

Zsolnai József
Zsolnai László

MI A BAJ
MI A BAJ
MI A BAJ

A PEDAGÓGIÁVAL ?

Bírálta

DR. KINDLER JÓZSEF
DR. KRONSTEIN GÁBOR

Második kiadás

A fedelelet Bogdán Hajnal tervezte

ISBN 963 18 2111 0

© Zsolnai József, Zsolnai László, 1987

TARTALOM

Előszó	9
Tudomány-e a pedagógia?	13
Üres embereszmény, torz emberkép.....	37
Mely értékeket?	48
A fejlesztéstől a tanulásig.....	57
A pedagógus.....	71
A nevelők „neveltsége”	81
Iskolagyár	87
Szülő és gyerek	94
A társadalom „pedagogizálása”	103
Pedagógiai „váltásipar”	113
Az oktatás jó „üzlet”	120
Vidám pedagógia.....	124
Tézisek	130

„Minden másképpen van!”

Karinty Frigyes

ELŐSZÓ

Az olvasó különös, a hazai pedagógiában szokatlan könyvet vesz kézbe. Ez a kis kötet a két szerző (*Zsolnai József* pedagógus, az MM Oktatókutató Intézet tudományos osztályvezetője és *Zsolnai László* közgazdász, a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem tudományos munkatársa) nem képzelt, hanem valóságos *dialógusait* tartalmazza. Olyan beszélgetéseket, amelyek a hazai pedagógiai valóság égető kérdéseit taglalják.

Miért választottuk a dialógus formát? Azért, mert úgy véltük, beszélgetések formájában tudjuk a legjobban, az olvasót leginkább érdeklően előadni nézeteinket. A dialógus nagyon régi kutatási forma. Elsőként alighanem *Szókratész* alkalmazta – legalábbis az európai kultúrkörben. Az igazság keresésének dialogikus módja hosszú időre háttérbe szorult a tudományok fejlődése során, de a legutóbbi időkben a filozófiai irodalom rehabilitálta, és újra piedesztálra emelte. (*M. Bahtyin, H.G. Gadamer, Hauser Arnold, V.Sz. Bibler, Lakatos Imre* és *C. Todorov* munkásságára gondolunk.) A dialogikus forma lehetővé teszi, hogy a különböző nézetek már a kutatás folyamatában (on line) összekapcsolódjanak, ütközzenek egymással, és segítő-korrigálóan egymást, kiforranak olyan nézetek, amelyeket a dialógus résztvevői egymástól függetlenül nem lettek volna képesek kialakítani. A nézetek kiforrásának folyamata, maga a dialógus sem érdektelen az olvasó számára, hiszen egyrészt segíti a végző állítások (a dialógus eredményei) megértésében, más-

részt őt magát is állásfoglalásra, vitára serkenti, arra, hogy tisztázza a maga álláspontját.

Mindketten régóta a *magyar oktatásügy* „megváltásának”, jobbításának elszánt harcosai és egyben a pedagógiánál fejlettebb *közgazdaságtani, jogi, orvosi és agrár szakmák* „szerelmesei” vagyunk. Az alaphelyzet mind-egyik beszélgetésünkben az, 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 vetjük. Másrészt – ismerve az oktatás hosszú „gesztációs”, beérési időtávját – az elkövetkező 20–40 évben próbáltunk gondolkodni. Azt tettük mérlegre, vajon elég lehet-e az oktatás mai teljesítménye 2000-ben vagy 2020-ban, hiszen az *akkor működő* generációk nevelése, föl-készítése *ma* folyik iskoláinkban. Nem tagadjuk, hogy a *mai magyar pedagógiáról* a dialógusokban *fültárulkozó kép* nem túl rózsás, sőt kissé *lehangoló*. *Ady Endrével* valljuk azonban: „Nem hazaárulás, ha a magyar kultúrviszonyok valakit nem elégítenek ki. Sőt ez a legmagasabb hazafiság. Mert jelenti azt, hogy ez országot a legnagyobb szerűbbek között akarja látni az ember.”

Minden probléma kapcsán *kifejtettük megoldásjavaslatainkat*, konstruktív elképzeléseinket. Köztudott, hogy a gazdaság és a gazdaságpolitika területén nagy jelentőségű reformfolyamat részesei vagyunk. A központi kategóriák a piac és a vállalkozás, amelyek a humán szféra, és különösen az oktatás számára újfajta kihívást jelentenek. Ezért gyökeres átformálásra szorul az oktatással kapcsolatos szinte valamennyi korábbi nézet, koncepció. Megoldásjavaslataink ebbe az újraértékelési-újragondolási irányba mutatnak.

Elgondolásaink néha *utópisztikusnak tűnhetnek*, de kérjük, ne feledje az olvasó, hogy szinte mindegyik ja-

vaslatunknak *van valóság-magja*, kísérleti alátámasztása. Az egyik a *Nyelvi-Irodalmi-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.

Könyvünk sokakat *vitára ingerelhet*. Kérjük azonban az olvasót, hogy ne az egyes dialógusokból kiragadott állításokkal, hanem a dialógusok végeredményét jelentő, a kötet végén összefoglalt *tézisekkel vitázzon*, ha azokkal nem ért egyet. A beszélgetések tetszőleges sorrendben olvashatók. Az első négy és az utolsó két dialógus inkább elméleti, míg a többi inkább gyakorlati jellegű. A dialógusokat – a megértést segítő – lábjegyzetekkel láttuk el, amelyekben szakirodalmi hivatkozások és konkrét példák szerepelnek.

A dialógusokban a két szereplő kollaboráns, együttműködő szerepet játszik. Egymás „Szókratész”-ei akarunk lenni. Az olvasónak magának kell eldöntenie, hogy partnerünk vagy opponensünk kíván-e lenni.

Budapest, 1985. szeptember

A szerzők

TUDOMÁNY-E A PEDAGÓGIA?

(L) Ha a pedagógiáról el akarjuk dönteni, hogy tudomány-e vagy szakma, akkor valahogy körül kell határolnunk, hogy *itt és most* mit értünk pedagógián.

(J) Azt javaslom, hogy a *jelenkori magyar* „írott pedagógiáról” beszéljünk. *Írott pedagógián* értem mindazt, ami a tankönyvekben, a Pedagógiai lexikonban, a monográfiákban ölt testet, ami tehát valamilyen lezártásra törekszik.

(L) Vagyis arról van szó, amit *Th. S. Kuhn* „normál tudomány”-nak nevez.¹

(J) Így igaz. Az írott pedagógiával szemben van aztán a „*csinált pedagógia*”, ami persze jócskán eltér az írott pedagógiától, vagy akár ellentétes azzal.

(L) Úgy gondolom, elfogadhatnánk *két kritériumot*, két minimálföltételt a mai magyar írott pedagógia tudományosságát eldöntendő. Az egyik ilyen kritérium lenne

¹ *Kuhn* „normál tudomány”-on olyan eredményeket ért, amelyeket egy bizonyos tudományos közösség valameddig saját további tevékenysége alapjának tekint. Manapság az ilyen eredményeket alapfokú és magasabb szintű tudományos kézikönyvek foglalják össze, bár legtöbbször nem eredeti formájukban.” *Th. S. Kuhn: A tudományos forradalmak szerkezete.* Budapest, 1984. Gondolat Könyvkiadó. 29. p.

az egzakttság, míg a másik az ellenőrizhetőség. Az egzakttság azt jelenti, hogy a használt kifejezések, terminusok és a belőlük fölépülő kijelentések, állítások szabatosak, pontosak, egyértelműek. Így az adott pedagógiai szöveg értelme világosan érthető.² Az egzakttság akkor teljesül, ha a terminusok élesen definiáltak, a nem definiált kifejezések pedig az adott kontextusokban, szövegkörnyezetben egyértelműek. A különböző állítások korrekten kapcsolódnak egymáshoz a logika és a metodológia szabályait nem sértve. A szöveg pedig nem hempereg az „ellentmondások trágájában”, azaz nem tartalmaz olyan mondatokat, amelyeknek az ellenkezője is éppúgy igaz, illetve éppúgy hamis az adott rendszerben, mint maga a mondat.³ Megérthetjük, hogy miről és mit állít a szerző. Az ellenőrizhetőség a megismételhetőséget, reprodukálhatóságot jelenti. Vagyis ne hit kérdése legyen, hogy elfogadjuk vagy elvetjük a szerző álláspontját. Ne „hiszem, ha akarom” úgy legyen! Gondolatilag reprodukálhassuk, vagy a gyakorlatban kipróbálhassuk a szerző álláspontját, javaslatait, és így győződhessünk meg azok értékéről vagy értéktelenségéről.⁴

(J) Mindkét kritériumot elfogadom. De az egzakttsággal kapcsolatban szükséges lenne kimondani, hogy az egzakttság nem jelent szükségképpen matematizáltságot, hiszen olyan nem matematizált területek, mint a nyelv-

szet, a jog és az orvoslás egzaktak. Másrészt az egzakttság és az ellenőrizhetőség szorosan összefüggnek, édestestvérei egymásnak. Ami egzakt, az ellenőrizhető is.

(L) Ha a tudományosság kettős kritériumaként elfogadjuk az egzakttságot és az ellenőrizhetőséget, akkor napról napra világosabb, hogy a jelenkori magyar írott pedagógia általában nem felel meg ezeknek az elvárásoknak, nem egzakt és nem is ellenőrizhető. Kivételek persze vannak! De ezek csak erősítik a szabályt. Gondolok például Nagy József Köznevelés és rendszerszemlélet című könyvére, vagy az ő és munkatársai által kimunkált *iskolaelőkészítő, kompenzáló modellre*.⁵ De a nagy átlag, a derék-had munkáiról sem az egzakttság, sem az ellenőrizhetőség nem mondható el. A jelenkori írott pedagógia alulfejlettségének persze megvannak az okai.⁶

(J) Ideológiai és politikai okai vannak. Ezt egyértelműen meg kell mondani. 1950-től kezdve elkezdődött a pedagógiák címkézése. Ez szocialista, marxista pedagógia, az meg burzsoá, kapitalista pedagógia. Az akkori pedagógia-kutatók és szakírók előtt nem az egzakttság és az ellenőrizhetőség, meg más tudományos kritériumok lebegtek, hanem az ideológiai-politikai konformizmus. Meg akartak felelni egy ideológiai-politikai elvárásnak, másfelől ennek az ideológiának és politikának a jegy-

² Zsolnai László: „Az Anti-equilibrium elmélet, avagy hogyan lehetséges szigorú és realista elméleti gazdaságtan?”, *Közgazdász Évkönyv*, 1982. XIX. p.

³ Az „ellentmondások trágája” kifejezést elsőként Marx használta Ricardo rendszerére.

⁴ Az ellenőrizhetőség klasszikus (neopozitivist) meghatározása R. Carnap érdeme. Lásd: „Jelentés és ellenőrizhetőség”, in: Altrichter Ferenc (szerk.): *A Bécsi Kör filozófiája*. Budapest, 1972. Gondolat Könyvkiadó.

⁵ Nagy József: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Veszprém, 1979. Országos Oktatástechnikai Központ, valamint Csertő Aranka-Ecsédi András-Nagy József-Puppi József: *Iskolaelőkészítő kompenzálás*. Budapest, 1982. Tankönyvkiadó.

⁶ Galicza János: „Neveléstudomány és a nevelési gyakorlat”, *Pedagógiai Szemle*, 1982. 7–8. sz., Kuczi Tibor: „A pedagógus szerep néhány szociológiai jellemzője”, *Valóság*, 1984. 6. sz. és Zsolnai József: „A pedagógus hivatástól a pedagógus szakmáig”, *Megyei Pedagógiai Híradó* (Veszprém), 1984. 5. sz.

ben befolyásolni akarták a gyakorlatot. Az volt a cél – kissé karikírozva –, hogy a pedagógusok az egész országban a szocialista pedagógia alapján végezzék a gyerekek napi mosdatását. A felügyeletet abban az időben jobban érdekelte, hogy elhangzott-e az órán egy-két ideológiai klisé, mint az, hogy történt-e valami fejlesztő a gyerekekkel.

(L) Hasonló dolgok játszódtak le más társadalomtudományok, illetve szakmák esetében is. Csak azt nem értem, hogy a pedagógia miért oly későn, lényegében csak a hetvenes években tudta megvívni a maga „szabadságharcát” a túlpolitizálással szemben. Hiszen például a közgazdaságtan már az ötvenes évek végére, a hatvanas évek elejére elérte ezt. Gondolok itt *Kornai János* és *Liska Tibor* korai munkáira.⁷ Ők a sztálinista gazdaságideológiát mint szorító, megnyomorító páncélt már akkor levetették magukról.

(J) Sajnos, pedagógiánk gyakorlatot rosszul befolyásoló, illetve befolyásolni nem tudó jellege csak a hetvenes évek elejére derült ki. Ekkorra vált drasztikus realitássá. Az 1972-es oktatási párthatározatra és az azt előkészítő munkákra gondolok. Ekkor kérdeztek rá először – jellemző módon nem pedagógusok, hanem politikusok és szociológusok – a pedagógia felelősségére. 1950-től 1972-ig, ez több, mint húsz év. Ennyi idő kellett a bajok fölismeréséhez.

⁷ Kornai János: *A gazdasági vezetés túlzott központosítása*. Budapest, 1957. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó; Liska Tibor: „Kritika és koncepció”. *Közgazdasági Szemle*, 1963. 9. sz. – Az egyes szellemi szférák szabadságharcáról lásd Lukács György: *Az esztétikum sajátossága*. Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó. II. kötet, 627–810. p.

(L) Ez alighanem azzal magyarázható, hogy az oktatási szféra *gesztációs ideje* – mint azt *Bródy András* kimutatta – évtizedekre rúg.⁸ Ez azt jelenti, hogy a folyamatok lapangási ideje évtizedekben mérhető az oktatási területen. Ha elrontunk valamit, akkor ez nem azonnal, hanem tíz-húsz év elmúltával derül ki, hisz a gyerekek akkor lesznek majd felnőttek, akkor állnak munkába és kapcsolódnak be a társadalmi munkamegosztásba. De evvel nem fölmenteni akarnám az akkori pedagógiakutatókat és szakembereket, hanem fordítva, a felelősségüket hangsúlyozom. Ha a reálfolyamatok ilyen lassan jelzik csak a bajt, akkor azok korai fölismerése elsőrendű feladat, a legkisebb bajokra rögtön oda kell figyelni.

(J) Az oktatáspolitikusok ugyanis azzal nyugtatták magukat, és kendőzték el a bajokat, hogy a mennyiségi mutatókra figyeltek. Ennyi gyereket sikerült beiskoláznunk, ennyire szorítottuk le a bukási arányt stb. Csak a növekedésre figyeltek! Az oktatási statisztikák ezt pontosan mutatják. Arra nem is gondoltak, hogy vannak hosszú távú, láthatatlan hatások és következmények.

(L) Ne szidjuk tovább a pedagógiát! Beszéljünk inkább arról, hogy miként fejlődhetnék tovább. A korábbi ha-

⁸ »Amikor egy ország oktatási rendszere minden csatornájában és részében működik, fel van töltve diákkal és tanárral, akkor könnyen elfelejtjük, hogy milyen hosszadalmas ezt a rendszert megindítani, milyen hosszúak a képzési idők. A kialakult (...) iskolarendszer azt a látzatot kelti, mintha szinte egyidejűleg, az összes csatornákon bőségesen áradva jönne létre az új, magasabb képzettséggel rendelkező generáció, hogy a régiektől átvegye a termelés fáradtságát. De egy induló ország problémáival bíbelődve világos, hogy ezek a „késleltetések” hosszabbak a negyedszázadnál is.« *Bródy András: Lassuló idő*. Budapest, 1983. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 44. p. Lásd még Besenyei István–Zsolnai László: „Az új ökológia iskolakoncepciója”, *Válóság* 1984. 6. sz.

zai pedagógia egyértelműen és élesen *normatív*, előíró természetű volt. Megmondták, hogy milyen embereket kell nevelni, milyen tanmenet szerint és milyen módszerekkel. Az írott pedagógia normák, óhajok, utasítások laza gyűjteménye volt. Ez nyilvánvalóan sehova sem vezet! Ráolvasással, utasítgatással embereket fejleszteni nem lehet. A normatív, előíró pedagógiával szemben jelentkezett nálunk is – angolszász hatásra és példák nyomán – a pedagógiai technológia, amely *konstruktív*, stratégiai természetű.⁹ Azzal foglalkozik, hogy egy pedagógiai problémaosztályt hogyan, milyen módon lehet megoldani. Tehát a *pedagógiai know-how* iránt érdeklődik.

(J) Egyetértek. A sokszor és sokak által részben jogosan, részben jogtalanul lenézett *szakmódszertanok* mindig is valamiféle konstruktivitásra törekedtek.¹⁰ Nem véletlen, hogy a gyakorló pedagógusok a szakmódszertani könyveket kézbeveszik, de didaktikai vagy neveléseméleti könyveket, azt már nem. Abból csak vizsgáznak. Azt mondják az elméleti pedagógia művelői, hogy a gyakorló pedagógusok idegenkednek az elmélettől, és ez magyarázza a gyakorlat elégtelenségeit. Koránt sincs így! Az elméleti pedagógia az, ami idegen a gyakorlattól. A konstruktív pedagógiákat nem lehet csak úgy, íróasztal mellől kieszelni. Azok csak a gyakorlatban formálhatók meg, tapogatózó kísérletezéssel. Így nem fordulhat elő, hogy a konstruktív pedagógiai megoldásjavaslatok

⁹ Nagy József: *Az OOK és a pedagógiai technológia*. Veszprém, 1979. Országos Oktatástechnikai Központ. Zsolnai József-Zsolnai László: *A pedagógiai technológia lehetőségei Magyarországon* Veszprém, 1980. Országos Oktatástechnikai Központ.

¹⁰ Zsolnai József: „A tantárgypedagógiák tudományelméleti meg-alapozottságának nyitott kérdései a tanítóképzésben”, *Magyar Pedagógia* 1979. 2. sz.

élet- és gyakorlatidegenek lennének. Hiszen a gyakorlatból származnak!

(L) Ha a konstruktív pedagógiára voksolunk, akkor az *igazság* kérdése, ami minden tudomány alapvető igénye, nemigen merülhet föl. A klasszikus megfelelési, adekvatioelmélet alkalmazhatatlan rá, csakúgy, mint az igazság koherenciaelmélete. Leginkább az igazság pragmatikai értelmezése lenne alkalmazható a konstruktív pedagógiára.¹¹ Helyesebb lenne talán *érvényességről* beszélnünk, nem pedig igazságról. Eszerint a konstruktív pedagógia alapvető jellemzője az érvényesség. Vagyis az alapkérdés az, hogy hol, mikor, milyen feltételek mellett valósítható meg, és milyen eredményeket hoz egy adott pedagógiai know-how.

(J) *Peschka Vilmos* a jogi normák érvényességét kutatva kimondja, hogy az érvényesség mutatója az *érvényesülés*.¹² Az érvényesülés, tehát a való világban, az életben való létezés igazolja vissza az érvényességet. Ha tehát egy pedagógiai know-how tud érvényesülni a gyakorlatban, ott bizonyította be létjogosultságát, akkor és csak akkor érvényes. A szülők, a gyerekek, tehát a fogyasztók általában el tudják dönteni, és el is döntenek, hogy érvényes pedagógiai művelés történt velük, illetve gyerekeikkel, vagy sem. Akik a régi fasori gimnáziumba jártak, mint például a nagy, Nobel-díjas fizikus, *Wigner Jenő*, azok több, mint fél évszázad után is vállalják az ottani és akkori pedagógia érvényességét! A *Domonkos Lászlóné* nevével fémjelzett „Új iskola” pedagógiája is érvényes pedagó-

¹¹ Lásd ezekről Sós Vilmos: *Modern igazságelméletek*. Budapest, 1978. Gondolat Könyvkiadó. 68–110. p., 40–47. p. és 48–67. p.

