közreműködésemet, szakmai kompetenciámat. Bevont a munkába, de ő jól tudta mindazt, amit Báthory Zoltán helyesen interpretált, nevezetesen: az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás közigazgatási, jogalkotási és politológiai problémáinak megoldását – ahogy ő mondta – csak makrotársadalmi szemlélettel lehetséges stratégiaileg végiggondolni és ennek alapján törvényt alkotni. Szemére lehet vetni, hogy a nyolcvanas évek törvényalkotási folyamatában nemigen volt kíváncsi a pedagógiát művelők külön koncepcióira, de meggyőződésem, hogy ennek az elhatárolódásnak a háttérben nem annyira előítélet volt (legfeljebb az is), inkább a tudományok közötti munkamegosztásról vallott akkori nézete: a társadalmi folyamatok stratégiai kezelése nem pedagógiai, inkább szociológiai kérdés. Mai terminológiával kifejezve: politikai filozófiai, politikai szociológiai, de semmiképpen sem pedagógiai, netán neveléstudományi kérdés. (A kilencvenes években, amikor a politológia legitimitást nyert, már szívesen együttműködött olyan pedagógiai kutatókkal, akik a politikai filozófia, a jogalkotástan, az államtudományok területén tájékozottak voltak.)

Itthon Magyarországon az oktatásirányításban, a kutatások menedzselésében, mondhatni, paradigmaváltás játszódott le. Nem a pedagógus szakmai elit, hanem a szaktudományos szakmai elit jutott szóhoz.

„A maratoni reform” című írás első részében Báthory Zoltán állást foglal a szakmai koncepciók szerepéről. Tisztázza, hogy ezeknek a szerepe az oktatási törvénykezés elősegítése volt. Úgy ítéli meg: „bár nem egészen világos, hogy ebben a folyamatban milyen szerep jutott a különböző koncepcióknak, valószínűnek tűnik, hogy a törvénykezésre inkább az Oktatáskutató Intézet tervezetei, (...) a pedagógiai közfelfogásra pedig az OPI koncepciója hatott”. Én is valahogy így látom, azzal a disztinkcióval, hogy nem OPI-koncepciót mondanék, hanem az OPI-ban a pedagógiai liberalizációt és a pedagógiai szakmaiságot képviselő OPI-s kutatókét, hisz el nem szabad felejtünk, hogy legalább két OPI létezett: egy, a ’78-as tantervet gondozó OPI és egy, az alternatívákat is már kezelni kész OPI. Hogy a pedagógiai közfelfogásra valójában az OPI vagy az OI vagy ki hatott, megmondani nehezen tudom, de egyet biztosan állíthatok: az innovációs készséget a ténylegesen működő alternatív programok és műhelyek gerjesztették. Mégpedig a Gázsó Ferenc által életre hívott és a hajdani megyei művelődési osztályokkal szemben megerősített megyei pedagógiai intézetek, amelyek – egyebek mellett – intézményesen szervezték a különféle kutatási főirányok keretei között született pedagógiai eredmények innovációját. Magam fiatal munkatársaimmal, a „Zsolnai görölökkel” az ország valamennyi megyei pedagógiai intézetében bemutattam a NYIK-et, és ezenkívül hirdetem az alternativitás ígését, buzdítottam az iskolai önállóság kiküzdésére, az autonóm programválasztásra. Egyebek mellett az ilyen akciók hatására indultak el a pedagógusok – olykor „testületi összetartást erősítő” kirándulásokkal egybekötve – buszokkal, autókarávakkal a helyszínekre, hogy a meghirdetett szakmai programokat megcsodálják, fity-