¹² *Peschka Vilmos: A jogszabályok elmélete*. Budapest, 1979. Akadémiai Kiadó. 203. p.

gia volt.¹³ A Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs program – több, mint tíz év után, kb. 2000 gyerekkel kipróbáltatva – azt hiszem, szintén bizonyította érvényességét.

(L) Sokféle pedagógiai know-how, sokféle konstruktív pedagógia lehetséges egyazon pedagógiai problémaosztályra vonatkozóan, mondjuk a kisiskoláskori helyesírás-tanulásra vagy a filozofálás megtanulására serdülőkorban. Van-e ezek között legjobb, optimális? Olyan tehát, amelyik jogosult lenne az egyeduralomra. Vagy valamilyen pluralizmusra kellene törekednünk? Egyformán érvényes pedagógiai know-how-k együttlétezésére.

(J) Van jó és rossz pedagógia, illetve rossz és rosszabb, jó és jobb pedagógia. *Jó pedagógia* az, amelyik *érvényes és fejlesztő*. A rossz pedagógia pedig nem érvényes és/vagy nem fejlesztő. Fontos lenne, hogy az oktatáspolitikai a jó pedagógiák mellett törjön lándzsát, ne pedig az éppen elrendelt, hatályos (de nem biztos, hogy érvényes és fejlesztő) pedagógiákat tekintse jónak. Nyilvánvaló, hogy *nincs optimális*, tehát az összes lehetséges szempont szerint legjobb pedagógiai know-how.¹⁴ *Pluralizmusra* van

¹³ Lásd róla Dr. Buzás László: *Az Új Iskola pedagógiája*. Budapest, 1967. Tankönyvkiadó.

¹⁴ „Az optimalizálás, mint valamely célfüggvény maximalizálása vagy minimalizálása, azt jelenti, hogy feltárjuk a korlátozó feltételek engedte összes megvalósítható megoldást, majd a célfüggvényben rögzített kritériumok alapján kiválasztjuk közülük a legjobbat. A pedagógiában általában nem vagyunk képesek az összes megvalósítható megoldás megkeresésére, következésképp nem is optimalizálhatunk a szó szigorú értelmében. Megjegyezzük még, hogy az optimalizálás és a vele kapcsolatos fogalmak alkalmazása még olyan matematizált társadalomtudományban is, mint a közgazdaságtan, korlátozott lehetőséggű.” Zsolnai József–Zsolnai László: *A pedagógiai technológia lehetőségei Magyarországon*. Veszprém, 1980. Országos Oktatástechnikai Központ. 32. p. Lásd még Zsolnai László: „Az emberi ésszerűségtől a tudományfilozófiáig”, *Világosság* 1984. 5. sz. 327. p.

szükség a pedagógia minden területén. De ez nem partalan relativizmus, miszerint ez is jó, az is jó, a harmadik is jó. A *Feyerabend*-féle bármi megteszi 'anything goes' értelmetlen a pedagógiában.¹⁵ *A jók versenyére van szükség*. Persze erről korábban, a monolit társadalomépítés, a „mindenki lépjen egyszerre” korszakban szó sem lehetett. Az *alternativitás* gondolata, tehát a választás szabadsága újkeletű nálunk.

(L) De ki és hogyan döntheti el, hogy egy adott pedagógiai konstruktum jó-e vagy rossz, illetve jobb vagy rosszabb egy másiknál? Az oktatási piac erre csak részben alkalmas. *W. Brian Arthur* legújabb kutatásai megmutatták, hogy a technológiák közötti piaci versenyben nem szükségszerűen a jobb, a hatékonyabb technológia győz.¹⁶ A kliensek, tehát a gyerekek és a szülők értéktételei éppúgy nem dönthetnek önmagukban, mint az oktatáspolitikusok és pedagógusok véleményei. A szakmai verseny és a piaci verseny együtt adhat csak viszonylag „objektív” versenypályát.

(J) A gyerekek és a szülők kényszerhelyzetben vannak. A gyerekeknek ott kell lenniük az iskolában, a szülőknek pedig be kell íratniuk oda a gyerekeket. Ők nem szakemberek, hanem laikusok. Nem tudják megítélni, hogy melyik a jó pedagógia és melyik a rossz. Ők csak kiválasztani tudják a nekik leginkább megfelelőt, a számukra jót.¹⁷ Az lenne a cél, hogy a szülők és a gyerekek

¹⁵ P. K. Feyerabend: *Against Method*. 1980. Verso Edition.

¹⁶ W. Brian Arthur: „Competing Technologies and Economic Prediction”, *Options*, 1984. No. 2.

¹⁷ Nem tételezhetjük föl a szülőkről és a gyerekekről a *Max Weber*-féle célracionalitást, de a másik végletbe sem eshetünk, tehát az új objektivisták érdekölfogást is el kell kerülnünk. Lásd Zsolnai László: *Humán programok humanizációja*. Budapest, 1984. Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem 4–5. p.

csak az érvényes és fejlesztő pedagógiák közül választ-hassanak. Ezt nyilván a szakmának kell biztosítania.

(L) A szakmai versengésnek két intézménye van, az egyik a tudományos, vagy szerényebben fogalmazva, *szakmai vita*. A másik az *in vivo kísérleti kipróbálás*. Beszéljünk először a vitákról.

(J) Igazi pedagógiai vita az elmúlt 35 évben alig volt nálunk. Egy igazán érdekes vita volt, de az is a pedagógia és a filozófia között zajlott, nem pedig a pedagógián belül. *Gáspár László, Mihály Ottó és Agh Attila* vitájára gondolok a nevelésfilozófia versus művelődésfilozófia tárgykörben.¹⁸ Az úgynevezett „szocialista nevelőiskola” koncepciója csapott itt össze a művelődésfilozófián nyugvó „tanuló iskola” lehetőségével. A többi, vitának nevezett valami, valójában nem vita volt, hanem hozzászólás. Valaki fölvetett egy témát, és a többiek, mint egy rossz szemináriumon, csatlakoztak az előttük szólóhoz. Talán érdemes még megemlítenem egy kutatómódszertani jellegű „ütésváltást”, amelyben a szakma színvonalát védő *Golnhofer Erzsébet* kezdte ki megalapozottan *Nagy Ferenc*nek A tanárok kérdéskultúrája című munkáját.¹⁹ De a pedagógia Módszertani Vitája ebből sem bontakozott ki.

(L) A konstruktív pedagógiákkal szemben gyakran ex cathedra érveléssel állnak elő, mondván, hogy a javasolt megoldás kivitelezhetetlen, lehetetlen. Ezért meg sem

¹⁸ Gáspár László: „A szubjektumok termelésének művelődéseméleti koncepciója”, *Magyar Filozófiai Szemle* 1979. 1–2. sz., Agh Attila: „Töprengések a nevelésfilozófiáról”, *Pedagógiai Szemle* 1975. 2. sz., Mihály Ottó hozzászólása, *Pedagógiai Szemle* 1975. 4. sz.

¹⁹ Golnhofer Erzsébet: „Őrizzük a pedagógia hitelét!”, *Magyar Pedagógia* 1976. 4. sz.

érdemes próbálni, hiszen úgyszólván lehetetlen. Az ilyen érvelés nyilvánvalóan értelmetlen és filozófiailag könnyen cáfolható.²⁰ Egy pedagógiai know-how lehetőségessége vagy lehetetlensége teljességgel gyakorlati kérdés. Csak post festo dőlhet el: megcsináltuk, tehát lehetséges.²¹

(J) Vitatkozni kellene viszont a különböző konstruktív pedagógiák oktatáspolitikai vonzatáról. Meg a pedagógiával kapcsolatos meta-kérdésekről, tudományfilozófiai, lételméleti és értékelméleti kérdésekről. A vita azért fontos, mert ahogy K. R. Popper mondta, megsemmisíthetünk nézeteket anélkül, hogy e nézetek képviselőit is meg kellene semmisítenünk.²² Ezen kívül a vitákban kikristályosodhatnak az ellentétes nézetek, és fejlődhet az egymással szembeni tolerancia és empátia is.

(L) Sokszor volt rá példa, hogy pedagógián kívüli szakemberek, főképp pszichológusok, szociológusok és genetikusok támadtak pedagógiai elgondolásokat. Az ilyen „külső” szakmai vitáknak van jelentősége?

(J) Sokféle kioktatást szokott kapni a pedagógia. Főként a *pszichológusoktól*, akik hajlamosak kapásból károsnak minősíteni olyan pedagógiai törekvéseket, amelyek úgy mond az ő fennhatóságuk alá tartoznak. (Például énképalakítás.) E mögött a hadakozás mögött eléggé jól kimutatható szakmai-egzisztenciális érdekek munkálnak.

²⁰ Valami akkor és csak akkor lehetetlen, ha az ellentéte szükség-szerű. Valaminek a lehetetlenségét tehát csakis maximálisan megbízható, és azt a valamit kizáró törvény jelentheti. Lásd Zsolnai László: „Mi lett volna, ha ... a tudománytörténetben”, *Egyetemi Szemle* 1984. 2–3. sz. 219–220. p.

²¹ Ez lényegében G. Vico elve: *Verum ipsum factum*.

²² K. R. Popper: „Ész vagy forradalom?”, in. *Tény, érték, ideológia*. Budapest, 1976. Gondolat Könyvkiadó. 152. p.

Ugyanis az egész országot iskolapszichológusokkal kívánnák benépesíteni, mert – szerintük – a pedagógia bizonyos kényes problémák kezelésére alkalmatlan, és az is marad. A pedagógiának sajnos nincs meg a kellő önbecsülése ahhoz, hogy ezeket a kioktatásokat visszautasítsa. Praktikista szakmává tették a pszichológiát, ami viszont állandó határvillongásokhoz vezet. A *szociológiáról* hasonlókat mondhatnánk. Persze nem a szociológiai vizsgálódás ellen vagyok, csak azt mondom, hogy jobb, ha az orvos, a jogász, a pedagógus tanulja meg a szociológia módszertanát, és látja el saját szakmája ez irányú szükségleteit.²³

(L) Mondtuk korábban, hogy a viták mellett van a szakmai versenynek egy másik területe is. Ez az in vivo kísérleti kipróbálás. Itt azonban az oktatási kormányzatnak komoly feladatai lennének.

(J) Először is *támogassa* a pénzigényes konstruktív pedagógiai megoldások kipróbálását, nyomonkövetését és kiértékelését. Aztán az oktatási gyakorlatban *tűrjön* meg minden olyan alternatív know-how-t, amely már bizonyította jóságát, tehát érvényességét és fejlesztőképességét. Mit tiltson? Ki kell *tiltani* a pedagógia területéről az összes érvénytelen és/vagy nem fejlesztő jellegű átlújítást, amely önmagát innovációként akarja eladni, jóllehet nem az. Különösen fontos lenne megtisztítani a tanító- és tanárképzés, valamint a továbbképzések anyagait. Ehhez működtetni kell minisztériumi és megyei szinten is szakértői testületeket, ez lehetne az OPI és a megyei pedagógiai intézetek dolga is.

(L) A pedagógiai elgondolások, know-how-k megkülön-

²³ Lásd Levendel László, Sajó András és Kozma Tamás munkásságát.

böztetése, elkülönítése azonban nem alapulhat egyszerűen az expert módszeren, azaz szakértői véleményadáson, hanem komolyabb tudományos módszertan alkalmazása szükséges. Elsősorban mérés, szigorú megfigyelés, fölmérés. Egyszerűen *evalváció*, kiértékelés.²⁴

(J) Olyan kiértékelési, evalvációs módszertani fegyvertárra lenne szükség, amivel egy iskola, egy kerület vagy egy megye értékelhetné az általa választott, kipróbált pedagógiai programok, programcsomagok jóságát.

(L) Ki végül is a *pedagógia címzettje*, kinek szól?

(J) A konstruktív pedagógia a *gyakorló pedagógusnak* szól elsősorban, de nem kizárólagosan. Szól aztán a pedagógiai felügyeletet, illetve tanácsadást ellátóknak, tehát a *felügyelőknek*. Végül a pedagógiai know-how előállítóinak, a fejlesztőknek, hogy pozitíve vagy negatíve tanuljanak egymás sikereiből és kudarcaiból. Egy iszonyatos keresleti, vagy ahogy Kornai János mondaná, szívas piac van ma nálunk az oktatási területen.²⁵ Az oktatási kínálat viszont hihetetlenül szegényes és alacsony színvonalú. A piacon jószerivel a dogmatikus írott pedagógia kapható, de az senkit sem érdekel.

²⁴ Az evalvációkutatás (evaluation research) alkalmazott társadalomtudományi diszciplína, amely különféle társadalmi programok (oktatási, egészségügyi, ökológiai stb.) módszeres kiértékelésével és a tapasztalatok alkotó jellegű fölhasználásával foglalkozik. Lásd róla: Guttentag, M.-Sturing, E. L. (eds.): *Handbook of Evaluation Research*. 1–2. Sage Publication, Beverly Hills–London, 1975. Weilenmann, A.: *Evaluation Research and social change*. UNESCO, 1980., Zsolnai László: „Rivális curriculumok értékelése”, *Pedagógiai Technológia* 1982. 4. sz. és Zsolnai László: „Értékfüggés, értékelés, értékkutatás az ökonómiában”, *Közgazdasági Szemle* 1985. 2. sz.

²⁵ Lásd Kornai János: *A hiány*. Budapest, 1980. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

(L) Mi lehetne a *pedagógiai tapasztalat* szerepe a pedagógia megújításában?

(J) A konstruktív pedagógiának nagy szüksége van a pedagógiai tapasztalatra, értve ezen a *gyakorló pedagógusok* napi tudását. Ez képviselhetné a „common sense”-t, a józan észet.²⁶ Az egyes pedagógiai know-how-k bírálatahoz, továbbfejlesztéséhez kiválóan lehetne alkalmazni. A baj csak az, hogy a publikussá tett pedagógiai tapasztalatok szakszerűen alig kezelhetők, mivel szubjektívvisztkusan, a mindennapiság szintjén vannak megfogalmazva. Tanulni kellene az angolszász alkalmazott társadalomtudományoktól a tapasztalat szakszerű kezelésében. Magyarországon *Szarka József* ismerte föl eddig a pedagógiai tapasztalat nagy jelentőségét. Ő könyvet is írt erről.²⁷

(L) Szerintem nemcsak a gyakorló pedagógusok, de a „gyakorló” *gyerekek és szülei* iskolával kapcsolatos tapasztalatát is össze kellene gyűjteni. Ugyanis, a kliensek, mint szenvedő alanyok sokszor igen élesen átlátják az egyes pedagógiai praxisok gyöngye pontjait.

(J) Ezzel teljesen egyetértek.

(L) Mi a *pedagógiatörténet* relevanciája?

(J) A pedagógiatörténethez sajnos rosszul viszonyulunk. Nem ismerjük! Nem hasznosítjuk a pedagógiatörténet

²⁶ A „common sense” szerepéről l. G. E. Moore: *A józan ész védelmében*. Budapest, 1981. Magyar Helikon, és Lukács György: *Az esztétikum sajátossága*. Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó. I. kötet, 27–187. p.

²⁷ Szarka József: *A nevelési tapasztalat*. Budapest, 1971. Akadémiai Kiadó.

heurisztikus erejét. Mintát adtak sok probléma megoldására, mind a hibáikból, mind a sikereikből sokat tanulhatnánk.

(L) Az eredeti klasszikus szövegeket kellene olvastatni egyrészt a kutatókkal, másrészt a pedagógus hallgatókkal. Világképelemzésekre lenne szükség, a platóni, comenius-i, rousseau-i, herbarti pedagógiai univerzumok rekonstruálására. Mint ahogy ezt teszik az igazán nagy művészet- és irodalomtörténészek. *Tolnay Károly Michelangelóval* vagy *Király István Adyval*.²⁸ *Fináczy* neveléstörténete (különösen ókori kötete) éri el ezt a kívánatos színvonalat.²⁹

(J) Ha valaki foglalkozik a tantárgyi integrációval, akkor egy lábjegyzetben leírja, hogy *Németh László* Vásárhelyen fölvetette a tantárgyi integráció kérdését. De arról, hogy *Németh László* ott és akkor milyen problémákat akart megoldani, milyen eredménnyel és milyen kudarcral, arról már nem esik szó. Mondok egy másik példát. A magyar reformkor idején már tudtak olyan konstruktív pedagógiákat csinálni, amelyben mindent, amit akkor az iskolában tanítottak, a matematikától a táncig, együtt kezeltek. Egyfajta szintézis volt ez. Nem volt külön didaktika és szakmódszertan. Rengeteg pedagógiai problémát korábban már megoldottak a maguk keretei között. Ezek maig érvényes *minták*. Az eszmetörténet mellett a pedagógia intézménytörténete és a tanterv, valamint taneszköztörténet hatalmas jelentőségű lenne.

²⁸ Tolnay Károly: *Michelangelo. Mű és világkép*. Budapest, 1975. Corvina. Király István: *Intés az őrzőkhöz*. Budapest, 1982. Szépirodalmi Könyvkiadó. 1–2.

²⁹ Fináczy Ernő: *Az ókori nevelés története*. Budapest, 1984. Könyvértékesítő Vállalat (reprint).

(L) Egy attributumra hatás esetében, tehát egy adott pedagógiai befolyásolásnál, hogyan és mi alapján dönthető el, hogy ott fejlesztés történt-e vagy sem?

(J) Ezt csak ketten dönthetik el, a *pedagógus* és a *gyerek*, aki kliens. Ugyanúgy, mint az orvoslásban, az orvosnak nem csak a betegséget kell kezelnie, de a beteg betegség-tudatát is el kell tüntetnie. A fejlesztés *conditio sine qua nonja* a gyerek beavatása, a kliensesítés. Enélkül nem megy, a gyerek nem vasdarab. A *kliensesítés* azt jelenti: motivációt kelteni a gyerekekben, beavatni őt a folyamatba (technikák átadásával, a célok fölmutatásával), aztán bevonni őt az ellenőrzésbe-értékelésbe (az önellenőrzés-önértékelés megtanításával). A fejlesztés további elengedhetetlen feltétele az *egyénpresabottság*, hiszen a gyerek személy. Figyelembe kell venni az ő egyéni tempóját, ehhez kell hozzáigazítani a feladatot. Ezzel a két feltételből álló kritériumegyüttesel bármelyik pedagógiai beavatkozás minősíthető aszerint, hogy fejlesztő, visszafejlesztő – vagy indifferens, mert stagnáltatja a gyereket.

(L) Ha összehasonlítjuk az orvos és a pedagógus tevékenységét, a gyógyítást és a fejlesztést, azt látjuk, hogy amíg az átlagos orvos egy vagy néhány betegségre koncentrálva kezeli a beteg embert, addig a pedagógusnak számos, esetleg több száz attributumát kell fejleszteni a gyerekeknek mint személynek. A fejlesztés így nagyságrendileg bonyolultabb tevékenység, mint az orvoslás.

(J) Persze. Erre találtuk ki a főfolyamat, mellékfolyamatok és feltételi folyamatok megkülönböztetést. Ez azt jelenti, hogy mind a pedagógus, mind pedig a gyerek egyidejűleg igazából csak egy dolgot képes csinálni, ez a főfolyamat. De ezt számos más folyamat kísérheti, és vannak feltételi folyamatok is, amelyeket korábban kell elvégezni a siker érdekében. Egy adott fejlesztő beavato-

zaskor tucatnyi egyéb attributum is alakulhat, módosulhat a megcélzottól kívül.³⁵

(L) Képes-e a pedagógia a gyerek *értékvilágát* direkte vagy indirekte alakítani?

(J) A pedagógia direkte és indirekte is *képes* lehet a gyerek értékvilágát alakítani. Indirekte úgy, hogy értéktárgyakkal tevékenységet végeztetünk a gyerekekkel, és ennek hatására leszüremkedik valami a személy értékszférájába. A direkt értékátadást és értékalakítást *csak a pedagógia* vállalhatja magára, mert például a hagyományos orvosi és a pszichológusi tevékenység elsősorban nem fejlesztő, hanem rehabilitációs, illetve korrekciós jellegű. A pedagógiának föl kell vállalnia a gyerekek értékvilágának direkt és indirekt eszközökkel történő fejlesztését. Ezt nem bízhatjuk a családra és a társadalmi intézményekre, mert ott leginkább spontán értékszocializáció történik, tehát nem az összemberi értékek elsajátítása, hanem valamely korlátozott, partikuláris értékvilág átadása.

(L) A szervezettefejlesztés újfajta metodológiájában³⁶ kétféle problémahelyzettel találkozunk. Az egyik esetben egy már létező, bár rosszul működő szervezetet kell jobbra tenni. A másik esetben egy teljesen új, korábban nem létező szervezetet kell létrehozni. Ezt nevezik „zöld utas” akciónak. Azt hiszem, a pedagógiai beavatozások ilyen *zöld utas akciók*, tehát szinte a semmiből kell egy új világot teremteniük.

³⁵ Zsolnai József-Zsolnai László: „A pedagógiai technológia mint lehetséges tudományos ismeretrendszer – tudománytani megközelítés”, *Pedagógiai Technológia* 1980. 1. sz. 8. p.

³⁶ P. B. Checkland: *Systems theory, systems practice*. Wiley, N. Y.–London. 1980.

(J) Ez igaz, de a korrekciós pedagógus számára másképp fest a dolog. A *korrekciós pedagógia* magasabb rendű, mint a normál pedagógia, mivel korrigáló és fejlesztő egyszerre. Nagyon fontos lenne, ha a normál pedagógia megtanulná a konduktív pedagógiától, a pszichopedagógiától és a kriminálpedagógiától a korrekciós szemléletet. Az elmeorvosoktól jól tudjuk, hogy a normalitás olyan közel ideális állapot, amittől mindenki többé-kevésbé eltér.³⁷ Ezért még a normál, tehát a nemsérült gyerekek esetében is fontos a korrekció, a közelebbi segítség a normalitáshoz. Igazából *korrigáló fejlesztésről* kellene beszélnünk a normál pedagógia esetében. A személy mindig sérül, még a „normális” is, tehát mindig szükség van a korrekciós szemléletre is.³⁸ Rengeteget tanulhatunk a gyógypedagógusoktól. Például toleranciát a gyerekek iránt.

(L) Beszéljünk még a pedagógia általunk kívánatosnak tartott *diszciplináris tagozódásáról* és lehetséges *kutatói metodológiáiról*. Szükség van-e valamilyen alapozó területre, mint mondjuk az orvoslásban az anatómiára és az élettanra?

(J) A *pszichológia* és a *szociológia* lehetne a pedagógia bázisa, de csak akkor, ha az egyik képes lenne úgy istenigazából megragadni a tanuló-művelődő gyerek *személyességét*, míg a másik a gyerek társadalmi *tipikusságát*, statisztikusságát.³⁹ Nem elsősorban arra van szükség, amit

³⁷ Juhász Pál-Pethő Bertalan: *Általános pszichiátria*. Budapest, 1983. Medicina Könyvkiadó. 1. köt. 15–18. p. és 2. köt. 755. p.

³⁸ Lásd Göllész Viktor (szerk.): *A gyógypedagógia alapproblémái*. Budapest, 1979. Medicina Könyvkiadó.

³⁹ Szabó András beszél a kriminálpszichológiáról és a kriminálpszociológiáról ilyen szemléletben. Szabó András: *Bűnművés — ember — társadalom*. Budapest, 1980. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Kelemen László Pedagógiai pszichológia címen összefoglalt.⁴⁰ Egy énpeszichológia kellene, ha a személyességet keressük. Ilyesmit szorgalmaz *Pataki Ferenc* az identitásprobléma kapcsán.⁴¹ Meg persze pedagógiai szociálpszichológia kell.⁴²

(L) A szociológiában sem fogsz találni olyan megközelítést, amire igazán szüksége lenne a pedagógiának. Olyan szociológia, amely az ember típusosságára, statisztikus társadalmi meghatározottságára irányul, nemigen van.

(J) A mindennapi pedagógiai ész a következőképp jár el: ez a gyerek egy hét éves cigánylány. De ma a szociológusok sem tudják megmondani, hogy mit is jelent az komolyabban, hogy „hét éves cigánylány”. Az már viszont pszichológiai kérdés, hogy mondjuk Orsós Rozália hét éves cigánylánynak milyen az énképe, az énídeálja, a motivációja stb. Tehát milyen ő, mint személy.

(L) A *pszichológia* és a *szociológia* olyan *szubsztantív, leíró jellegű* diszciplínák, amelyek megalapozhatják a pedagógiát, de végül is nem tartoznak hozzá. Pedagógia alatti, *szubpedagógiai területek*. Az *autentikus pedagógia* a *konstruktív, know-how típusú* pedagógia, amelynek metodológiája az *akciókutatás*.

(J) Az akciókutatás lényege az, hogy bármely pedagógiai problémaosztályt csak tapogatózó kísérletezéssel, akció

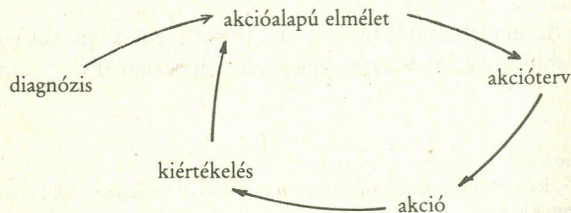
⁴⁰ Kelemen László: *Pedagógiai pszichológia*. Budapest, 1981. Tankönyvkiadó.

⁴¹ Pataki Ferenc: *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest, 1982. Kossuth Könyvkiadó.

⁴² Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest, 1976. Gondolat Könyvkiadó.

közben lehet megoldani. Körfolyamatról van szó!⁴³ A kiindulópont a helyzetismeret és a helyzetelemzés, de ezt akcióorientáltan kell elvégezni, tehát problémacentrikusan. Azután ki kell találni valamilyen megoldási javaslatot, ami implicit, rejtett vagy pedig explicit, kimondott előfeltételeken nyugszik. Ezek az előfeltételek adják az akcióalapú elméletet. Ez az elmélet lehet igen rövid, pusztán néhány mondatra szorítkozó. Tudomásul kell venni, hogy van angolszász típusú, rövid és gyakorlatorientált elmélet is – nem csak germán típusú, hosszadalmas fejtegetés. Az akció tervét nagyon szabatosan, pontosan kell leírni. Meg kell adni egyértelműen a know-how-t. Ez szokott hiányozni a legtöbb pedagógiai akció esetében, így ezek nem is ellenőrizhetők. Aztán jön az akció megvalósítása, implementálása, majd nyomkövetése. A megvalósításba minden lehető módon be kell vonni a klienseket, tehát a résztvevőket (gyerekek) és az érintetteket (szülők). Az akció nyomkövetésében a kemény („hard”) módszerek nemigen válnak be. Előnyösebb a puha, soft módszereket alkalmazni, mint az interjú, a résztvevő megfigyelés stb. A szociometria meg a tudásmérés különböző módszerei a nyo-

⁴³ Az akciókutatás körfolyamata a következő:



L. róla K. Lewin: *Csoportdinamika*. Budapest, 1975. Gondolat Kiadó; Kindler József: „A pozitívista módszertan válsága”, *Világosság* 1980. 8–9. sz.; Zsolnai József (szerk.): *A képességfejlesztő iskoláért*. Budapest, 1983. Oktatókutatató Intézet. 9–14. p.

monkövetés fázisában nem sokat érnek. Az adatok el-leplezik a valóságos problémákat. Ha a körfolyamat le-zárul, egy szakaszhatárhoz érkezve átfogó kiértékelésre, evalvációra van szükség.

(L) Olyan pedagógiai területek, mint a didaktika, a nevelélmélet és a nevelésfilozófia nyilvánvalóan a konstruktív pedagógiák, a pedagógiai know-how-k között helyezkednek el, valami általánosot, átfogót, egyetemeset akarnak mondani. Az igény reális, csak korszerűtlen! Itt a problémák *meta-elméleti* kezelése segíthetne. Ahogy van metamatematika, metaetika, meta-döntélmélet, úgy szükség lenne *metapedagógiára* is. A metaszint azoknak az ismereteknek a szintje, amelyek az alacsonyabb szintű, konkrétabb megoldásokra irányulnak *orientálva, tájoltva* azokat.⁴⁴ A metapedagógia a konstruktív pedagógiákra, a pedagógiai know-how-kra irányulna. Három területe képzelhető el. A *pedagógiai axiológia*, amely a különböző pedagógiai akciók, fejlesztő beavatkozások értékhatárára, értékalkötelezettségére kérdezne rá, és adna értékelési szempontokat. A *pedagógiai ontológia* a pedagógiai folyamatok létszerűségére, létmódjára, minéműségére irányul. Végül, a *pedagógiai episztemológia* a pedagógia mint szakma, illetve mint lehetséges tudomány természete iránt érdeklődik, a pedagógiai kutatás és fejlesztés metodológiáját vizsgálja.

(J) Jelenleg a pedagógiai axiológiát a nevelésfilozófián és a nevelélméleten belül művelik. A pedagógiai ontológia és episztemológia kérdéseit pedig a didaktika kerülgette.

⁴⁴ L. róla Mitroff, I. I.–Betz, F.: „Dialectical decision theory: a meta-theory of decision-making”, *Management Science* 1972. No. 1. és Gigch, J. P. van: „The meaning of truth in the systems age”, *Human Systems Management* 1984. No. 4.

Mihály Ottó pedagógiai célelméleti és Gáspár László nevelésfilozófiai munkái mutatnak egy pedagógiai axiológia felé.⁴⁵ A pedagógiai ontológia területén Nagy József „Köznevelés és rendszerszemlélet”-e emelendő ki.⁴⁶ A pedagógiai ismeretelmélet irányába pedig Orosz Sándor új didaktikája mutat.⁴⁷ Figyelemre méltó, hogy napjainkban Nagy Sándor⁴⁸ a különböző konstruktív pedagógiákat elemzi sorra, és így kísérli meg rekonstruálni a pedagógia episztemológiai sajátosságait. Ezek a kezdeményezések értékesek, azonban csak csírák. *A pedagógia metaelméletére még várnunk kell!* Mindenesetre nem árt tudatosítani a jogtudomány és a közgazdaságtan ez irányú kihívását.⁴⁹

⁴⁵ Mihály Ottó: *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó; Gáspár László: *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Budapest, 1977. Akadémiai Kiadó.

⁴⁶ Nagy József: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Veszprém, 1979. Országos Oktatástechnikai Központ.

⁴⁷ Orosz Sándor: *Tanulástörvények és a tanulás irányítása*. Veszprém, 1980. Országos Oktatástechnikai Központ.

⁴⁸ Nagy Sándor: *Oktatástechnológiai jellegű fejlődési tendenciák az általános és a szakképzésben*. Veszprém, 1983. Országos Oktatástechnikai Központ.

⁴⁹ A jogtudomány területén: Peschka Vilmos: *A modern jogfilozófia alapproblémái*. Budapest, 1972. Gondolat Könyvkiadó; Varga Csaba: *A jog helye Lukács György világképében*. Budapest, 1981. Magvető Könyvkiadó; Sajó András: *Kritikai értekezés a jogtudományról*. Budapest, 1983. Akadémiai Kiadó. A közgazdaságtan területén: Kornai János: *Anti-equilibrium*. Budapest, 1971. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó; és Zsolnai László: *Mit ér az ökonómia, ha magyar?* (Sajtó alatt.)

ÜRES EMBERESZMÉNY, TORZ EMBERKÉP

(I) Pedagógiánk embereszménye a „mindenoldalúan fejlett, harmonikus ember”.

(J) A „mindenoldalúan fejlett, harmonikus ember” eszményéből még csak közelítőleg sem valósult meg semmi a gyakorlatban, a sok próbálkozás ellenére sem. Ezért nyilvánvalóan nem csak a pedagógiakutatók a felelősek, meg a pedagógusok, hanem a társadalom is, amelyben ez az eszmény nem valósulhatott meg. A reneszánsz idején a „sokoldalú, harmonikus embereszmény” sok esetben realizálódott. Ennek legnagyobb példája *Leonardo da Vinci* élete. De a mi pedagógiánk embereszménye olyannyira nem valósult meg, hogy végül is teljesen irrelevánssá vált, és kiüresedett.

(L) Ha összehasonlítjuk ezt az embereszményt mondjuk az *Arisztotelész-féle kalokagathosz* eszménnyel¹, akkor rögtön kiderül, hogy a „mindenoldalúan fejlett, harmonikus embereszmény” tartalmilag, tehát szubsztantíve nincs meghatározva, formális.²

¹ Lásd Heller Ágnes: *Portrévázlatok az etika történetéből*. Budapest, 1976. Gondolat Könyvkiadó. 5–36. p.

² A sokoldalúan és harmonikusan fejlett embernek – mint a kommunista társadalom személyiségtípusának – jellemzőit Mihály Ottó foglalta össze öt tételben. L. Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó, 216–217.

(J) *Angelusz Erzsébet* a *fiatal Marx* írásaira utal vissza, és ezen az alapon próbál meg egy realistább emberkonceptiót fölvezetni.³ Csak egy kicsit megkésett, ugyanis 1984-ben jelent meg a könyve, amikor már „lecsengett” az antropológiai megközelítés nálunk. Meg kell még említeni *Horváth György* személyiségkonceptióját is. Ő egyrészt a *Vigotszkij-Leontyev-i* hagyományhoz kapcsolódik, másrészt a *fiatal Marx*hoz. Ezen a talajon egy ontológiai személyiségkonceptiót kívánt kidolgozni, amelyben a szabadság problémája van a középpontban. Az ember akkor szabad, mondja Horváth, ha a kényszertevékenységek helyett az öntevékenység jellemzi. Nos, ebben *Horváth*nak kétségkívül igazat kell adnunk. A személyiség igazi lényege valóban az öntevékenységben megvalósuló szabadság!⁴

(L) Térjünk rá pedagógiánk *emberképének* a megvitatására! Emberképnek – az embereszménnyel ellentétben – azt az emberfölfogást nevezzük, amely rejtetten, implicité tételődik a tananyagrendszerekben és a napi pedagógiai gyakorlatban. Úgy vélem, mai pedagógiánk emberképe a „tudóska”.⁵ A tananyagrendszerekben és a napi gyakorlatban a tudomány szerepe a meghatározó, kiszorítva olyan területeket, mint az esztétikum, a szomatikum, az etikum, a manualitás és a filozofálás. Persze a tudomány közvetítése teljesen esetleges, vulgarizált. Az eredmény a „tudóska”.

³ Angelusz Erzsébet: *Filozófia, antropológia, nevelés*. Budapest, 1984. Akadémiai Kiadó.

⁴ Horváth György: *Személyiség és öntevékenység*. Budapest, 1977. Tankönyvkiadó. 261. p.

⁵ Vö.: Nagy József: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Veszprém, 1979. Országos Oktatástechnikai Központ. 131–135. p.

(J) Valóban. Az embereszménytől teljesen elszakadt pedagógiánk emberképe. Az embereszmény ugyanis a nevelési célok és részben a feladatok szintjén mondatik ki. De aztán jön a tananyag, meg a taneszközök, és végül a gyakorlat. Ez a *pedagógiai tervlebonthatás!* De tervfelösszeállítás nincs.⁶ Az senkit sem érdekel, hogy a tananyag, a taneszközök és a gyakorlat kiadja-e a nevelési célokat és a feladatokat, vagy sem. Ezért az emberkép igencsak messzire kerül az embereszménytől, azzal akár ellentétes is lehet. Én is úgy látom, hogy a „tudóska” jutott uralomra. Ez azonban nem a tudományos ember, *nem a „homo scientificus”!* A tantárggyá redukálás éppen a tudomány lelkét veszi el. A kutatók, a tudósok megismerési küzdelmeit, erőfeszítéseit leplezi el. A gyerekek mindent mint kész eredményt kapnak kézhez, az nem kérdés, hogyan jöhetett rá erre valaki. A megismerő embert zárójelbe teszik, legföljebb berakják *Galilei, Newton* arcképét a tankönyvbe. A tv-ben ezért kell tudománytörténeti szabadegyetemet csinálni. Magyarországon az oktatásban az elmúlt időszakban nagyon *előtérbe nyomultak a természettudományos ismeretek*. Ez önmagában nem lenne baj, csak hogy kiszorultak a humaniorák és egyéb létfontosságú dolgok.

(L) Tragikomikus, hogy közben a világ másmerre halad. A természettudományok, a „hard” tudományok centrális helyzete megingott, és a technológia közvetítésével ható pusztító következményeit fölismerték mind a radikálisabb tudományfilozófusok, mind pedig az anti-

⁶ A tervlebonthatás-tervfelösszeállítás jelenségét a tervgazdaság kereteiben *Bauer Tamás* írta le meggyőzően. L. Bauer Tamás: *Tervgazdaság, beruházás, ciklusok*. Budapest, 1981. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 12. p.

science mozgalmak képviselői.⁷ A természettudomány mint mindent megoldó „deus ex machina” ma már nevetséges! Félő, hogy megint *aszinkronban* vagyunk a világgal.

(J) Legyünk óvatosak! A radikalizmus nem jó a pedagógiában. A természettudományokat természetesen nem szabad kisöprözni az iskolából. Tegyük inkább a maguk helyére. Tanítani kell például a természettudományok történetének főbb állomásait mint tudománytörténetet.

(L) Nézzük meg a *szomatikus nevelés* helyzetét. Talán itt a legszörnyűbb a helyzet. A „tudóskának” nincs is teste! Az intellektuális és a testi nevelés időaránya a mai iskolában kb. 10: 1. A „tudóska” teljesen antiszomatikus emberkép! Mit szólna ehhez mondjuk *Platón*, aki olimpiai bajnok birkózó is volt. Egy antik görög szemében csak a szellemet művelni, és a testtel nem törődni: ez egyenlő a *barbársággal*.