málják, kételyeiket drasztikusan kimondják. Épp azokat a kételyeket, amelyeket még a jó öreg '78-as tanterv úgynevezett tantárgyi felkészítőin a szakfelügyelők véstek a tudatukba. Megoszlott az ország pedagógiai közvéleménye, s jól tudom, árgus szemmel figyelték, mit mondanak az OPI-sok, és az OPI-n belül azok a „nagyok”, akiket továbbképzéseken, főiskolákon, egyetemeken hallhattak, láthattak. Nem véletlen, hogy amikor a NAT munkálatai a nyolcvanas évek legvégén elindultak, pedagógusaink szinte elfelejtették, hogy az alternatív programoktól, iskoláktól és egyéb pedagógiai igehirdetőktől mit tanultak. Magától értetődő természetességgel gyülekeztek Székesfehérvárról – ugyancsak a megyei pedagógiai intézetek szervezésében – a pedagógiai változásipart reprezentáló tantervi tudnivalók meghallgatására. Kicsit morogtak ugyan nekem, mint innovátornak, hogy a '78-asok csinálják a Nemzeti Alaptantervet is, de csakhamar beletörődtek, hisz felülről jött. Ennek ellenére elfogadom Báthorynak ama értékelését, hogy tudniillik „a nyolcvanas években a reform iránya részben megfordult, alulról fölfelé is irányult. Más szóval ebben a szakaszban a reform már nemcsak az oktatáspolitikai vagy a kutatók ügye, hanem a pedagógusoké is. Azoké, akik érzékenyek az innováció iránt, és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeznek”. Csakhogy tapasztalatból tudom – s erről Báthory Zoltán is meggyőződhetett, ha máskor nem, hát államtitkársága idején –, hogy mennyire törekeny portéka az innováció iránti érzékenység és a pedagógusok szakmai autonómiája.

E ponton egy olyan, kevesek által ismert nézetkülönbségre utalok, amely Gázsó Ferenc és köztem néhányszor felmerült. Oktatáspolitikusként, szociológusként gyakran vetette a szememre: nem elég fellelkesíteni néhány száz tanítónót. Biztosítani kell azokat a feltételeket, mondta, amelyek lehetővé teszik autonómiájukat szakmai-emberi és szervezeti szinten, s a többi megoldódik. Három évtizednyi kutató-fejlesztő, pedagógusképző és -továbbképző élmény és tapasztalat alapján szomorúan állítom, hogy a

Három évtizednyi kutató-fejlesztő, pedagógusképző és -továbbképző élmény és tapasztalat alapján szomorúan állítom, hogy a probléma gyökere mélyebben van. Nem pusztán az autonómiánál, amely tényleg elengedhetetlen feltétel, hanem a pedagógus szakma professzionalizálása körül. A professzionalitáson nem a szakosodást, nem a szakmásodást értem csupán, hanem azt, hogy a pedagógusok értelmiségi létükben készek-e, alkalmasak-e szellemi alkotó munkára, de legalább egy-egy pedagógiai problémaosztály felelősségteljes és szakmailag hibátlan (pedagógiai műhibától mentes) megoldására.

probléma gyökere mélyebben van. Nem pusztán az autonómiánál, amely tényleg elengedhetetlen feltétel, hanem a pedagógus szakma professzionalizálása körül. A professzionalitáson nem a szakosodást, nem a szakmásodást értem csupán, hanem azt, hogy a pedagógusok értelmiségi létükben készek-e, alkalmasak-e szellemi alkotó munkára, de legalább egy-egy pedagógiai problémaosztály felelősségteljes és szakmailag hibátlan (pedagógiai műhibától mentes) megoldására. Azok a kísérletek, amelyeket még a Gázsó-intézetben kezdeményeztem, majd Törökbálinton és az ország más pontjain folytattam, mind-mind arról győztek meg, hogy a pedagógus szakma professzionalizációja híján a pedagógus és az iskola autonómiája, az önfejlesztés pusztán üres lehetőség. Az én úgynevezett felkészítő beszédeim a szakma professzionális elsajátítására való rábeszélések voltak a nyolcvanas években. Igaz, ehhez a NYIK keretében valóságosan leírtuk a szakmát, azaz a pedagógus szakmát legalább olyan professzionális képesség, tudás és attitűd együtteseként jellemeztük, mint ahogyan azt például az orvosi, pszichológiai szakmáleírásokban tanulmányozhatjuk napjainkban. S itt elérkeztünk egy kényes témához.

A neveléstudomány presztízse a nyolcvanas években

„A maratoni reform’ szerzője a nyolcvanas évek neveléstudományát hitelesen ábrázolja, optimista végkicsengéssel. „A reformmal együtt növekedett az oktatáskutató szakma, melynek képviselői egyre inkább elhatárolták magukat a neveléstudomány és az oktatáspolitikai ortodox marxista szemléletű képviselőitől. (...) Az oktatáskutatók sem akkor, sem később nem alkottak egységes frontot, nem tartoztak titkos páholyhoz, de az bizonyos, hogy az etatista oktatásügyet, a poroszos szovjet neveléstudományt egyöntetűen elutasítottuk. Műveltségünk és a nemzetközi szervezetekben szerzett tapasztalataink alapján európainak éreztük magunkat. Szoros köteléknek bizonyult, hogy akkor még – szemben a kilencvenes évekkel – volt közös ‘ellenség’, ami összetartotta az oktatáskutató céhet. És nem lényegtelen körülmény, hogy már megjelent a színen az oktatáskutatók ‘második’, fiatalabb nemzedéke.”

Én – ahogyan erre már fentebb többször utaltam – ehhez a céhhez nem tartoztam, nem tartozhattam. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy a „Mi a baj a pedagógiával?” című kötet neveléstudományt is érintő kritikájáról az oktatáskutatók, de az „ortodoxok” is hallgattak. A vékony kötetecskét bírálatra nemigen méltatták. Emlékeim szerint egy publikáláshoz is értő tanítónő írt róla rövid elismerő recenziót a Pedagógiai Szemlében. A Szegeden megjelenő Módszertani Közleményekben pedig *Bereczki Sándor* írt róla keményen, amire hasonló „öntudattal” válaszoltunk.

A könyv a nyolcvanas évek kellős közepén jelent meg, s nagy nyomatékkal hívta fel a figyelmet arra, hogy mire jó a konstruktív pedagógia, és hogy a konstruktív pedagógiáknak mint alternatív pedagógiáknak miféle szerepük lehet az alternativitásban, az alternatív pedagógiák versenyében.

Ha ehhez hozzáteszem, hogy a nyolcvanas években a NYIK kutatást lezáró két kötetes munkát az akkori TMB Neveléstudományi Bizottsága „átengedte” a nyelvészeknek minősítési eljárásra, nem meglepő, hogy a „Mi a baj...” című kötetben szereplő és a magyar neveléstudományt éppígytelében érintő pedagógiakritikára Báthory Zoltán elemzése sem reagál, noha a nyolcvanas években megjelenő fontosabb szakkönyvek között szerepelteti. Az ügyet, az „agyonhallgatás” tényét pusztán azért kell szóvá tennem, mert a könyv a nyolcvanas évek kellős közepén jelent meg, s nagy nyomatékkal hívta fel a figyelmet arra, hogy mire jó a konstruktív pedagógia, és hogy a konstruktív pedagógiáknak mint alternatív pedagógiáknak miféle szerepük lehet az alternativitásban, az alternatív pedagógiák versenyében. A dolog paradoxona, hogy „A maratoni reform’ szerzőjétől mint innovátor, mint kísérletező pedagógus igen elismerő, helyrebillentő sorokat kapok.

Ha jól értem Báthory Zoltán interpretációját, „a neveléstudomány művelői inkább az elméleti, az oktatáskutatók csoportja inkább a gyakorlati pedagógiai problémák iránt vonzódnak.” Szemmel láthatóan ebben a megkülönböztetésben az elmélet és a gyakorlat örök dilemmája húzódik. S ez köztudottan nem magyarországi probléma csak. Az értelmezés, az elmélet és a gyakorlat konfrontálódása és az érdekérvényesítő intézményesülés bizony gyakran összekuszálja a pedagógiai tudományrendszerzők szép elgondolásait a pedagógia mint praxis és a neveléstudomány mint kutatási praxis egymáshoz való viszonyát illetően. S ez Báthory Zoltán higgadt, tárgyyszerű értékelése is rejtetten nyomot hagy.