(J) *Marx* fölhívta a testi nevelés fontosságára a figyelmet. Az emberkép szintjén ez azonban szinte teljesen háttérbe szorult. Lenézték a testi nevelést. Ha egy tanári szobában van lenézett ember, akkor az a testnevelő tanár. a szomatikumot azonosítják a testnevelés tárgyával. Pedig a tánc és a pantomim is jelentősen hozzájárulhatna a testi neveléshez. Testileg elkényelmesedett társadalomban élünk.⁸ A testnevelés és a sportolás nem népszerű manapság. Nincs elég társadalmi nyomás a szomatikus ne-

⁷ P. K. Feyerabend: *Against Method*. 1980. Verso Edition; S. Toulmin: *The Return to Cosmology*. 1981. University of California Press; E. F. Schumacher: *Good work*. 1981. Jonathan Cape Ltd; „Önmagát kereső társadalomtudomány”, *Valóság* 1984. 4. sz. 1–14. p.

⁸ Nagy György: *Testnevelés és tudomány*. Budapest, 1978. Sport, 23–28. p.

velés ügyében. Ha nem tanítasz elég matematikát vagy idegen nyelveket, akkor tiltakoznak a szülők. De a szomatikus állag leromlása miatt nem tiltakozik a társadalom, legföljebb csak az orvosok és a sport igaz hívei, meg a katonatisztek.

(L) És a *manualitás*?

(J) Ha *Marx* és *Lenin* annak idején nem szorgalmazza a politechnikai nevelést, akkor ma nem tudom, hol tartanánk. A szlőjd mozgalom, a kézimunkázás Svédországból indult. A munkaiskolát pedig a németek tették nagygyá. Közel voltak ahhoz, hogy ezt is mint burzsoá csökevényt kivágják az iskolából. A politechnikai nevelés története a felszabadulás óta igazi kálvária. Állandó vita tárgya volt az, hogy a „homo faber” formálása, a manualitás a kéz kiügyesítése az általános vagy a szakképzés föladata-e. Pedig józan paraszti ésszel belátható, hogy a kéz tevékenységeinek kifejlesztése óriási jelentőségű. Gondoljunk csak Japánra!

(L) Nekem különösen fájdalmas, hogy a „tudóska” kiszorítja, illetve háttérbe szorítja a „*homo aestheticus*”-t. A művészeti nevelés nálunk igen csökevényes, és ezen belül is a vizualitás nagyon megnyomorított. A „tudóská”-hoz még valamennyire közel áll az irodalom, hiszen az verbális kódot használ, de a vizuális vagy a zenei kód már idegen tőle.

(J) A mai iskolába alig fér be az építészet, a műemlékvédelem, alig a film, a fotó, a video, a színház. És a *játék*, a „homo ludens”? A pedagógusok úgy gondolják, hogy az óvodában meg az alsóban kell játszani, de aztán már nem játszhat senki. Nem tartják a játékot az ember tartozékának. Ha ma előállnék egy sakk- vagy egy bridge-programmal, akkor körülrohognének. Megfontolandó,

hogy a számítógép miért tudott viszonylag rövid idő alatt betörni az iskolába. A számítógép ugyanis kompatibilis a „tudóská”-val. A szomatikum, a manualitás, az esztétikum, a játék ellenben távol áll ettől az emberképtől, nem csoda, hogy periférikusak. Csak nyelvünk a „mindenoldalúan fejlett, harmonikus” emberről, s közben egy hihetetlenül egyoldalú, egydimenziós, tehát *torz emberkép* került uralomra az iskolában.

(L) Itt van a *gyerekékeztetés* kérdése, amely lassan társadalmi botránnyá válik. A gyereksorvasztás szintjén van a kérdés megoldva. Az étel, amit a gyerekek kapnak, kevés és ehetetlen. A táplálkozástudatók tudnának erről beszélni! Ha egy társadalom ennyire nem hajlandó törődni a saját gyerekei, a saját jövője egészségével, akkor nagy baj van. A gyerek az ne egyen, hanem tanulja az atomfizikát. Ez aztán materialista megközelítés! Az oktatáspolitikai mindig deklarált szép és jó dolgokat, de a megvalósítással, a feltételek biztosításával már nem törődött. Nem veszi komolyan önmagát. Ha nem valósultak meg a célkitűzések, az sem volt igazán baj. Ez a szemlélet megváltozóban van. Vagy a feltételeket kell biztosítani, vagy a deklarált célokat kell visszavenni. Azt hiszem, más embereszményre lenne szüksége a pedagógiának. Ezt már fölvetted jó tíz évvel ezelőtt, amikor a kései *Lukács* és *Heller Ágnes* nembeliség és mindennapi élet koncepcióját interpretáltad pedagógiailag.⁹

(J) Azt hiszem, a *Lukács–Heller-féle* teóriának¹⁰ komoly

⁹ Zsolnai József: „Mindennapi élet”, *Köznevelés* 1971. 3. sz. 33–34. p.; Zsolnai József: „Pedagógia és mindennapi élet”, *Valóság* 1975. 7. sz. 33–37. p.

¹⁰ Lásd Lukács György: *Az esztétikum sajátossága*. I–II. köt. Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó; Heller Ágnes: *A mindennapi élet*. Budapest, 1970. Akadémiai Kiadó.

realitásmagja van. A társadalmi és a pedagógiai folyamatok mindig szelektáláson, értékválasztásokon nyugszanak. Az emberek sohasem lesznek egyformák, más-más értékek szerint fognak mindig is élni, így a konfliktusok nem küszöbölhetők ki a társadalmi életből. A társadalom sosem lesz olyan harmonikus, mint *Madách*-nál „Az ember tragédiájá”-ban az angyalok kara. Különböző, összeütköző életprogramok vannak, és lesznek. De az emberek – megfelelő pedagógiai és egyéb feltételek esetén – elkötelezhetik magukat a *nembeliség*, az összembari értékek mellett. De ehhez a gyerekeknek föl kell kínálni, méghozzá tisztán, ezt a lehetőséget. Nem mindenki, de a gyerekek egy része azonosulni fog vele. Ez a föl kínálás nem lehet szenvtelen! Nem *Ady Endrét* kell tanítani irodalomtörténeti tények halmazaként, hanem *Adyt*, az értékeket választó individuumot, aki küszködött-harcolt kora problémáival. Sokszor támadták a *Lukács–Heller* koncepciót azzal, hogy életidegen, az élettől elrugaszzkodó. Ez szerintem nem igaz. A nembeliség és mindennapiság, individualitás és partikularitás párosában az ideális és reális pedagógiailag termékeny feszültsége munkál. Hiszen a legnagyobb individuum, egy *Ady Endre* is, egyben partikuláris egyed. A nembeliség a mindennapi élet talajáról rugaszkodik el, és oda is tér vissza.¹¹ *Az iskola a mindennapi élet szintere*. Egy realista pedagógiának ebből kell kiindulnia. A legfőbb baj az, hogy az iskola a nembeli értékeket leemeli a mindennapiság szintjére, elbatalizálja azokat. Hatástalanítja a bombákat. Ahelyett, hogy a gyereket emelné föl, ugrasztaná ki a mindennapiságból a nembelihez. Aztán a megismert nembeli értékeket „vissza kell venni”, vissza kell vezetni a mindennapi életbe, hogy a gyerek tudjon

¹¹ Lukács György: *i. m.*

vele mit kezdeni a saját egyéni életében.¹² A cél szerintem a *nembeli individuum* kiformalása. Olyan egyedeké, akiknek tudatos és sajátosan egyéni viszonyuk van a nembeliséghez, és saját mindennapi életüket „számukra valóvá” képesek tenni. Tehát distanciálják magukat saját partikularitásuktól, és maguk választják meg azt a mindenséget, amellyel mérik magukat.¹³ Itt az embereszmény és az emberkép egybeesik abban az értelemben, hogy megvan az átjárás, a közlekedés az eszmény és a realitás között. Amikor a pedagógus „beletenyere” egy műalkotásba, amikor agyonelemzi, vulgarizálja azt, akkor elvágja a szálát a nembeliségtől. Pedig a gyerekeknek nagyon nagy az érzékenysége a nembeli dolgok irányába, ami érthető is, hiszen még nem fejlődött mindent elsöprővé saját partikularitásuk. Kis gyerekek például képesek rajongani Csontváry lángoló vásznaiért. A fejlődéslelektan, amit Piaget episztemikus irányultságú elmélete¹⁴ erősen befolyásolt, nem nagyon tud mit kezdeni az intuitív, nemracionális megismerés kérdéseivel.¹⁵ Pedig a gyerekek jó része teljesen intuitíve érzi meg a nembeli nagyságokat, főleg a művészetben. Ha elviszi a pedagógus a gyerekeket egy tárlatra, akkor sajnos nem arra törekszik, hogy a gyerekek élményszinten, az intuícójukra támaszkodva szembesüljenek a művekkel, hanem elkezd magyarázni, értelmezni a képeket. A gyerekek nem viselik jól ezeket az elmagyarázásokat, elfordulnak a művektől, rendetlenkednek.

(L) Kemény társadalmi érvek is szólnak a nembeli individuum mellett. Az individuum léte minden alkotás elő-

¹² Zsolnai József: „Pedagógia és mindennapi élet”, 36. p.

¹³ Zsolnai József: „Mindennapi élet”, 34. p.

¹⁴ J. Piaget: *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest, 1978. Gondolat Könyvkiadó.

¹⁵ J. Ponomarjov: *Pszichikum és intuíció*. Budapest, 1968. Kossuth Könyvkiadó.

feltétele. Piacgazdaság viszont nincs individuumok nélkül. Ha piacot akarunk, mint ahogy a mostani gazdasági reform emellett kötelezte el magát¹⁶, és a legfejlettebb piacgazdasági országokkal – mint az USA, Japán, NSZK –, előnyösen akarunk kereskedni, akkor alkotóképes individuumokra van szükségünk. Más oldalról: a 70-es, 80-as években az emberiség iszonyatos válságba került (ökológiai válság, demográfiai robbanás, atómháborús fenyegetettség, az értékvilágok szétzilálódása). Ebben a *világproblematikában* a nembeliségre, az összemberire orientálódás a „nap követelménye”. Lukács György élete végén a Prolegomená-ban a „nem néma nembeliség”-ről beszélt.¹⁷ Ez azt jelenti, hogy minden egyes emberi egyed valahogyan hozzájárulhat az emberiség, az emberi nem gazdagodásához, formálásához, éppen azért, hogy saját magát mint nembeli individuumot megformálja.¹⁸ Ez a végső igazság. *Azonosság önmagaddal és egység minden emberrel*.¹⁹ A nembeli individuum mint opció egy harmadik út, egy „tertium datur” a polgári individualizmus és a sztálinista kollektívizmus között, ugyanis sem az emberi nemet nem akarja háttérbe szorítani, sem az

¹⁶ Havasi Ferenc előadói beszéde az MSZMP KB 1984. márc. 18-i ülésén. *Társadalmi Szemle* 1984. 4. sz.

¹⁷ Lukács György: *A társadalmi lét ontológiájáról*. 3. köt. Budapest, 1976. Magvető Könyvkiadó.

¹⁸ Lukács György élete végén, a Megélt gondolkodás című önéletrajzi visszatekintését ezzel a gondolattal zárta: „Az ember emberré válása mint a történelmi folyamat tartalma – mely igen változatosan – valósul meg minden egyes ember életpályája során. Így tehát minden egyes ember – mindegy mennyire tudatosan – aktív tényezője az összefolyamatnak, amelynek egyidejűleg terméke: közeledés a nembeliséghez az egyéni életben... Életvitel mint az (igazi!) kíváncsiság és hiúság harca – a hiúság mint főbűn: az embert odaszögezi a partikularitáshoz.” Lukács György: *Curriculum vitae*. Budapest, 1982. Magvető Könyvkiadó. 39. p.

¹⁹ E. Fromm: *A szeretet művészete*. Budapest, 1984. Helikon Kiadó.

egyedet nem kívánja elnyomni. Az egyes ember létének és az emberiség létének helyes és termékeny összekapcsolását, összefonódását jelenti.

(J) Olyan pedagógiára van szükség, amely az egyedre, a személyre és az emberi nemre, az emberiségre egyaránt épít, egyaránt figyel. A kettő között levő, mondhatnám „különös”²⁰ nemzeti, osztály-, etnikai és területi értékeknek is van helyük. Csak nem ezek az abszolút értékek, elsődlegesen nem ezekre kell játszani! A Horthy-korszak pedagógiája egyértelműen a nemzetire játszott, míg a sztálinista pedagógia az osztályra. Mindkettő szükségképp vesztette el mind az egyénit, mind a nembelit. Semmilyen nemzeti, osztály-, etnikai, területi érték vagy érdek nem sértheti az egyed és a nem értékeit és érdekeit. A „különös” közvetítő, emeltyű kell hogy legyen az egyén és a nembeli között.

(L) A nembeli individuum léte, az *értelmes élet*²¹ konfliktusokkal terhes, nem sima zökkenőmentes mennybemenetel. Ez állandó harc, küzdelem, „élet-vívás” önmagunkkal és a világgal.

(J) A konfliktusok hangsúlyozása nagyon fontos. A rossz pszichológia a gyereket a konfliktusoktól akarja megmenteni. Csakhogy evvel „megmenti” a katarzisosoktól is. Akkor pedig nincsenek értékek, nincs nembeli-ség.²² A konfliktusok kezelni tudását, menedzselését viszont meg kell tanítani. Ellenkező esetben az iskolai

²⁰ Lásd Lukács György: *A különőség mint esztétikai kategória*. Budapest, 1985.

²¹ Heller Ágnes: *A mindennapi élet*. 332–333. p.

²² Lásd erről Ancsel Éva: *Erkölc, katarzis, nevelés*. Budapest, 1970. Tankönyvkiadó. A katarzis elemzését lásd Lukács György: *Az esztétikum sajátossága*. I. köt.

összetűzés a pedagógus és a gyerek között a pedagógus oldalán mint frusztráció, a gyerek oldalán pedig mint szorongás csapódik le. Nem úgy jelenik meg az egész, mint ahogy van: problémahelyzetként, érték-összeütkezésésként. A Kurt Lewin-féle mezőelmélet²³ jól összehozható ezen a ponton a Lukács–Heller-féle filozófiával. A konfliktusos jelleg az emberi lét természetéhez tartozik. Föllelhető ez mind a kultúrjavak elsajátításában, mind az interperszonális viselkedésben, de a világ tárgyi átalakításában is. Ez az Arnold Hauser által koncipiált dialektika²⁴, amelynek lényege az összeütkezés, a rezisztenciák, az ellenállások összetalálkozása. Ezáltal jöhet csak létre a „meghaladás”, új, termékeny megoldások fölbukkanása.²⁵

²³ K. Lewin: *Csoportdinamika*. Budapest, 1976. Gondolat Könyvkiadó.

²⁴ A. Hauser: *A művészet szociológiája*. Budapest, 1982. Gondolat Könyvkiadó. 387–495. p.

²⁵ Zsolnai László: „Mi lett volna, ha ... a tudománytörténetben”, *Egyetemi Szemle* 1984. 2–3. sz. 222. p.

MELY ÉRTÉKEKET?

(L) Minden pedagógiai rendszer kultúrjavakat és ezek közvetítésével értékeket kíván átadni a gyerekeknek. A dilemma itt az, hogy *mely kultúrjavakat* válasszuk ki a kultúrák szinte végtelen tengeréből, az emberiség mélyes mély kútjaiból?

(J) *Reprezentatív értékobjektívációkat* kell választani, amelyek az értékeket sűrítve és a legmagasabb szinten közvetítik.¹ Ez azonban önmagában nem elegendő! Azért nem lehet elég, mert a gyerekek egy mindennapi, partikuláris világban élnek. A reprezentatív értékobjektívációkat az iskolában folyamatosan *szembesíteni kell a kvázi-értékobjektívációkkal*, értéktelenségekkel. A giccsre gondolok, meg az áltudományra, a dilettáns filozófiákra, az antitechnikára.² A mai iskola alapvető baja, hogy ezt az ellenpontozást nem képes megoldani. A gyerekek nem képesek megérteni sem a nagy művek, sem alkotók nagyságrendjét. Mert nem látják a nagyság

¹ A kultúrpedagógiai irányzat legjelesebb hazai képviselője, *Prohászka Lajos* ezeket a reprezentatív értékobjektívációkat nevezte egyszenciális kultúrjavaknak. Lásd Prohászka Lajos: *Az oktatás elmélete*. Budapest, 1937. Országos Középiskolai Tanáregylet. 110-116. p.

² Az ilyen nem-értékeket megvalósító jelenségek a természeti értékek vonatkozásában is megtalálhatók. Ezeket „*ökológiai pornográfia-nak*” is nevezik. Pl. letarolt hegyek, kitisztított tavak, állatok kínzása, szennyezett folyók.

kontrasztját, a kicsiséget, a színvonaltalanságot. Nem ismerhetik meg a gyerekek *Galilei* pitiáner kortársait vagy *Ady* körül a „tilinkós álparasztokat”, a „nyavalyás ifjú véneket”, a „finom kultúrlegényeket”. De a nagy életműveket sem mutatják be a maguk teljességében, totalitásában. Csak töredékeket, morzsákat! Pedig minden nagy alkotó művei kiadnak egy teljességet, egy „univerzumot”. Mondjuk *Michelangelo*, *Arisztotelész* vagy *Einstein*. Az iskolában eltekintenek attól a problémarendszertől is, amelyre a művek válaszok voltak. Szoborra merevítene mindenkit és mindent. A gyerekeknek eszükbe sem juthat, hogy a nagy alkotók éppúgy emberek voltak, mint ők. A tananyagkiválasztásban az a gond immár 40 éve, hogy mindig ismeretekben gondolkodnak a tantervek készítői, nem pedig értékobjektívációkban. Az irodalomtanításban még vannak értékobjektívációk, az ének- és a rajztanításban már alig-alig, az úgynevezett tudományos tárgyakban azonban már szinte semmi nincs ezekből (fizika, kémia, földrajz, biológia, matematika). Szégyen, hogy *Bolyai János* gondolatvilágát egyáltalán nem ismerik a gyerekek. Így értékeket átadni nem lehet. Azt hiszem, a Népi Kollégiumok óta nem beszélhetünk tömegmérétekben értékátadó iskoláról Magyarországon.

(L) A vonatkoztatási rendszerrel is alapvető baj van! Ugyanis iskolánk elképesztő mértékben *Európa-centrikus*. A Táv-Kelet kultúrájáról, történetéről, nyelveiről alig esik szó. A *Táv-Kelet bekapcsolása* pedig elementáris jelentőségű lenne, háromszorosán is. 1. A Táv-Kelet kultúrája az európaival egyenértékű, és annak alternatívája, amely jobban megvilágíthatja európaiságunk nagyszerűségét és szörnyűségét.³ 2. A Táv-Kelet orszá-

³ Lásd pl. Zsolnai László-Kiss István: „Different dissolution of the Man & World Problem”, in. A. Wierzbicki (ed.): *Plural Rationality*. 1985. Springer Verlag.

gai ma már a világgazdaság legdinamikusabban fejlődő centrumát alkotják (*Japán, Hong-Kong, Tajvan*). E térségben található még olyan nagy társadalmi és politikai jelentőségű országok is, mint *Kína, India és Indonézia*. Ha kereskedni, kooperálni akarunk ezekkel az országokkal – márpedig akarunk –, akkor meg kell ismerünk kultúrájukat, nyelveiket, történetüket.⁴ 3. A magyarság mint nép Ázsiából származik, európaizált ázsiai nép vagyunk. Ennek értékvilágunk formálásában nagy szerepe kell, hogy legyen. Elég itt utalni *Ady* gondolkodására.⁵ Tapasztalataim szerint a magyar kisgyerek affinitása megvan a Távols-Kelet iránt.⁶ 6–7 éves gyerekek jobban fogják a távol-keleti úgynevezett „ontologikus” képzőművészetet, mint az európai „illuzionista” festészetet vagy szobrászatot.⁷ A gyerekek ugyanis elfogadják a távol-keleti képeket és szobrokat annak, amik, önmagukat ábrázoló, a világot nem másoló, hanem teremtő alkotásoknak. Siva istennő sok kezén nem botránkoznak meg, mint a felnőtt európaiak, hanem úgy tekintik, mint olyan lényt, akinek sok keze van. Vélelmezhető az is, hogy a távolkeleti „analógiás gondolko-

⁴ Hernádi András: A távol-keleti kihívás. Bp. 1985. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

⁵ Lásd *Ady* versei közül pl. a „Góg és Magóg fia vagyok én”-t vagy „Az ós Kaján”-t.