A nyolcvanas évek neveléstudományi versenyében három fő kutatási vonulatot különböztet meg Báthory Zoltán. Az első a filozófiai tudományértelmezés, a második az empirikus vagy tapasztalástudományi irányzat, ezen belül pedig a deskriptív és experimentális irányok. „Végül nem feledkezhetünk meg a cselekvésorientált áramlatról sem, ame-

lyik a pedagógiai praxist, az empirikus kutatást és a filozófiai gondolkodást kívánja magában egyesíteni.” Ennyi idézet után lassacskán kiderülhet az olvasó számára, hogy a nyolcvanas évek neveléstudományában az általam képviselt konstruktivista paradigma nincs képviselve, nincs egyértelműen besorolva. Úgy értem, hogy nem találok a helyem a Báthory-féle interpretációs keretben. Ezt pótlandó arra kényszerülök, hogy minden különösebb besorolási kísérlet nélkül a „Mi a baj a pedagógiával?” című könyv alapján a pedagógiára mint tudományra vonatkozó kilenc tézist ismételtelen az olvasók figyelmébe ajánljam. Ha másért nem, hát azért, mert a még mindig működő NYIK és ÉKP programok és innovációk hátterében az alább idézendő neveléstudományi fölfogás áll.

1. A mai magyar „írott pedagógia” általában nem felel meg az egzaktág és az ellenőrizhetőség föltételeinek, ezért nem kellően fejlett tudomány.

– Báthory Zoltán elemzését elfogadva a nyolcvanas évek hazai neveléstudományáról, annak eredményeiről, ezt a tézist ebben a kategorikus formában ma már módosítanám. A végső álláspontom kialakulásáig, tehát mindaddig, amíg nem tudok sort keríteni egy minden hazai neveléstudományi teljesítményt átfogó metaelemzésre, illetve a neveléstudomány fejlettségi mutatóinak tudományelméletileg is megalapozott kimunkálására, elfogadom, hogy a nyolcvanas évek kutatásai a fejlett tudománnyá válás útjára, pályájára terelték a hazai neveléstudomány ügyét.

2. A normatív, előíró természetű pedagógiával szemben konstruktív pedagógiára van szükség, amely stratégiai természetű, és azzal foglalkozik: hogyan lehet egy pedagógiai problémaosztályt megoldani. A konstruktív pedagógia alapvető kérdése az érvényesség, vagyis az, hogy hol, mikor, milyen föltételek mellett valósítható meg és milyen eredményeket hoz egy adott pedagógiai know-how.

– Ennek megoldására tettem kísérletet az 1986-ben megjelent „Egy gyakorlatközeli pedagógia” című könyvemben. Továbbá azokban a tanítási programokban, amelyeket a NYIK program elterjesztéséhez dolgoztunk ki 1–8. osztályig.

3. Több pedagógiai know-how létezhet egy adott pedagógiai problémaosztályra vonatkozóan. A lehetséges know-how-k között vannak jók és rosszak. Jó pedagógiai know-how az, amelyik érvényes és fejlesztő a tanulókra nézve. Minden pedagógiai know-how rossz, amelyik nem érvényes és/vagy nem fejlesztő. Nincs optimális, azaz az összes lehetséges szempont szerint legjobb pedagógiai know-how. Korlátozott pluralizmusra van szükség, a jó pedagógiai know-how-k versenyére. Ennek előfeltétele azonban az alternativitás, a választhatóság.

– Az alternativitás, mint olvashattuk Báthory Zoltán elemzésében, a nyolcvanas években létrejött Magyarországon. Nem valósult meg viszont a jó pedagógiai know-how-k versenye. Egyszerűen azért nem, mert a pedagógus szakmai elit az alternatív programok összemérését nem vállalta. A piac döntött el, meg az oktatáspolitikai megannyi szakmai kérdést. Merészség lenne azt állítani, hogy a pedagógiai kínálati piacon a nyolcvanas évektől csak garantált minőségű szolgáltatások jelentek meg.

4. Az oktatáspolitikai feladata, hogy támogassa a pénzigényes konstruktív pedagógiai megoldások kipróbálását, nyomon követését és kiértékelését. Aztán engedje a jó pedagógiai know-how-k szakmai és piaci versengését. Végezetül vonja ki a forgalomból az összes rossz pedagógiai konstrukciót, amely már bebizonyította érvénytelenségét és pedagógiai hasznavehetetlenségét.

– A nyolcvanas évek második felének oktatás- és oktatáspolitikája Magyarországon jelentős erőfeszítéseket tett a pénzigényes konstruktív pedagógiai megoldások kipróbálására, támogatására, elterjesztésére. A kilencvenes évek parttalaná váló pluralizmusa ezt az igényt már zárójelezte.