⁶ Az 1984/1985-ös tanév folyamán *Farkas Julianna* tanítónő első általános iskolai osztályával néhány távol-keleti kiállítást megnéztünk együtt. A gyerekek élményeiről egyrészt résztvevő megfigyeléssel, másrészt beszélgetések útján szereztünk tapasztalatokat.

⁷ „A klasszikus (értsd: XX. század előtti) nyugati kultúrában a festő minden eszközzel arra törekszik, hogy képe ablak legyen, csodálatos *varázsablak*, amelyen át bepillanthatunk egy valóságos vagy álomi világba (...) A kínai kép alkotóját ez az illúzió sosem vonzotta, sosem akarta elhiteni képe szemlélőjével, hogy ablakon át pillant bele a világba... a kép itt marad az, ami léte valóságában, vagyis kép – ott a kép család, személyvesztés eszköze.” Miklós Pál: *A sárkány szeme*. Budapest, 1973. Corvina Kiadó. 182–183. p.

dás”⁸ és „paradox” logika⁹, amely nem a mi diszkurzív gondolkodásunk és arisztotelianus logikánk, közel áll a gyerekekhez.

(J) Ezzel teljesen egyetértek. *Japán* vagy *India* példája azt mutatja, hogy a távol-keleti személyiség képes magába integrálni az európai kultúra egy részét. Biztos vagyok benne, hogy az európai személyiség sokat gazdagodhatnék a távol-keleti kultúra nagy értékei által. Nem is beszélve arról, hogy a mai világgazdasági helyzetben a nagy kultúrák közötti közlekedés (cross-cultural communication) alapvetően fontos. A XX. századi nagy gondolkodók, mint *Kazantzakis* az európai oldalon és *Gandhi* a távol-keleti oldalon egyaránt ezt mutatják.¹⁰

(L) A jelenkori európai kultúra a természettel szembeni *kíméletlen agresszivitást* közvetíti. Az európai ember úgy gondolja: arra rendeltetett, hogy uralja, leigázza a természetet. Úgy képzei, hogy a természeti erőforrások „vadon teremnek”, és szabadon, korlátozás nélkül fölhasználhatók. A természetnek nincs egyéb jelentősége az európai ember számára, mint az, hogy erőforrásait az ő rendelkezésére bocsássa. Az ökoszféra a gazdaság hatalmas tankolóhelye, nem több.¹¹ Ez a természetszemlélet vezetett – a modern technológia és a modern közgazda-

⁸ A távol-keleti analógiás gondolkodásról lásd J. D. Bernal: *Tudomány és történelem*. Budapest, 1963. Gondolat Könyvkiadó. 185. p.

⁹ A távol-keleti paradox logikáról lásd E. Fromm: *A szeretet művésze*. Budapest, 1984. Helikon Kiadó. 91–96. p.

¹⁰ Lásd N. Kazantzakis: *Jelentés Greconak*. Budapest, 1970. Gondolat Könyvkiadó; G. Richards: *The Philosophy of Gandhi*. 1982. London. Cruzon Press Ltd.

¹¹ Ehrlich, P. R. – Ehrlich, An. N.: *Population, Resources, Environment*, 1972. San Francisco. 351. p.; E. F. Schumacher: *Small is beautiful*. 1980. Abacus. 93. p.; M. Heidegger: „Érzetlenség”, *Magyar Filozófiai Szemle* 1983. 2. sz. 277. p.; Zsolnai László–Kiss István: *i. m.*

(L) Volt Platónnak egy fogalma, a „methexisz”, a részesülés, ami nála az ideákból való részesülést jelentette. Azt hiszem, az egyik értékelsajátító tevékenység az ilyesféle részesülés lehet. Részesülés a reprezentatív értékobjektívációkból és a természet értékvilágából. Ez úgy történhetik csak, ha a gyerek közvetlen, intenzív és beleérző-megértő viselkedést tanúsít ezek iránt, mintegy „megfürdik bennük”. Ennek a föltétele a tiszta, preparálatlan szembenézés, összetalálkozás. Az egész *Odüsszeia* kell Homérosztól, nem csak néhány ének. *Michelangelo Dávidját* hátulról is meg kell mutatni, vagy *J. van Eyck Genti oltárját* nyitva és becsukva, minden részletében. Ugyanígy *Galilei Dialógusát* egészben. Egy *erdőt*, egy *nádast* mint egészeket, *a maguk rendszerében* kell megismertetni.¹⁶ Vagy a *Balatont*. Ez izzadságos befogadás, harc, küzdelem. De máshogy nem megy!

(J) Vannak további, nagyon fontos értékelsajátító tevékenységek is. A műalkotások *előadó reprodukálása* például. Nemcsak olvasni, szavalni is kell *Ady* verseit. Ugyanígy a zenében, énekelni, hangszeren megszólaltatni darabokat. A képzőművészetek területén ott van a *másolás*, az utánczás. Csináljanak a gyerekek *Vasarely*-féle képeket, indián és afrikai maszkokat stb. A tudományos alkotásoknál is megvannak az értékelsajátítás tevékenységei. Az egyik a *tudományos módszerek kipróbálása*. A megfigyelés, a kísérletezés, a matematikai modellkonstruálás, szociológiai adatfelvétel és földolgozás, interjúkészítés. De ezeket korrekten, szakszerűen kell a gyerekekkel csináltatni, nem iskolásított, bugyuta formában. További lehetőség a *vita*, a dialogika alkalmazása. Föl

¹⁶ Lásd Gánti Tibor: *Eltűnő szigetek*. Budapest, 1983. *Natúra* Kiadó; Juhász Nagy Pál: *Beszélgetések az ökológiáról*. Budapest, 1984. Mezőgazdasági Könyvkiadó.

kéne eleveníteni a régi görög és a középkori vitamódszerket. A gyerekek képviseljenek szembenálló tudományos nézeteket, és csapjanak össze az érvek. De itt is a tárgyszerűségre és a szakmaiságra kell törekedni.

(L) Az értékelsajátítás igazi gyakorló pályája az *alkotás*, ami értékek (újra)teremtését jelenti.

(J) Így van. Csakhogy az alkotásra nevelést nem az egyetemen kell elkezdni, hanem már kisiskoláskorban. Az *alkotásnak szintjei* vannak.¹⁷ Szubjektív alkotásra már a kicsi gyerek is képes, ha ezt engedik neki. Ez az első lépés, az előszoba a nagy alkotásokhoz, kultúrköri szinten új produktumok létrehozásához. De ha egy gyereknek azt sem engedik meg a rajzórakon, hogy úgy rajzoljon le és színezzon ki egy emberalakot, ahogy ő gondolja, akkor nagy baj van. Az alkotás, az újat csinálás élményét és éthozsát kellene fölcillantani a gyerekek előtt. *Németh László Semmelweis*-drámájának címe: *Az írás ördöge*. Az alkotás ördögét, narkózisát kell beleültetni a gyerekekbe. Persze aztán a felelősséget is vállaltatni kell velük, a megmérettetést, a társakkal való versenyt, zsűrizést. Az *alkotás* és annak *vállalása* az egyik legjobb eszköz a nagy alkotókkal való azonosulásra. A gyerekek elgondolkoznak azon, hogy a nagy individuumok ezt vagy azt hogy csinálhatták. Hogy festhetett *Andrej Rubljov*, hogy küszködhetett *Kepler* rendszere megformálása közben. A példa így példa, nem pedig úgy, hogy elmegyünk a Duna-partra, és megnézzük *József Attila* szobrát.

(L) Ha valaki a kultúrák reprezentatív értékobjektívációit és a legfőbb természeti-ökológiai értékeket aktív ér-

¹⁷ Magyar Beck István: *Kísérlet a tudományos alkotás produktumának interdiszciplináris meghatározására*. Budapest, 1976. Akadémiai Kiadó. 44. p.

tékelsajátító tevékenységeken keresztül magáévá teszi, akkor ennek eredményeképp mintegy leszüremkedik és kijegesedik az ő saját értékvilága, értékválasztásainak együttese. Emellett, erre ráépülve nyilván szükség van az ember tudatos önnevelésére, önteremtésére is.

(J) Az *önértéktudat* józanságára kell ügyelni! Különben könnyen kialakulhat az emberben, hogy én verseket írok, tehát költő vagyok, festek, tehát festő vagyok stb. Az értékelés, az értékmercék fölállítása nélkülözhetetlen! Enélkül csak dilettánsokat és féltehetségeket tudunk nevelni. Az *értékelést mint tevékenységet* is meg kell tanítani a gyerekeknek, az értékelés technikáit, módszertanát. Milyen értékdimenziók vannak? Hogyan lehet összemérni két vagy több értéktárgyat? Mitől korrekt egy értékelés, mitől inkorrekt? Mi a releváns értékmerce? Ilyen problémák merülnek föl. Az értékeléskutatás (evaluation research) már életeret nyert több társadalomtudományi területen.¹⁸ A pedagógiába is jó lenne bevezetni. Az önértékelés és a mások értékelésének a képessége fundamentális jelentőségű. Nem csak a pedagógiai fejlesztés számára, hanem pusztán mentálhigiénésen is. Sok ember azért küzd személyiségzavarokkal, azért kínlódik annyit a világgal és önmagával, mert képtelen a helyes értékelésre. Tehát: *értékelsajátítást és értékelést együtt, és mindkettőt tevékenykedtetve.*

¹⁸ Lásd róla M. Guttentag–E. L. Struering (eds.): *Handbook of Evaluation Research*. Vol. 1–2. 1975. Sage Publication, Beverly Hills–London; A. Wielnmann: *Evaluation research and social change*. 1980. UNESCO; Zsolnai László: „Értékfüggés, értékelés, értékutatás az ökonómiában”, *Közgazdasági Szemle* 1985. 2. sz. 147–154. p.

A FEJLESZTÉSTŐL A TANULÁSIG

(L) A kortárs pedagógiakutatók és fejlesztők között konszenzus, közmegegyezés van abban a tekintetben, hogy a *tanítást tanulásiirányításként* kell fölfogni. Szóval itt egy *kibernetikai paradigmáról*¹ van szó!

(J) Kiss Árpád szorgalmazta ezt.² A programozott oktatás jelentette volna azt a csodát, ahol ez a pedagógiai kibernetika megvalósul.³ Ez azonban nem vert gyökeret nálunk, megbukott.

¹ A „paradigma” fogalmát Th. S. Kuhn vezette be a tudományelméletbe. Egy meghatározás a sok közül a következő: „Ha alapos történeti vizsgálatnak vetjük alá valamely szaktudományt fejlődésének valamely szakaszában, azt látjuk, hogy a különböző elméletek fogalmi, megfigyelési és instrumentális alkalmazásai során bizonyos ismétlődő és szinte szabványos formákban jelentkeznek. Ezek a tudományos közösség (...) paradigmái.” Th. S. Kuhn: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest, 1984. Gondolat Könyvkiadó. 69. p.

² Kiss Árpád: *A tanulás programozása*. Budapest, 1973. Tankönyvkiadó.

³ A Nagy Sándor főszerkesztette Pedagógiai Lexikon az alábbiakat írja a pedagógiai kibernetikáról: „a tanulás irányítása és szabályozása – és ennek érdekében mint különböző információs rendszerek működésének egybehangolása – leírható a kibernetika fogalomrendszerével. Egy ilyen szabályozás elméletének és módszereinek a kidolgozása a pedagógia egyik legfontosabb feladata. Van tehát a pedagógiának egy kibernetikai oldala, és egyrészt támaszkodnia kell a kibernetikára, másrészt eredményeivel hozzá kell járulnia a kibernetika további fejlődéséhez.” *Pedagógiai Lexikon* Budapest, 1977. Akadémiai Kiadó. 2. köt. 368. p.

(L) Szerintem a pedagógiai kibernetika *halva született ötlet* volt. Ha komolyan vesszük az „irányítás” kifejezést⁴ akkor a tanulásirányítás azt jelentené, hogy a pedagógus rendszeresen levesz információkat a tanulók tanulási folyamatairól, azt összeveti egy kívánatos célállapottal, és úgy avatkozik be a tanulási folyamatokba, hogy azok minél jobban közelítsenek a célállapothoz. Azt gondolom, hogy ez igazából *nem lehetséges*. A kibernetika ugyanis az élő rendszerek önszabályozásának elmélete egyrészt, másrészt pedig a műszaki, tehát a nem élő, „hard” rendszerek kívülről jövő irányításával foglalkozik.⁵ A gyerek élő és tudatos (purposeful) rendszer⁶, nem lehet a szó szigorú értelmében kívülről irányítani. A gyerek, mint minden élő egyed, ellenáll. Ezt az ellenállást persze le lehet győzni, például hatalmi vagy manipulációs eszközökkel. De ez nem vezet semmi jóra! Úgy vélem, a pedagógiának le kellene vetkőznie a kibernetizálás gyermekbetegségeit, és egy más paradigmát kellene választania. Ha a pedagógia alaptevékenységének a kor-

⁴ „Egy elem vagy egy rendszer akkor *irányít* (control) egy másik elemet vagy rendszert (...), ha viselkedése vagy szükséges vagy elégséges feltétele a másik elem vagy rendszer (...) ezt követő viselkedésének, és ez szükséges vagy elegendő feltétele a rendszer egy vagy több célja elérésének.” Ackoff, R. L.: „Kísérlet a rendszerfogalmak rendszerezésére”, *Fogalmi rendszerekről, szerkezetekről és szervezetekekről*. Budapest, 1979. Akadémiai Kiadó. 149. p.

⁵ Lásd erről Vekerdí László: „A szabályozás alapelvei”, in: Csaba György (szerk.): *A biológiai szabályozás*. Budapest, 1978. Medicina. 13–36. p.

⁶ „A *céltudatos rendszer* olyan rendszer, amely ugyanazt az eredményt különböző módokon, azonos (külső és belső) állapotban éri el, és különböző eredményeket állíthat elő azonos vagy különböző állapotokban. Tehát egy céltudatos rendszer állandó feltételek mellett megváltoztathatja a céljait; a célokat és az eszközöket egyaránt megváltoztathatja: *akarattal* rendelkezik. Az ilyen rendszerek legismertebb példái az emberek.” (Ackoff, R. L.: *i. m.* 143. p.)

rigáló-fejlesztő befolyásolást tekintjük, akkor ez nem fér össze a kibernetikai paradigmával.

(J) Egyetértek. Nem akarom védeni a pedagógiai kibernetikát, de meg kell mondani, hogy miben jelentett előrelépést. A pedagógia mindig célokban gondolkodott, de azokat, akiket nevelni-oktatni próbált, zárójelbe tette. A kibernetikai szemlélet újdonsága a *visszacsatolás*, a feed-back bevezetése volt a pedagógiába. A gyerekek teljesítményei, megnyilvánulásai visszajelentések a pedagógusnak. Ez a korábbi, visszacsatolás nélküli pedagógiához képest hatalmas előrelépés.

(L) A korszerű, többdimenziós orvoslás nem a kibernetikai paradigmával dolgozik. *Betegvezetésről* beszélnek, ami azt jelenti, hogy az orvos a beteg gyógyulási folyamatának feltételeit *összeszervezi és koordinálja*.⁷ Ezáltal segíti és támogatja a beteget a gyógyulásban, egyszóval vezeti őt. A vezetési paradigma tehát személyközpontú, és a folyamatokat szervezi és koordinálja, míg a kibernetikai paradigma nem személyközpontú, és a folyamatok irányítására törekszik. Úgy gondolom a *vezetési paradigma* sokkal termékenyebb lehet a pedagógia számára, mint a kibernetikai.

(J) Teljesen egyetértek, csak a „vezetés” terminus kicsit terhelt a magyar szaknyelvben. A vezetésen sokáig Magyarországon szervezetek vezetését értették, nem pedig emberek vezetését. Mondták is a pedagógiában, hogy a pedagógus az vezető, amin azt értették, hogy az osztályának a vezetője. Itt persze másról lenne szó. A vezetésnek az a régi, alighanem ógörög jelentése szerepel-

⁷ Lásd Levendel László: *Asztmás beteg gyógykezelése*. Budapest, 1982. Akadémiai Kiadó.

het a pedagógiában, hogy *valaki számára humánus cselekvési programot adunk*. Ez annyit tesz, hogy az adott személy adott „condition humane”-jét végiggondolva, segítünk neki abban, hogy saját célkitűzéseit megvalósítsa. Így a vezetési paradigma valóban termékenynek tűnik a pedagógia számára. Motiváció címszó alatt szoktak ilyesmivel foglalkozni az iskolában, ami lényegében nem más, mint kedvező, kedvcsináló légkört teremteni a gyerekek számára.

(L) Ez analóg azzal, amit az orvosok „gyógyító légkör”-nek neveznek.⁸

(J) Így van. A „gyógyító légkör” néha gyógyítóbb, mint bármely farmakon, és ennek része az orvos-beteg pszichoterápiás kapcsolat is. Nagyon pártolom a kedvező „pedagógiai klíma” kialakítását az iskolában, mert ha ez megvan, akkor a gyerek számára egyszerűen elviselhető az iskolában való lét.

(L) Nem lényegtelen, hogy az európai neveléstörténet első nagy alakja, *Szókratész* lényegében a vezetési paradigmát képviselte. Az ő pedagógiai művészete, a *maieutiké tekhné* a partner vezetését jelentette szüntelen rávezető kérdésekkel.⁹

(J) Az úgynevezett *szabad nevelési koncepció* aztán ezt a bábáskodó pedagógusi szerepet addig relativizálta, lazította, hogy a pedagógus szerepe a gyerek teljes kiszolgálá-

lása lesz.¹⁰ Ez az egyik véglet. A másik pedig a nálunk is jól ismert és gyakorolt „*irányított nevelési koncepció*”, ami a gyerek teljes elnyomását jelenti a pedagógus hatalmánál fogva.¹¹

(L) A lényeg az, hogy a vezetési paradigma egy jó *közepet*, egy egészséges középutat jelent az irányított nevelés szörnyetege és a szabad nevelés parttalansága között.¹² Fontos megemlíteni, hogy vannak, akik a szabad nevelés és az irányított nevelés valamiféle összeházasításán, kombinálásán fáradoznak. Ez szerintem értelmetlenség, mert két rossz kombinációja nem adhat egy harmadik jót.

(J) Nem lehet kombinálni az irányított és a szabad nevelést, mert más-más gyerekkép áll a két fölfogás háttérében. Még hozzá két, egymással ellentétes gyerekkép!

(L) Oda jutottunk tehát, hogy a kibernetikai paradigma a pedagógiában kivihetetlen, és nem visz előre. Vele szemben a vezetési paradigma kívánatosnak és termékenynek tűnik. Eszerint a pedagógia alaptevékenysége a *gyerek vezetése, ami fejlesztő-korrigáló befolyásolások összehangolását és koordinálását jelenti*. Ez nagyon szép! Addig nincs is probléma, amíg egy jól fölkészült pedagógus egy gyerekekkel áll szemben. Mondjuk egy *Arisztotelész* és egy *Alexandrosz*, egy *Pruzsinszky József* és egy *Eötvös József*. De a pedagógia szokványos alaphelyzete nem ez.

¹⁰ G. Snyders: *Irányított vagy szabad nevelés*. Budapest, 1977. Gondolat Könyvkiadó.

¹¹ U. o.

¹² Itt a „közép” nem a horatiusi arany középszerert jelenti, hanem az arisztotelészi közepet. Lásd Arisztotelész: *Nikomakhoszi etika*. Budapest, 1971. Magyar Helikon; Heller Ágnes: *Az arisztotelészi etika és az antik etosz*. Budapest, 1966. Akadémiai Kiadó. 295–354. p.

⁸ U. o.

⁹ Rényi Alfréd: *Ars mathematica*. Budapest, 1973. Magvető Kiadó. 23. p.

Egy vagy néhány pedagógus áll szemben gyerekek sokaságával, egy osztállyal, ahol harmincegynehány gyerek van. Mindez egy jól bürokratizált szervezetben, a mai iskolában történik. Egyik oldalon a szervezeti dimenzió, a másik oldalon a gyerekek megsokasodása hogyan bonyolítja tovább a pedagógia alapkérdését?

(I) A tanuló gyerek tulajdonképpen *szervezeti ember*¹³ a mai iskolában. Ha hatéves a gyerek, vagy hároméves, akkor is az. Szervezeti szerepeket kell megtanulnia ahhoz, hogy egyáltalán lenni tudjon az iskolában. Ez a szereptanulási folyamat (tehát megtanulni óvodásnak, általános iskolásnak, szakmunkástanulónak, egyetemistának stb. lenni) rettenetesen megkeseríti a gyereket, illetve a növendék életét. Ha a szereptanulási folyamat nem sikerül, akkor minden más tanulás lényegében kudarcra ítéltetett. Pedagógiánk ott hibázik, hogy tűzzel-vassal rászocializálja a gyerekeket ezekre a bürokratikus iskolai szervezeti szerepekre. „Aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére.” A deviáns, ellenálló gyerekeket pedig kíméletlenül kiszelektálják az iskolából.

(L) Egy osztályban a pedagógusnak harmincegynehány gyereket kellene vezetnie a fentiek értelmében. Ez azt jelenti, hogy egyidejűen, párhuzamosan harmincegynehány vezetési folyamatot kellene szimultán folytatnia. Ez majdnem a lehetetlennel határos. A Nobel-díjas *Herbert A. Simon* „korlátozott racionalitás” elmélete¹⁴ óta tudjuk, hogy az ember, így nyilván a pedagógus is, szerialisan működő információfeldolgozó rendszer. Ez egyszerűen szólva azt jelenti, hogy figyelmünk, infor-

mációbefogadó és -feldolgozó képességünk erősen korlátozott, egyidőben, egyszerre csak egy vagy néhány dolgot vagyunk képesek figyelemmel kísérni. Harmincegynehány gyerek szimultán vezetése olyan komplex feladat a pedagógus számára, hogy lényegében csak két dolog tud tenni. 1. A kirívó, különlegesen rossz vagy jó gyerekekre koncentrálni, 2. az átlagra, az „osztályra” figyelni.¹⁵ A valóságban e két lehetőség váltott alkalmazását tapasztaljuk. Az osztályban sokszor a „szervezett anarchia”¹⁶ állapota uralkodik, a pedagógus pedig igyekszik „keresztülvickélni”¹⁷ a helyzeteken. Mit lehet tenni?

(J) Két nagy megoldási javaslat merült föl eddig. Az egyik neveléseméleti ihletésű és *Makarenko* névéhez kapcsolódik. Eszerint: a pedagógus az egész közösségre megfogalmazza a követelményét. Őt követi egy „működő aktíva”, amely azokból szerveződik, akik egyetértéssel a pedagógus célkitűzéseivel. A többi gyerek pedig mintegy fölzárkózik ehhez a működő aktívához. A peremen persze mindig maradnak néhányan, ez a „mocsár”, akik a jót nem akarják megérteni és követni. A másik elvi megoldás az, hogy a pedagógus csoportokat szervez, akik *csoportmunkát végeznek*¹⁸ egy kiképzett csoportvezető gyerek irányításával. Itt a pedagógus a csoportokra, illetve a csoportok vezetőire koncentrálni. Én harmadikutas vagyok. Nem szabad, hogy a gyerek állandóan azt érezze, hogy figyelik, akár a pedagógus, akár a csoportvezető. A gyerekeknek nagyon sok *önálló*

¹⁵ Ez a két lehetőség a kognitív tudományból jól ismert két információkezelési stratégiának felel meg: szelektálás és metasztintű információkezelés.

¹⁶ Lásd *J. G. March* „garbage can” szervezeti modelljét.

¹⁷ Lásd *J. E. Lindblom* „muddling through” teóriáját.

¹⁸ Lásd Búzás László: *A csoportmunka*. Budapest, 1973. Tankönyvkiadó.

¹³ Az „organizational man” kifejezés *J. G. March*-tól származik.

¹⁴ *H. A. Simon: Korlátozott racionalitás*. Budapest, 1982. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

tanulási lehetőséget kell adni. Másfelől, a gyerekek egy szűkebb, szociálpszichológiai értelemben vett kiscsoportjával a pedagógus közvetlenül foglalkozik, „face to face”. A pedagógus ebben a közvetlen, „szemtől szembe” foglalkozási formában a vezető szerepét játssza, koordinálja és szervezi a gyerekek tevékenységét.¹⁹ Minden gyerek kerül abba a helyzetbe, hogy vele a pedagógus közvetlenül foglalkozik. Ennek mértéke és gyakorisága attól függ, hogy a gyerek mennyire szorul rá erre. Az orvos is többet foglalkozik közvetlenül a súlyos beteggel, a nehéz esettel, mint a többiekkel. Az öntanulás és a pedagógus vezette interaktív tanulás kiegészítik egymást.

(L) Mik a pedagógiai tervezés határai, illetve korlátai? A kibernetikai paradigma elvetése nem vonja-e maga után a pedagógiai tervezés fölülvizsgálatát? A tervezésemleltekné kritikái ugyanis megkérdőjelezhetetlenül megmutatták, hogy az igazán komplex és „soft” rendszerek nemigen tervezhetők.

(J) A tervezés helyett teleologikus problémakezelésre lenne szükség.²⁰ Ez a következőket jelentené. Föl kell mérni, hogy a gyerekek közül kik azok, akiknél már a saját emberi távlataik, a jövőjükre vonatkozó, teleologikus elképzeléseik kifejlődtek. Ezeknél a gyerekeknél az ő saját teleológiáikra kell építeni. Vannak azonban olyan gyerekek, akik egyszerűen nem látnak tovább a holnap reggelénél, akik még nem tételezik magukat emberi teleologikus mivoltukban. Ezeknek a gyerekeknek távlatokat, perspektívákat kell adni. Ebben van Makarenko óriási

igazsága! Ki kell munkálni a személyiség távlatait. Az embereknek perspektívát kell adni, meg kell nekik tanítani a jövőorientált, önépítő, teleologikus viselkedést.²¹ Ha egy pedagógusra egy tanítvány szívesen emlékszik vissza, akkor ez azért van, mert az értelmet adott az ő életének. Én magam is arra a tanítómra emlékszem vissza a legnagyobb szeretettel, aki nem a Balatont magyarázta nekem, hanem aki azzal törődött, hogy velem személyesen mi lesz. Tervezés helyett teleológia! Akármilyen jó pedagógus valaki, azt nem tudja megmondani vagy megtervezni, hogy az ő osztálya mondjuk három év múlva milyen lesz.

(L) A tervezéssel szemben a teleológia nagyon fontos etikai és politikai váltást jelentene. A tervezés ugyanis előfeltételez valamilyen egyenlőtlen, alá-fölrendelt viszonyt a tervező és a tervezett között. Ha tervező nem bírálható, nem kritizálható a tervezett által, akkor a tervezés etikailag elfogadhatatlan, politikai értelemben pedig diktatúrát jelent. A pedagógiai diktatúra jelenségét jól ismerjük. A gyerekek regéket mesélhetnének erről. A teleologikus problémakezelés azért is szimpatikus, mert etikailag korrekt, és politikailag nem jelent visszavetést a hatalommal. Gondolom, azzal egyetértesz, hogy a teleologikus problémakezelés nem a hagyományos „cél-eszköz” séma merev alkalmazásával azonos. A teleológia korszerű fölfogása adaptivitást jelent, tehát azt, hogy a célok, a távlatok változhatnak, alakulhatnak megvalósításuk során.²² Másrészt a teleológia folyamat-

¹⁹ Zsolnai József: *A nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet*. Veszprém, 1982. Országos Oktatástechnikai Központ. I. köt. 83–84. p.

²⁰ A teleologikus problémakezelés nem a szokásos „cél-eszköz” séma egyszerű alkalmazása. Lásd később!

²¹ „A perspektivikus cél (ideál) olyan közvetett cél, amely nem érhető el véges időtartam alatt, de aszimptotikusan megközelíthető. ... Az ideál olyan távlati cél, amely nem érhető el gyakorlatilag, csak elvileg.” Ackoff, R. L.: *i. m.* 144. p.

²² Az adaptív (vagy más néven dialektikus) teleológia Ch. W. Churchmanhez és iskolájához fűződik.

szerű. A cél, a távlat nem a folyamaton kívül vár ránk, hanem elérésük folyamatában van benne. Nem igaz az, hogy jó célok érdekében rossz eszközöket alkalmazhatunk. A gyerek életét nem szabad ellehetetleníteni, kíná tenni semmilyen nemes cél vagy távlat jegyében.²³ Ahogy *Arisztotelész* mondotta: a jó célt jó úton kell elérni.²⁴ A gyerek semmilyen cél vagy távlat érdekében sem lehet eszköz! A *Kant-Fichte*-féle maximát²⁵ a pedagógiában is alkalmazni kell.

(J) A folyamatteleológia szellemében az iskolai élet bürokratikus jellegét föl lehetne oldani. Ne kelljen egy hét-éves kisiskolásnak éppúgy 45 percen keresztül tanulnia, mint egy nyolcadikosnak. Már régóta azonosultam – *Heller Agnes, Tordai Zádor* nyomán²⁶ – azzal a gondolattal, hogy szükséges szakítanunk a pedagógia szélsőségesen kollektivistá gyakorlatával. Az egyén kisajátítása sehova sem vezet! Az egyén nem kerülhet alárendelt szerepre a csoport által.²⁷

²³ A „process teleology” mostanában kialakult, de szinte beláthatatlan jelentőségű angolszász irányzat.

²⁴ *Arisztotelész: Politika*. Budapest, 1984. Gondolat Könyvkiadó.

²⁵ Ezt Lukács György így fogalmazta meg: „Minden cselekvés és minden intézmény progresszív kritikája (...) sehogyan sem foglalható össze mélyebben és szebben, mint ebben a mondasban: nem szabad, hogy az ember valaha is, bárminek a kedvéért, pusztá eszközzé váljék.” Lukács György: *Ifjúkori művek*. Budapest, 1977. Magvető Könyvkiadó. 844. p.

²⁶ Lásd Heller Ágnes: „Individuum és közösség, ellentét vagy látzat ellentét”, *Kritika* 1968. 8. sz. és Tordai Zádor: *Közösséges emberi dolgok*. Budapest, 1974. Gondolat Könyvkiadó. 239–326. p.

²⁷ A kollektívizmus átfogó kritikája: K. R. Popper: *Open Society and its Enemies*. 1950. Princeton, New Jersey; a pedagógiai vonatkozásokról lásd Zsolnai József: „Pedagógia és mindennapi élet”, *Valóság* 1975. 7. sz.

(L) Eddig, mint macska a forró kását, úgy kerülgettük a *tanulás* mibenlétének problémáját. A napi pedagógiai gyakorlatban mit tekintenek tanulásnak?

(J) Mind a szülő, mind a gyerek, mind pedig a pedagógus, amikor a „tanulás” szót hallja, arra gondol, hogy adatokat, kijelentéseket, szabályokat kell emlékezetébe vésni, és egy adott hívó szóra egy adott szituációban azokat föl kell mondani. Vannak olyan területei is a pedagógiának, ahol a tanulást máshogy értik. Valamely tevékenység végzését értik tanuláson, például hegedülni, guruló átfordulást csinálni, csendéletet festeni. Összefoglalva azt mondhatom, hogy napi pedagógiai gyakorlatunk tanuláson ismeretek elsajátítását és tevékenységek végzését érti. A mai iskolától idegen az a gondolat, hogy például a magatartást is tanuljuk, meg hogy a szorongást vagy a szeretetet is tanuljuk.

(L) A napi pedagógiai tanulásfölfogás a mindennapiság²⁸ szintjén mozog. Ne vállalkozzunk semmilyen tanulás-teória fölállítására, arra viszont igen, hogy *pedagógiai ontológiai szemüveggel* vizsgálódva a tanulás néhány lényegi létszerűségét, létezési sajátosságát, egyszóval minéműségét megragadjuk.

(J) Már a Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs program ki-munkálása során kísérletet tettem egy olyan tanulásértelmezésre, amelyben a tanulást az *állapotváltozással* definiáltam.²⁹ Akkor néhány pedagógiai kutató és pszichológus erőteljesen tiltakozott az én fölfogásom ellen. De én azóta is kötöm az ebet a karóhoz.

²⁸ A mindennapi problémakezelésről lásd Heller Ágnes: *A mindennapi élet*. Budapest, 1971. Akadémiai Kiadó.

²⁹ Zsolnai József–Zsolnai Józsefné: *Tervezés, döntés, tanulásirányítás*. Veszprém, Országos Oktatástechnikai Központ. 1981. 10. p.

(L) Én szimpatizálok ezzel az értelmezéssel, ugyanis az *állapotdinamika* a természettudományok forradalmát hozta³⁰ és ontológiai alapon is védhető.³¹ Az állapotdinamikai fölfogás a közgazdaságtanban is jelentkezett³² aminek a jelentősége szinte beláthatatlan. Az állapotdinamikai szemlélet egyetemesen érvényesnek tetszik, mivel a mögötte álló termodinamika is az.³³ Az állapotdinamika lényege, hogy egy rendszer változása nem más, mint különböző állapotai közötti folyamatok sora. A *tanulás* ennek megfelelően a *gyerek tartós* (kvázi-stabil, nehezen visszafordítható) *állapotváltozása* lenne.

(J) Azt gondolom, ez adja a tanulás ontológiai saját-szerűségét, minéműségét. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a *tanulás egységes folyamat*, mindig az *egész személy érintett benne*. Az egész személy tanul, nem annak valamely része vagy szerve. A helyes beszédprodukción az egész ember teljesítménye. (Légzés, hallás, tekintet-tartás, artikuláció, kogníció stb.) Így van ez a beszédprodukción tanulás során is. Minden fejlesztő-korrigáló befolyásolásra a személy mint egész reagál, változik vagy nem változik.

(L) Ez analóg az orvosok tapasztalataival is. A tbc nem pusztán a tüdő betegsége, az egész személy tbc-s. A gyógyulás sem csak egy szerv gyógyulása, az egész személy változik meg, lesz egészséges.³⁴ A kérdés csak az, ho-

³⁰ Lásd Vekerdi László: „Kapcsolat, állapot, jel a rendszerparadigmában”, *Rendszerelmélet mint társadalmi igény*. Budapest, 1982. Akadémiai Kiadó. 21–24. p.

³¹ Lásd N. Hartmann és Lukács György ontológiáját.

³² Zsolnai László: »Metodológiai megjegyzések Kornai János: A hiány c. könyvéhez«, *Sigma* 1981. 1. sz. 39–50. p.

³³ Gyarmati István: »Életünk is irreverzibilis folyamat», *Természet Világa* 1984. 12. sz.

³⁴ Levendel László: *i. m.*

gyan kapcsolható össze a tanulás állapotdinamikai szemlélete a korábban hangoztatott gyerekvezetéssel mint fejlesztő-korrigáló befolyásolások összeszervezésével és koordinálásával? Mondhatjuk azt, hogy a tanulás mint az egész személy állapotváltozása a pedagógiai befolyásolás eredménye?

(J) Nyilvánvalóan, csak a személyt más, nempedagógiai befolyásolások is érik, és ezek éppúgy belejárzanak az állapotváltozásába, mint a pedagógiai befolyásolások. A pedagógiai munka *fenomenológiai*³⁵ szintű, a gyerek attribútumainak, jellemzőinek befolyásolásával tud csak hatni a gyerekekre mint személyre. A fenomenologikusság elfogadása azonban nem jelent semmilyen szkepticizmust. A gyerek vezetése során lehetséges néhány tucat olyan attribútumot, jellemzőt kiválasztani, amelyek megfelelő befolyásolásával a személy radikális megváltozása következik be, mintegy a „sarkaiból fordíthatjuk ki” a gyereket.

(L) Ez a *pedagógiai növekvő hozadék* jelensége.³⁶ Egységnyi befolyásolással sok egységnyi hatást válthatunk ki. A tanulás mindig a személy sokdimenziós, komplex állapotváltozása. A személynek is vannak forradalmi. Ahogy *Liska Tibor* mondta, be lehet indítani az atommaghasadás láncreakcióját az emberben is.³⁷

³⁵ A fenomenológia lényegében *I. Kant*tól induló irányzat, amely elismeri, hogy vannak „magában való”, szubsztanciális entitások, amelyekhez csak közvetve férhetünk hozzá. Lásd Hernádi Miklós (szerk.): *Fenomenológia a társadalomtudományban*. Budapest, 1984. Gondolat Könyvkiadó.

³⁶ A növekvő hozadék elméletét a közgazdászok fejtették ki.

³⁷ Lásd „Önmagát kereső társadalomtudomány”, *Valóság* 1984. 4. sz. 10. p.

(J) Ez a pedagógia megnövekedett lehetőségeit mutatja, amit a nagy nevelők gyakorlata szépen igazol. Gondoljunk egy *Lukács Györgyre*, egy *Kodály Zoltánra* vagy egy *Németh Lászlóra*! De hol vannak a pedagógia korlátai, amit a szociológusok olyannyira hirdetnek?

(L) A mai magyar oktatási rendszer nagyon kevés *Lukács György*, *Kodály Zoltán* és *Németh László* szintű pedagógussal rendelkezik. De ez nem a pedagógia elvi korlátja! A fontos az, hogy minden pedagógiai befolyásolás elengedhetetlen feltétele a személy szubsztancialitásának³⁸ az elismerése. Ahogy *Ady Endre* megfogalmazta: „minden ember fenség, Észak-fok, titok, idegenség”. A pedagógiai szituációban a gyerek „magábanvalóságát” el kell ismerni. Etikailag szólva: a gyerek emberi méltóságát feltétlenül tiszteletben kell tartani!

³⁸ A szubsztancialitás itt nem a spinozai jelentésben szerepel. *Lukács György* azt nyilatkozta egyszer, hogy „a szubsztancia nem abból áll, hogy valami állandóan megőrzi önmagát, hanem hogy valami a változásban megőrzi a maga folytonosságát”. Hauser Arnold: *Találkozásaim Lukács Györggyel*. Budapest, 1978. Akadémiai Kiadó. 20. p.