5. A konstruktív pedagógiának hasznosítania kell a pedagógusok, a tanulók és a szülők pedagógiával kapcsolatos tapasztalatait, és ki kell használnia a pedagógia történetének heurisztikus erejét.

– Sajnos az ötödik tézisben megfogalmazott kritériumsor realizálódása a nyolcvanas években épphogy csak kezdetét vette. A neveléstörténeti kutatások megmaradtak a feltáró, leíró kutatások paradigmája mellett. Csak a kilencvenes években jelentek meg olyan neveléstörténeti munkák, amelyek a pedagógia történetének ötletadó, heurisztikus erejét a konstruktív pedagógiák számára feltárták (*Bábosik I., Németh A.*). Különösen az úgynevezett tantárgytörténeti kutatások terén lenne nagy szükség ilyen jellegű és szándékú feltáró kutatások végzésére.

6. A pedagógia sokat tanulhat a társszakmáktól. A közgazdaságtantól és a jogtól az igényességet, az egzakttságot leshetné el, az agrárszakmától a véletlennel való szakszerű számolást, az orvoslástól a teleologikus gondolkodást.

– Báthory Zoltán a nyolcvanas évek neveléstudományának elemzése során mellőzi a neveléstudomány és a társszakmák egymáshoz való viszonyát feltáró kutatások, az úgynevezett interdiszciplináris kutatások helyzetének tisztázását. A mi tézisünk természetesen nem a hagyományos társszakmákra (pszichológia, szociológia) próbálta a figyelmet ráirányítani, hanem azokra a heurisztikus értékkel bíró interdiszciplína-képző lehetőségekre, amelyek hiányoznak a hazai neveléstudományi közgondolkodásból. Legjobb esetben a szakképzés-pedagógia terén tűnnek föl, mint pl. agrárpedagógia, mérnökpedagógia. A kilencvenes években megjelent munkáimban – például „Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba”; „A pedagógia új rendszere címszavakban” – tettem kísérletet e „szakmai mulasztások” rendezésére.

7. A pedagógia alaptevékenysége a fejlesztés. Ez a tanuló ember valamely attribútumának, jellemzőjének kedvező befolyásolását jelenti. A pedagógia így élő rendszerbe történő beavatkozás. Az élő rendszerek szükségképpen ellenállnak a külső beavatkozásokkal szemben, ezért a pedagógiában elengedhetetlen feltétel a kliensesítés, a tanuló kliensként történő kezelése. Ez a motiválást és a beavatást, a participáció biztosítását jelenti. A pedagógiai fejlesztés további feltétele az egyénre szabottság. A fejlesztést mindig ki kell egészítenie a korrekciónak, mivel még az egészséges tanuló is többé-kevésbé állandóan eltér a „normális”-tól (pszichiátriai értelemben).

– E tézisben középpontba állított „fejlesztésparadigma” érdekében a nyolcvanas évek kutatásai igen nagy lépést tettek előre. E ponton a hazai neveléstudomány példamutatóan teljesített.

8. A konstruktív pedagógia autentikus, igazi metodológiája az akciókutatás. A kiindulópont a problémacentrikus, akcióorientált helyzetelemzés. Ebből kiindulva állítják föl a megoldás eszméjét, alap gondolatát. Az akcióterv, a pedagógiai know-how ennek kibontása, operacionalizálása. Aztán jön a pedagógiai akció, a know-how kísérleti, „in vivo” kipróbálása és nyomon követése. Az akció lezárásakor átfogó, részletes evalvációra, kiértékelésre van szükség. Az eredményeket és a tapasztalatokat végezettel visszacsatolják az alapeszmékhez és az akciótervhez, korrigálandó, javítandó azokat.