A PEDAGÓGUS

(J) Az ötvenes évek elején közép fokú tanítóképzőbe jártam. Ott belénkültették azt, hogy óriási *küldetésünk* van. Százszorosán a lelkünkre kötötték, hogy az egész tanítói lét az elkötelezettségtől, a hivatástudattól függ. Hogy írást meg olvasást hogyan kell tanítani, az másodlagos volt. Később, úgy a hatvanas évek elején, mikor tanárképző főiskolán oktattam, már némi változás következett be. A szaktanszékek az egyes szaktudományok, művészeti ágak fontosságát hirdették, de a pedagógiai tanszék változatlanul a hivatástudattal operált. A hetvenes években tanítóképző főiskolán oktattam. Ott a probléma úgy jelentkezett, hogy ha gyöngye a szakmai színvonal, akkor erre az a megoldás, hogy fokozzuk a hallgatók hivatástudatát. Emögött a hivatásörület mögött mindig ott munkált egy irodalmi példa, *Gárdonyi Géza Lámpás* című könyve. Nekem mindig fájt, hogy a pedagóguspálya szakmai gondjait a hivatásra apellálással akarták megoldani. Fizetés nem volt, a szakmai háttér szinte nulla, de azért legyen hivatástudatod. Nem szépelegni kell! Az a kérdés, hogy például tudják a pedagógusok a beszédtechnikát ahhoz, hogy helyes ejtést tanítsanak, vagy pedig nem tudják. Nálunk csak a hivatásra nevelésnek van története, a szakmára nevelésnek – úgy, mint a művész- vagy orvosképzésben – nincs. Ám a pedagógushivatásnak szakirodalma is van!¹

¹ Lásd pl. Koncz János: *A pedagógus hivatás*. Budapest, 1980. Kosuth Könyvkiadó.

(L) A pedagógushivatás kérdései nyilvánvalóan a szakmai etika, a pedagógus-étosz kérdései. Ez azonban csak egy szilárd *szakmai bázison* épülhet föl. Beszéljünk először a pedagógusszakmáról. Melyek azok az alapvető képességek, tudás, attitűd, gyermekkép, amelyek nélkülözhetetlenek a szakma igényes műveléséhez? A közgazdászszakma elég jól le van írva, végig van gondolva ebből a szempontból, legalábbis Amerikában. A *Maynard*-féle gazdasági mérnöki kézikönyvben² megtalálhatjuk azokat a legfőbb tevékenységosztályokat, amelyeket egy gyakorló közgazdának végezni tudnia kell. Például döntéshozatal, szervezés, tervezés, gazdasági kommunikáció, vezetés. Ezek mögött a tevékenységosztályok mögött képességcsaládok húzódnak meg.

(J) Ezek a képességegyüttesek alighanem minden humán, tehát emberekkel foglalkozó szakmához nélkülözhetetlenek. Így a pedagógusszakmához is. De ezen a pályán általában csak egy dolgot követelnek meg, a gyerekszeretetet. El szokták ismerni még a szervezést és a tervezést is. A döntéshozatal képességeit soha föl nem veték, ugyanígy a vezetéshez szükséges képességeket sem. Az osztályt homogén masszának fogták föl, nem egyékekben gondolkoztak. Nincs mit dönteni, nincs kit vezetnie a pedagógusnak. A pedagógus az óravázlatban mindent megtervez, aztán azt „letanítja”. Kész! Amikor a pedagógiai döntéshozatal problematikáját fölvetettük,³ ez nagy ellenállást, tiltakozást váltott ki. A pedagógusnak azonban nem csak *pedagógiai képességekkel* kell ren-

² J. H. B. Maynard (szerk.): *Gazdasági mérnöki kézikönyv*. Budapest, 1977. Műszaki Könyvkiadó.

³ Zsolnai József–Zsolnai László: „A pedagógiai technológia mint lehetséges tudományos ismeretrendszer”, *Pedagógiai Technológia* 1980. 1. sz. 9–12. p.; Zsolnai József–Zsolnai Józsefné: *Tervezés, döntés, tanulásirányítás*. Veszprém, 1981. Országos Oktatástechnikai Központ.

delkeznie. Azokról a *szakképességekről* van szó, amelyek a tanított szaktárggyal (tudománnyal, művészettel, sporttal) kapcsolatosak. A pedagógusnak tudnia kell csinálni azt a szakmát, amit tanít. Ez teljesül például a művésztanároknak (képzőművészek, zenészek) esetében. Vagy azoknál a testnevelő tanároknál, akik sportolók voltak, és ma szakkedzők. Sajnos *G. B. Shaw* mondása sokszor talál: aki tudja, csinálja, aki nem, az tanítja. Pedig így kellene lenni: *aki tanítja, az csinálni is tudja*.

(L) Az átlagpedagógus *pedagógiai tudása* a mindennapi-ság szintjén mozog, *szakmai tudásuk* pedig kimerül azoknak a tankönyveknek az ismeretében, amit épp tanítanak.⁴ Az átlagos pedagógus *tanügyi tudással* rendelkezik.

(J) Ha továbbmenve, a szükséges *pedagógusattitűd* után kutatunk, akkor vissza kell térnünk a „Lámpás” komplexushoz. A pedagógusszakmát megpróbálták – *Gárdonyi* nyomán – összefüggésbe hozni, attitűd tekintetében, a magyarságtudat, a nemzet tudat ápolásával, a haza sorsa iránti elkötelezettséggel. Ez az attitűd mára már jórészt kiveszett, pedig szerintem nélkülözhetetlen nemzeti létünk formálódása számára. A másik összetevője a pedagógusattitűdnek, hogy a gyerek, a serdülő, az egyetemista nem tárgya, hanem alanya a nevelésnek. Őt komolyan kell venni, a személyét tiszteletben kell tartani, hozzá kell igazodni. Ezzel szemben a legtöbb pedagógus azt követeli meg tanítványaitól, hogy azok igazodjanak őhozzá. A gyerek szükségleteit kellene tekinteni, távlataihoz, perspektíváihoz kellene igazodni! A tanítvány

⁴ Lásd Zsolnai József–Zsolnai László: *A pedagógiai technológia lehetőségei Magyarországon*. Veszprém, 1980. Országos Oktatástechnikai Központ. 44–45. p.

megértéséről és empátikus fejlesztéséről, távlatos vezetéséről lenne szó! Ez az attitűd olyannyira fontos, hogy hiába fejlesztjük a pedagógus képességeit, hiába tudna százszor többet, mint ma, e beállítódás nélkül nem történik semmi a tanítvánnyal. Ott vagyunk, ahol a part szakad. Tehát: „népben, nemzetben gondolkodás” – ahogy *Veres Péter* mondta, és a tanítvány partnerként, kliensként történő kezelése. Szerintem ez a kívánatos pedagógusattitűd két nélkülözhetetlen komponense.

(L) Mindkét attitűd-összetevőhöz van megjegyzésem, kiegészítem. A nép, a nemzet iránti elkötelezettség, azt gondolom, kevés. A pedagógusnak nemcsak saját népe, nemzete, hanem a nembeliség, az egész emberiség mellett szükséges elköteleznie magát. A nagy művészek és a nagy tudósok, filozófusok (mint kortásaink közül *Kondor Béla, Pilinszky János, Szent-Györgyi Albert, Lukács György*) mindig az emberiség, az emberi nem „véddőügyvédjei”, harcosai. A pedagógusnak meg kell kísérelnie a lehetetlent. Az emberi nem képviselőjében kell működni, máskülönben nem nevelhet tanítványaiból nembeli individuumokat. Ebből az következik, hogy a pedagógusnak értékesembernek kell lennie. A régi nagy gimnáziumi tanárok azok voltak, mint *Németh László édesapja*. A gyerek iránti attitűd kérdésében *E. Fromm* „szeretettelozófiája” termékeny lehet. A pedagógiai erosz, a szeretve alkotás, illetve alkotva szeretés modellje lehet *Fromm* „anyai szeretet”-paradigmája.⁵ Ez jelenti egyrészt a gyerek feltétel nélküli elfogadását, a létének igenlését, akármilyen is az. Másodszor jelenti azt, hogy segíteni kell a gyereket önmaga megtalálásában és a tanártól való elszakadásban. Ezt *Makarenko* úgy fogalmaz-

⁵ E. Fromm: *A szeretet művészete*. Budapest, 1984. Helikon Kiadó. 64–67. p.

ta meg, hogy a pedagógus tegye magát fölöslegessé, vagyis segítse elő azt, hogy a tanítvány nélküle is, önmagában megállja a helyét.

(J) A főbaj, ami ellehetetleníti ezt, a pedagógusok *gyermek-, illetve ifjúságszemlélete*. Sok pedagógus tanítványait mint két lábon járó agyakat képzei el, csak mint intellektusokat. A személy mint pszicho-szomatikus, szociális lény, föl sem merül előtte. Nemigen veszi figyelembe, hogy a vele szemben ülő kisgyerekeknek vagy fiataloknak testük is van, például izzadnak vagy fáj a foguk, rossz a gyomruk, netán másnaposak. A lányok menstruálnak, a kisfiúk onanizálnak... Ezekről a testi „factum brutum”-októl a pedagógus eltekint. Ez aztán a materializmus! A szociális környezettől, kontextusoktól megingt elvonatkoztatnak. A családtól, az utcától, a kortárs csoportoktól. Mintha a gyerekek ezeket a szociális meghatározottságokat az iskola kapuján átlépve, a kabátjukkal együtt levetnék. Sok tanár csak a saját tárgya szemzögéből tételezi a gyereket: a földrajzot, a fizikát, a magyart, a matematikát tanuló gyerek, mintha annak a szerencsétlen gyerekeknek a földi életben más dolga nem is volna. A pedagógusok gyerekszemléletét erősen befolyásolja még a tanári szoba hangulata. Ha a gyerekek engedetlenek és agresszívek a tanárokkal, akkor iszonyatos gyűlölködés alakul ki velük szemben a pedagógusokban. Megindul a *stigmatizáció* folyamata. Az „iskola réme”, „a bűdös kölyök” és a többi. Mindent a gyerekekre kennek. Ha valaki nem teljesít egy követelményt, ha nem felel meg egy elvárásnak, akkor sok pedagógus rögtön levonja a konzekvenciát: a gyerek „hülye”, vagy „nevelhetetlen”. Kevés pedagógus keresi magában a hibát, mint mondjuk az orvos. Ám a gyerekek lehetőségeit gyakran kétségbe vonják. A fejleszthetőségben alig hisznek, öröklésre hivatkoznak, meg a családi háttérre. A genetikusok és a szociológusok érveiből ideológiát ková-

csolnak saját maguk fölmentésére. Nem csoda, ha gyerekek föllázadnak az iskola ellen.

(L) Ha a pedagógia végső célkitűzése nembeli individuumok fejlesztése, akkor ebből szükségképpen adódik, hogy minden tanítványt mint lehető nembeli individuumot kell tétélezni. Másik oldalról, ez a Lukács–Heller-féle filozófiából is következik,⁶ hogy tudniillik minden egyes ember potenciálisan rendelkezik mind az individualitással, mind pedig a nembeliséggel. Ez tökéletesen demokratikus platform. Nemcsak bizonyos „élsportolók”, kivételes tehetségű és körülményű emberek saját-sága a nembeli individuumlét, hanem az lehetőség szerint mindenkit megillet. Vagyis minden egyes gyerek képessé tehető arra, hogy önmagát megtalálja, és nembeliségre orientált életet éljen. Ha ezt elvitatod tőle, mint lehetőséget, akkor a gyerek emberlétét vitatod el.

(J) A pedagógiai éthosz, a pedagógus szakmai etikája itt kezdődik. Az orvosi etika abban áll, hogy az utolsó pillanatig bízni kell a beteg gyógyíthatóságában, és még a reménytelen esetekben is a végsőkig harcolni kell ezért. Hol vagyunk ettől a pedagógiában! Az orvosi szakmában az ember nagybecsülése ott munkál, mint alapmotívum. Pedagógiai etikai kódexre⁷ lenne szükség. Ezt nem helyettesíti a pedagógusok végzés utáni eskütetele. A szakmai etikai kódexek lényege ugyanis a számonkérhetőség. Ha mint szakember megsérted a kódexet, akkor keményen felelősségre vonnak. De a pedagógus pá-

⁶ Lukács György: *Az esztétikum sajátossága*. 1–2. köt. Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó; Heller Ágnes: *A mindennapi élet*. Budapest, 1970. Akadémiai Kiadó.

⁷ A tudósok és mérnökök etikai kódexének kérdéséről lásd Hár-sing László: *Tudományos kutatás és erkölcs*. Budapest, 1983. Akadémiai Kiadó. 157–170. p.

lyáról etikai vétségért még nemigen bocsátottak el senkit. Amikor pedagógiai műhibáról szoktam beszélni, akkor az iskolaigazgatók és a pedagógusok általában fölhördülnek. A gyereket, mint személyt, védeni kell, pedagógiai személyiségvédelemre van szükség! Az iskolai rendtartások ezt nem tudják biztosítani. A gyereket, mint gyámoltalant, legföljebb a szülő védi. A szülők sokszor kénytelenek föllépni az iskolával szemben, mert ott olykor brutalitások is történnek.

(L) Egy pedagógiai etikai kódex első pontja lehetne a tanítvánnyal szembeni *tolerancia*, az ő emberi méltóságának, potenciális nembeli individualitásának a de facto, gyakorlati elismerése, és az eszerint történő pedagógiai cselekvés.

(J) A második pont a *tanítvány jövőjével való törődés*. Ez nem azonos a pályaválasztásra való fölkészítéssel, hanem a gyerek személyes emberi jövőjében való távlatos gondolkodás. Amelyik pedagógus ezt nem teszi meg, az nézetem szerint etikai vétséget követ el. Ebben a tekintetben a kriminál-pedagógusok, a gyógypedagógusok etikailag százszor felelősségteljesebben dolgoznak, mint a mi normál pedagógusaink. A normál pedagógus egyetlen etikai vétke a testi fenyítés lehet – így véli a köztudat. Egy pofonon az egész ország fölháborodik, pedig lehet, hogy egy nagy felelősségű pedagógus épp a gyerek jövője érdekében kever le egyet. (Lásd *Makarenko*.) Ebből jogi ügy lesz, de az hogy a gyerekeket hány-szor bántják és alázzák meg szóval, nemtörődéssel, közöny-nel, az senkit sem érdekel!

(L) A *pedagógiai nagyvonalúság* lehetne egy etikai kódex harmadik pontja. Ez azt jelenti, hogy konfliktushelyzetekben a pedagógusnak tudnia kell egyoldalú engedményeket, önzetlen lépéseket hoznia. A pedagógus tudja,

hogy a gyerek vétséget követett el, de elnézi ezt neki, „előnyszabályt ad” a gyerek fejlődése érdekében.

(J) Ezzel szemben a pedagógus következetes akar lenni. Kiszámítható: ha valami vétség történik, azért szigorú leszámolás jár. „Szemet szemért, fogat fogért.” Ez a pedagógia „kőkorszaki” etikája. Holott mindig mérlegelni, egyedileg döntenit kellene. Ezek a szakma finomságai. Az alkoholbetegekkel foglalkozó orvosok jól ismerik ezt a problémát. Rövid távon bizonyos esetekben engedni kell a betegeknek azért, hogy hosszú távon meggyógyulhassanak.

(L) Az *őszinteség* további pontja kell, hogy legyen egy pedagógiai etikai kódexnek. Egyszerűen arról van szó, hogy amit a pedagógus mond és csinál, annak igazságáról és helyességéről meg legyen győződve. Őszintének kell lenni, hazugságokkal, hazug dolgokkal nem juthatunk sehová el. *Makarenkonál* az őszinteség alapelv volt. Ma nem az!

(J) Persze, hogy nem az. A pedagógus példaadó kell, hogy legyen – véli a közfelfogás.⁸ Rákényszerítenek egy álszeretetet. Ezt kívánja tőle a társadalom. Ha egy pedagógusnak zűrös a családi élete, ha szeretőjével él, ezt el kell titkolnia, mert ő a példa. Nem vállalhatja, nem vállalhatja be a saját gyengéit. Nem mondhatja meg a gyerekeknek, hogy ő ezt meg ezt nem tudja, ehhez meg ehhez nem ért. A pedagógus egy álságos látszatvilágot alakít ki maga körül. De erre a pedagógus rákényszerül, a társadalom és az iskolai szervezet kényszeríti erre. *Ady*nak ma is igaza van, a pedagógus a „legrababb magyar”.

⁸ Lásd Hankiss Elemér: *Érték a társadalom*. Budapest, 1977. Magvető Könyvkiadó. 253–264. p.

Etika nincs szabadság, tág döntési és cselekvési tér *nélkül*. A pedagógus szervezheti – elvileg – a gyerekek önkormányzatát, öntevékenységét, csak neki magának nem lehet önkormányzata, csak ő nem lehet öntevékeny, tehát szabad.

(L) A pedagógus hatásának végső forrása szerintem a *hitelesség*, az autentikusság. Nem hiteles, nem autentikus személy nem érhet el igazán komoly pedagógiai eredményeket. A gyerekek ugyanis szinte tökéletes biztonsággal megállapítják, a szagáról megérik, hogy a pedagógus hiteles személyiség-e, vagy pedig hiteltelen. A gyerekek be vannak kényszerítve az iskolába, és ha szembekerülnek egy nem autentikus pedagógussal, aki ráadásul hatalmi fölényben áll velük szemben, akkor minden lehető módon szembenállnak vele.

(J) A pedagógus hitelessége nagyon fontos, mondhatnám döntő. A gyerekek úgy fogalmazzák meg a pedagógus hitelességét, hogy „varázsa van”, „szuggesztív”, „jó fej” stb. Mitől lesz valaki hiteles? Például attól, hogy egészséges ember, ép mentálhigiénésen, nincsenek személyiségzavarai. A hitelesség másik összetevője a fölkészültség, a naprakész, biztos szaktudás. A gyerekek elvárják – jogosan – a modernséget is! Az ifjúság mindig modern, modernül öltözködik, modernül gondolkodik, elvárják a modernséget a tanáraiktól, még az idősebbektől is.

(L) Az eredetiség, a kreatív közelítés további összetevője a pedagógus hitelességének. A gyerekek szeretnek eredeti, nem unalmas dolgokat hallani az iskolában. A megszállottság szintén fontos! Legyen a tanárnak valami „ügye”, valami különleges értékelkötelezettsége, színvonal, bélyeggyűjtés, barlangászat, régi nyelvek tudása stb.

Akarjon valamit a világtól a pedagógus. A tanítványok többsége ezt nagyon respektálja. Szóval legyen a tanárunk „valaki”. Végül is oda jutottunk, hogy az a hiteles, autentikus pedagógus, aki egyéniség és értékelkötelezett, egyszóval *nembeli individuum*. Ha nem vagy az, a gyerekek kímületlenül kiszelektálnak. A gyerekeket nem lehet becsapni! Az iskola ebben demokratikus, akár a középkori karneválok voltak.

A NEVELŐK „NEVELTSÉGE”

(L) A pedagógusok szakmai kvalitásáról beszélgetve¹ viszonylag lehangoló képet vázoltunk. Nyilvánvaló, hogy ezért az elmaradottságért nem egyedül, sőt nem is elsősorban a pedagógusok a felelősek. Ők jelenkori oktatási rendszerünk „termékei”, nem lehet a nyakukba varrni mindent. Beszéljünk ezért a nevelők neveléséről, azaz a *pedagógusképzés és -továbbképzés* rendszeréről.