– A hazai neveléstudományi szakma legmostoháiban és legfelületesebben az akciókutatás értelmezése terén járt el. Következtesen maszatolják, keverik az akciókutatást a fejlesztésnek minősíthető akcióprogramok bevetésével, a szervezetfejlesztéssel, a taneszközfejlesztéssel stb. Az akciókutatás csak abban az esetben tekinthető kutatásnak, ha a nyolcadik tézisben megjelölt körfolyamat valamennyi „eleme” ténylegesen teljesül, azaz nem marad el az evalváció, a nyomon követés, az akció alapú elmélet, a megoldandó problémák diagnózisa stb. E hiányt azért fájjalom, mert mintegy negyed százada, a sokak által „ezüstsűrűként” becézett kutatási beszámoló (az „Anyanyelv-tanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján 1971–1975”) óta nem győzöm hangsúlyozni, hogy az akciókutatás is kutatás, azaz az összeméréseknek, az evalvációknak, a nyomonkövetéseknek a kutatómódszerek kvalitatív és kvantitatív típusait egyaránt igénybe kell venniük avégett, hogy igazolt és ellenőrizhető eredményeket emeljünk be a gyakorlatba, s kínáljunk föl elterjesztésre (implementációra).

9. A metapedagógiai problémakezelés nélkülözhetetlen a pedagógiai kutatások számára, orientálandó, tájolólandó azokat. A metapedagógián belül három terület különíthető el. A pedagógiai axiológia a pedagógiai akciók értékhatárára kérdez rá, és értékszempon-
pontokat ad a fejlesztő beavatkozások megítéléséhez. A pedagógiai ontológia a pedagógiai folyamatok létszerűségére, létmódjára, mineműségére irányul. Végül a pedagógiai episztemológia a pedagógia mint szakma, illetve mint lehetséges tudomány természetét kutatja, a pedagógiai kutatás metodológiáját vizsgálja.

– A konstruktív pedagógiák „jóságának” megítéléséhez nélkülözhetetlen a metapedagógiai elemzés. Itt azonban szóvá kell tennem, hogy a Báthory Zoltán által idézett szakmai viták, önreflexiók noha fontosak, nélkülözhetetlenek, de nem tekinthetők a konstruktív pedagógiák életre hívását segítő metaelemzésnek, a működtetés szempontjából semmiképpen sem.)

Reménykedem, hogy az 1985-ben fogalmazott és a konstruktív pedagógiai paradigmára vonatkoztatott téziseinkhez fűzött kommentárok közelebb visznek megannyi vitás kutatási kérdés újragondolásához, újraértelmezéséhez.

Az alternativitásról az innovátor és a kutató szemével

Báthory Zoltán oktatáspolitikai nézőpontból helyesen állapítja meg, hogy hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. Később hozzáfűzi: a nyolcvanas évek legvégére a pedagógiai pluralizmus valósággá válik, az alternatív mozgalom első hullámának képviselői egymás után nyitják ki új szellemű intézményeiket. Majd megjegyzi: az 1976-ban kiadott „Pedagógiai Lexikon” az „alternatív iskola” fogalmat még nem ismeri, ilyen szócikket nem tartalmaz. Az országos kísérleteket sokáig nem azonosították az alternativitással, pedig már fogantatásuktól kezdve eltértek mindentől, ami állami, mindentől, ami központi. A nyolcvanas évek végére mégis általánosan ismertté és elfogadottá vált ez a fogalom, sőt akkor már sok helyen az élő gyakorlat részévé vált.

Nekem mint az alternativitás szidott és ünnepeft figurájának – benne lévőként – nem volt rózsás megélni, amíg az alternativitás élő gyakorlattá vált. Egyebek mellett azért nem, mert – akár hihető, akár nem – kutató is vagyok, és az egész alternatív mozgalmat a hazai neveléstudomány tudománnyá válása szempontjából is értékelem, és nyugodtan kijelenthetem, hogy a tudományosság-mérce szempontjából a hazai alternatív mozgalmak pedagógiai-szakmai megalapozottsága igen-igen eltérő. Tudják ezt a tradicionális pedagógiai értékrenden alapuló, híres, országos versenyeken szereplő iskolák is. És az is tény, hogy a szülők és a pedagógusok kellő óvatossággal és gyanakvással szemlélték és szemlélik az alternatív intézmények teljesítményét.

Báthory Zoltán oktatáspolitikai nézőpontból helyesen állapítja meg, hogy hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. Később hozzáfűzi: a nyolcvanas évek legvégére a pedagógiai pluralizmus valósággá válik, az alternatív mozgalom első hullámának képviselői egymás után nyitják ki új szellemű intézményeiket. Majd megjegyzi: az 1976-ban kiadott „Pedagógiai Lexikon” az „alternatív iskola” fogalmat még nem ismeri, ilyen szócikket nem tartalmaz. Az országos kísérleteket sokáig nem azonosították az alternativitással, pedig már fogantatásuktól kezdve eltértek mindentől, ami állami, mindentől, ami központi. A nyolcvanas évek végére mégis általánosan ismertté és elfogadottá vált ez a fogalom, sőt akkor már sok helyen az élő gyakorlat részévé vált.

Arról a kérdésről most nem szólok részletesen, hogy az alternatív programok kidolgozóinak miféle gáncsokkal kellett szembenéznük. Külön elemzést érdemelnének azok az alternatív törekvések, amelyek a nyolcvanas évek nekibuzdulása után elvéreztek. A programok kidolgozói meghasonlottak, pályaelhagyókká váltak (például *Benda József*, *Maráczai Ernő* stb.). S ha ennek keressük az okát, könnyen összeáll néhány magyarázó érv. Az alternatív programok kimunkálói finansiális nehézségekkel küszködtek. A szakmai elit – felkészültségétől és érdekeltségétől függően – hol menedzselte ezeket a próbálkozásokat, hol a lejáratusukon fáradozott. Oktatáspolitikai magyarázatként például sokáig tartotta magát az a nézet, hogy sokan azért kezdtek alternatív vállalkozásba, azért szerveztek kísérleti iskolát, hogy szabaduljanak a centralizált irányítás fogságából. A „kísérletiséget” csupán alibinek használták a programok kezdeményezői. Én úgy látom, sok-sok rész kutatást kellene elvégezni, hogy a kép kitisztuljon.

Egyetlen dolgot szeretnék még az innovátor-szerepről elmondani. Lenézett, gyanakvással szemlélt foglalatosság pedagógiai innovátornak lenni. A hagyományos szakma képviselői árgus szemekkel figyelik az újjal próbálkozók erőfeszítéseit, konkurenciát látnak fellépésükben. A pedagógiai szakmai elit az innovátort nem tekinti partnernak, nem tekinti kutatónak. A kutatói céhbe nem mindig engedi be, az innovátor tevékenységét tudományos minősítéssel néha honorálja, néha nem.

Külön említem még a pedagógusképzés ambivalens magatartását az alternatív programokkal kapcsolatban. Tény, hogy ma már minden pedagógusképző intézményben megemlítik létezésüket, de az is tény, hogy a nyolcvanas években (és a későbbi évtizedben is) mind a pedagógiai tanszékek, mind az ún. metodikusok szívesebben ragaszkodtak a több évszázados „standardokhoz”, mintsem hogy tanítványaikat a programok igazi megismerésére, tanulmányozására készítették volna. Hogy az alternatív iskolák és programok a pedagógusképzés témáivá váltak, az elsősorban azoknak a szakembereknek volt köszönhető, akik maguk is involváltak voltak egy-egy programban (például *Nagy J. József*, *Baloghné Zsoldos Júlia* stb.). Vagy azoknak, akik megértették, hogy a pedagógiai pluralizmus része a pedagógusok szakmai műveltségének. Ők, a kevesek azok, akik már a nyolcvanas években szakdolgozati témákat jelöltek ki az alternativitás témaköréből. Ők azok, akik az alternatív iskolákat a gyakorlati képzés részének tekintve látogatások sorozatát szervezték.

Összefoglalásképpen elmondható: annak ellenére, hogy az alternatív programok egy része elhalt vagy épp agonizál, tény, hogy az erősebb, megalapozottabb programok talpon maradtak. Ezáltal helyet követelnek maguknak a 21. század pedagógiájának ismeretrendszerében. Báthory Zoltán vitathatatlan érdeme, hogy kutatóként, oktatáspolitikusként, immár „neveléstörténészként” föl vállalta a magyarországi alternativitás ügyének helyére tételét a hazai oktatáspolitikai közgondolkodásban.

Jegyzet

(1) MÉSZÁROS István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996. 221. old.

(2) ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp, 1987. 10–11. old.

Zsolnai József