(J) A pedagógusképzés egyszerűen ki akarja szolgálni a mostani (rossz) oktatási mechanizmust. Az oktatók fejében meg sem fordul, hogy kreatívabb, önállóbb pedagógusokat neveljenek. Az iskolák azt várják el elsősorban, hogy a pályakezdő pedagógusok gyorsan és zökkenőmentesen be tudjanak illeszkedni az iskolai életbe (például jól tudják kitölteni a naplót). *Jó szervezeti embereket*² várnak a főiskoláktól, egyetemektől. A pedagógusképző intézetekben a három nagy tantárgycsoport, az ideológiai tárgyak, a szaktárgyak és a pedagógiai tárgyak között a pedagógiai tárgyak mindig az utolsók, leghátul kullognak. Aztán a pedagógiai tárgyak szinte mind ismeretcentrikusak. Nem a pedagógiai képességek kialakítása áll a középpontban. Szörnyű a helyzet, ha összevetjük ebből a szempontból a pedagógusképzést az orvos-

¹ Lásd a *Pedagógus* című dialógust!

² Lásd az *Iskolagyár* című dialógust!

vagy a színészképzéssel. A pedagógusképzés hallgatóképe a „tudóska”.³ A hallgatók sokkal többre becsülik a szaktanszékeket, mint a pedagógiaikat, és magukat titokban kis matematikusnak, kis biológusoknak, kis nyelvésznek hiszik. További nagy probléma, hogy a pedagógusjelöltek *gyermek- és ifjúságszemlélete nem reális*. A hallgatók kontaktusa a pedagógiai valósággal meglehetősen gyér, így a gyerekről és az ifjúról a pszichológia és a pedagógia által közvetített ismeretek üresek maradnak. A műszaki pályákon az anyagismeret elsőrendű követelmény, nálunk a gyermek- és ifjúságismeret nem az.⁴ Úgy gondolom, a pedagógusok átlagos szakmai színvonaltalanságáért nem a pedagógusképzést kell elmarasztalnunk, hanem elsősorban a *pedagógiai tanszékeket*, összefüggésben a pedagógia mint tudomány fejletlenségével.⁵ A pedagógiai tanszékeknek összefogni és koordinálni kellene az ideológiai és a szakmai tanszékek oktató munkáját, de még arra sem nagyon képesek, hogy amazokkal egyenlő rangot vívjanak ki maguknak.

(L) Fő bajnak látom szociológiai szempontból, hogy ma nincs semmilyen progresszív „társadalmi megrendelés” a pedagógusképzéssel szemben.⁶ A közgazdászoképzésben érezhetően van ilyen: piacpárti, vállalkozó szellemű, antidogmatikus közgazdákra van szükség. Amíg nincs kemény társadalmi nyomás a pedagógusképzésre nézve, addig az oktatók azt fogják tanítani, amit tudnak, nem pedig azt, amire valójában szükség lenne.

³ Lásd az *Üres embereszmény, torz emberkép* című dialógust!

⁴ Lásd a *Pedagógus* című dialógust!

⁵ Lásd a *Tudomány-e a pedagógia?* című dialógust!

⁶ A „társadalmi megrendelés” kifejezést *Lukács György* használta a művészetek vonatkozásában *Az esztétikum sajátossága* című művében. (Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó.)

(J) Nemcsak hogy előremutató „társadalmi megrendelés” nincs, de a mai iskolai gyakorlat gondoskodik arról, hogy az újat, a jobbat akaró, „forrófejű” fiatal tanárokat, tanítókat lecsillapítsa.⁷ Ez „ideológiai” támaszul szolgál a konzervatív érzületű pedagógusképzőknek, hogy „lám, lám, nem szabad annyira elébemenni az uralkodó gyakorlatnak...”. Szörnyű, hogy amikor a nyolcvanas évek elejétől megindultak a különféle reformmozgások az oktatás területén, sok pedagógusképző intézet ölbetett kézzel nézte mindezt. Nemhogy nem állt a reform élére, de sok ponton még ellenezte is azt. Ezek az intézetek a pedagógiai konzervativizmus fellegrárai, főleg né-melyik vidéki főiskola.

(L) Ez a kérdés az 1968-as gazdasági reform során a közgazdászoképzésben úgy oldódott meg, hogy a Közgazdasági Egyetemen a reform szelleme meglehetősen gyorsan lángra kapott. Már a 70-es évek elején reformszellemmű évfolyamok hagyták el az egyetemet, és viszonylag sok fiatal, progresszív közgazda központi gazdaságirányító szervekhez került (minisztériumok, Tervhivatal, Nemzeti Bank). Azt hiszem, az oktatási reform megvalósulásának egyik kulcskérdése lenne, hogy az oktatásirányító szervekbe és háttérintézményeikbe (MM, OPI, OOK, TANÉRT, Tankönyvkiadó) sok tehetséges és progresszív gondolkodású fiatal szakember kerüljön be.

(J) Attól félek, hogy a mostani oktatási reform körülbelül csak azon a szinten progresszív és bátor, mint az 1953-as és 1957-es gazdasági reform-csírák voltak. Hol vagyunk mi még 1968-tól vagy 1984-től. Jó harminc éves lemaradásunk van a közgazdászoktól. Probléma az is, hogy a fiatalok bekerülése az oktatásirányító szervekbe

⁷ Lásd Zsolnai József: „Ütések alatt”, *Kritika* 1974. 7. sz.

kontraszelektív jeleket mutat. Némelyik fiatal szakember konzervatívabb, mint egy-egy hatvanéves.

(L) Az új kezdeményezéseknek, az innovatív próbálkozásoknak a pedagógusképzés kellene hogy az egyik emeltyűje legyen. De ez nem így van, leszámítva néhány törekvést, mint például a *Falus Iván* vezette mikrotanítási akciókat az ELTE BTK Neveléstudományi Tanaszékén.

(J) A pedagógusképző intézmények irányítását az MM szigorúan központosította. Egy pedagógusképző intézménynek háromszor is meg kell gondolnia, hogy milyen újítást vezet be, melyik innovációt karolja föl. Másrészt ezekben az intézetekben alig vannak igazi „reformgondolkodók”, innovációra képes, nagy formátumú kutatók és fejlesztők. Ezért a tanárok többsége ellenérdekelt a reformban és az innovációkban.

(L) A reformközgazdászok egyetértenek abban, hogy a magyar vállalatoknak a világpiacon kell(ene) megállniuk a helyüket. Vagyis számukra a világszínvonal a kívánatos mérce. Ebből – per analogiam – az következik, hogy a magyar oktatási intézményeknek, így a pedagógusképző intézeteknek is világszínvonalon kell(ene) dolgozniuk, vagy legalábbis ezt az igényszintet támaszthatjuk velük szemben. Tehát egy X főiskolán egy Y tanárnak – mondjuk – Angliában vagy az USA-ban is meg kéne állni a helyét...

(J) Nemzetközi versenyre, nemzetközi megmérettetésre lenne szükségük az oktatóknak. Akkor aztán kiderülne, hogy ki mit ér! Egy nyitott szerkezetű gazdaságnak nyitott szerkezetű oktatási rendszerre van szüksége. Talán 20–30 éven belül ez is megvalósul...

(L) Baj van a hallgatók rekrutációjával is. Pedagógusnak az jelentkezik – sommásan szólva –, aki máshova nem jó. Különösen igaz ez a tanító- és tanárképző főiskolákra.

(J) Jó néhány évvel ezelőtt írtam egy cikket a Köznevelésben erről a kérdésről. Tanítóknak jó lesz, ez volt a cím. Bátran általánosíthatjuk a szlogent így: „pedagógusnak jó lesz”.⁸ Való igaz, hogy általában az iskolai érdemjegy alapján a gyengébbek kerülnek a pedagógusképzésbe, főleg a főiskolákra. De sem a középiskolai érdemjegyek, sem a fölvételi vizsgák eredményei nem mondanak semmit a hallgatók képességeiről, csak tájékozottságukat és reprodukív tudásukat tükrözik. Lehet, sőt tapasztaltam is, hogy gyöngé ismeretanyagú hallgatók jobb pedagógiai képességekkel rendelkeznek, mint fölkészültebb társaik. Jó eredményeket értem el úgynevezett hátrányos helyzetű tanítóképzős hallgatókkal a *kutatási* képességek fejlesztésében.⁹ Nem vagyok hajlandó elfogadni, hogy a tanárok a pedagógusképzés eredménytelenségét, alacsony színvonalát a hallgatók rekrutációjával magyarázzák.

(L) A legszörnyűbb a mai pedagógusképzési rendszerben, hogy sem a tanárokról, sem pedig a hallgatókról nem derül ki úgy istenigazából, hogy jók, közepesek vagy gyengék lennének-e egy jól szelektáló, kemény, valóságos mércét alkalmazó oktatási rendszerben. Ezt például az USA felsőoktatási rendszere jól meg tudja oldani, hiszen az a tanár vagy az a hallgató, aki mondjuk a Stanford University-n van, az nagy valószínűséggel a világ élvonalában foglal helyet, ugyanis az USA-ban nagyon erős ver-

⁸ Zsolnai József: „Tanítóknak jó lesz”, *Köznevelés* 1973. 28. sz.

⁹ Zsolnai József: „A tanítójelöltek és az alkotó tudományos gondolkodás”, *Felsőoktatási Szemle* 1974. 4. sz.

seny van az egyetemek között a tanárokért és a hallgatókért, továbbá nem babra megy a játék, hanem dollárokra.

(J) Nálunk nemhogy dollárokra nem megy a játék, de még babra sem: a pedagógusképző intézetek még erkölcsileg sem igen érdekeltek a közoktatás jobbításában. A *pedagógus-továbbképzésben* ma nagyobb a fantázia. A pedagógusok szeretnék könnyebben, eredményesebben végezni munkájukat, mindenért hálásak, ami ebben segíti őket. Ezt az igényt lehetne megfogalogni. Csakhogy ehhez a továbbképzés rendszerét és módszereit felül kéne vizsgálni. Ma a továbbképzéseken az előadások dominálnak, nem pedig a kicsoportos, képesség- és attitűdfejlesztő foglalkozások. Azt hiszem, a *megyei pedagógiai intézetektől* sokat várhatunk a továbbképzés területén, mert sok megyében ezeknek az intézeteknek a káderállománya színvonalas, progresszív, az újra érzékeny és területileg is érdekelt. Az iskolák szakmai önállósodásával a *munkahelyi továbbképzések* új, a mainál jobb rendszerei alakulhatnak ki. Békéscsabától Budapestig sok meghívást kaptam már ilyen céllal olyan iskolák igazgatóitól, akiknek már van saját iskolakoncepciójuk.¹⁰

(L) Nagy tartalék a *pedagógusok önképzése*. Hogyan lehetne egy önképző lázat elindítani a pedagógusok körében?

(J) Ha a pedagógus választhat rivális, egymással versengő programok között, akkor az általa jónak tartott programot megtanulja, sőt hozzátanul más dolgokat is. Persze ehhez az kell, hogy az egyes programokhoz kidolgozzák a fejlesztők a pedagógusok önnnevelését segítő, támogató háttéranyagokat is. Ezt mi megpróbáltuk a Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs program esetében.¹¹

¹⁰ Lásd az *Iskolagyár* című dialógust!

¹¹ Zsolnai József: *Továbbképzés, önművelés*. Veszprém, 1982. Országos Oktatástechnikai Központ.

ISKOLAGYÁR

(L) Az ipari szervezeti modell „rátehenkedett” az iskolai szervezetre is. Az ipari szervezeti modell lényege a szervezetben folyó munkák rutinizálása és a sorozatgyártásra történő berendezkedés.¹ Ez többé-kevésbé fölismerhető a mai hatalmas *iskolagyárakban*.

(J) Számomra az ipari szervezeti modellként emlegetett jelenségből az iskolának mint szervezetnek a nagysága, a *gigantikus mérete* a szembeötlő. A főváros és az ország tele van többezres tanulólétszámú, óriás iskolákkal. Néhány évvel ezelőtt egy kisvárosban jártam, ahol egyetlen, hatalmas iskola van. Az iskolaigazgató úgy viselkedett, mint egy vezérigazgató, és ecsetelte a nagy iskola előnyeit. Megmutatta az iskola szervezeti struktúráját, ami persze piramiselvű volt. Hát itt elvesznek a gyerekek! A tanárok óráról órára egymásnak adják a kilincset, vagy a gyerekeket vándoroltatják egyik osztályteremből a másikba. Csakugyan iparszerűen történik mindez. A kis falusi iskolák mint szervezetek sokkal ember-, illetve gyerekleptékűbbek.

(L) A rutinszerű, sorozatgyártó pedagógiában az a szörnyű, hogy két részre osztja a gyerekeket. Jól szocializált,

¹ Az ipari szervezeti modellről lásd Magyarai Beck István: *Alkotás a szervezetben*. Budapest, 1980. Akadémiai Kiadó. 26–34. p.

előnyös kulturális helyzetű gyerekekre és rosszul szocializált, hátrányos helyzetű gyerekekre. Az első csoport már amolyan „félkész termék” a pedagógus számára, itt a sikeres megmunkálás biztosított. Ám a második csoport gyerekeivel rutinszerűen nemigen lehet foglalkozni, állandó problémát jelentenek a pedagógusnak. Belőlük lesznek a pedagógia „selejtjei”.²

(J) A nagy iskolák működtetik a kiszelektált, „selejt” számára a korrekciós osztályokat. No nem azért, hogy differenciáltan fejlesszék és fölzárkóztassák őket, hanem azért, hogy ne zavarják a gépezet olajozott működését. A kis falusi iskolákban erre nincs lehetőség, ott az osztályokban kell valamit csinálni a „korrekciós” gyerekekkel.

(L) A másik fő hátránya az ipari szervezeti modellnek az iskolában a tanulók tevékenységeinek hallatlan szétforgácsoltsága. Minél nagyobb valaki, annál több tanár tanítja, az órák nagy időkihagyásokkal követik egymást az egyes tárgyakból. Működik a „futószalag-pedagógia”.³ A tanárok úgy tekintik diákjaikat, mint olyan megépítendő robotokat, akikre csak rá kell szerelni egy-egy szaktárgyi alkatrészt. De a gyerek mint egész sehogysem akar összeállni!

(J) Hát igen, például amikor órarendet készítenek az iskolában, akkor ott minden tanár szempontja figyelembe

² Hasonló jelenséget ír le *Magyari Beck István* a kórházüzemmel kapcsolatban: „mai kórházainkban minél fiatalabb és egészségesebb valaki, annál jobb bánásmódban részesül, míg fordítva: minél öregebb és/vagy betegebb a delikvens, annál kevésbé számíthat emberséges bánásmódra”. *Magyari Beck István*: „Kórházüzem”, *Mozgó Világ* 1982. 12. sz. 48. p.

³ Békés Imre-Zsolnai József: „Közösségben nevelünk-e közösséget nevelő pedagógusokat”, *Pedagógiai Szemle* 1967. 2. sz.

vevődik, de a gyerekeké nem. A nagy iskolák (olyasfélék, mint *Madách* falansztere. A gyerekek vonulnak WC-re, ebédelni, úttörözni stb. Az igazgatónak vagy az igazgatóhelyetteseknek több ezer tanuló mozgását kell sok helyen összerendeznie. A pedagógus egyik legfőbb dolga csendőrnnek lenni. A nagy iskolai szervezetről rengeteg látszattervevényesség adódik, aminek nincs lényegi pedagógiai tartalma. Olyan tevékenységek ezek, amelyek nem a gyerekekért, hanem a nagy szervezetért vannak. Mind a pedagógusok, mind pedig a gyerekek ebben a szervezeti őrletésben készülnek ki.

(L) A pedagógusokkal szemben pedagógiai kérdésekben nagyfokú bizalmatlanság mutatkozik meg az iskola vezetői és külső irányítói részéről. Ez állandó ellenőrzésben, felügyelői látogatásokban nyilvánul meg. Azt hiszem, ennek oka az, hogy a pedagógus hagyományos szerepe nem más, mint a központilag kidolgozott tantervek és taneszközök „letanítása”, átplántálása a gyerekek fejébe.

(J) Az a baj, hogy az ellenőrzés nem output-orientált, hanem a folyamatra figyel. Az ellenőröket nem a gyerekek teljesítményei érdeklik igazán, hanem az, hogy a pedagógus mit csinált az órán. Így a felügyelet nem több, mint egy „maceráló” fórum, amelyik arra jó, hogy neurotizálja a pedagógust és a gyerekeket, de valóságos és értékes információkat nem ad. Ezt a folyamatra figyelő ellenőrzési rendszert meg kellene szüntetni! Komoly, szakszerű teljesítményellenőrzésre van szükség.

(L) Az eddigieket összefoglalva kimondhatjuk, a „szervezeti válság”,⁴ a nagy szervezetek válsága az oktatás terü-

⁴ A szervezeti válság igényes tárgyalása *J. Child: A szervezetről – vezetőknél*. Budapest, 1982. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 281–319. p.

letén is drasztikusan jelentkezett. A hatalmas iskolagyárak kora lejárt. Kicsi, emberléptékű iskolai szervezetekre lenne szükség, az industriális modelltől való drasztikus eltávolodásra.⁵

(J) Azt hiszem, ebben teljes az egyetértés Magyarországon. Csakhogy a változtatás feltételei igen korlátozottak. Gondolok az iskolai épületek állagára, a pedagógusok létszámára stb. Az *ideális szervezeti méret 200-250 tanuló* körül lenne. Alapkövetelmény ugyanis, hogy egy iskolában az igazgató és minden tanár ismerjen minden tanulót személyesen. A nagy iskolákat föl kellene osztani kisebb, önálló iskolákra (önálló igazgatóval, személyzettel) még akkor is, ha egy iskolaépületben kellene maradniuk. Az iskolának mint szervezetnek nem szabad ragaszkodnia az iskolatervező építészek korábbi gigantomániájához. Egy *kis léptékű* iskolai szervezetben az igazgató már pedagógiai vezető, profiladó lehetne. Kidolgozhatná a saját *iskolakoncepcióját*. Így lenne az iskoláknak „image”-ük, sajátosságuk. Nem lennének egyformán szürkék. Az iskolai profil nem azon áll, hogy milyen tagozatos osztályok működnek. Többről lenne itt szó! Például lehetnének angolszász, német, görög-latin-éber, szláv vagy éppen távol-keleti szellemi orientációjú gimnáziumok, hátrányos helyzetűeket föl vállaló vagy tehetségkiugrató általános iskolák stb. Ennek megvannak a csírái, csak tisztázni és publikussá kell tenni a profilokat. Ennek előfeltétele persze, hogy az igazgató megválasztásában a saját iskolakoncepciója legyen az egyik döntő kritérium. Amikor iskolaigazgató voltam Szobon, nekem volt iskolakoncepcióm, ami magyarságközpontú volt.

⁵ E. F. Schumacher, a „Small is beautiful” elv megalkotója fogalmazta meg az emberléptékű, kicsi szervezetek eszméjét. Lásd E. F. Schumacher: *Small is beautiful*. 1973. Abacus.

(L) Nem gondolod, hogy egy tanulócsoporthoz egy *pedagógus-team*nek kellene tanítania? Nem egymástól elszigetelt és egymással mit sem törődő tanároknak, hanem együttműködő, munkájukat egymáshoz igazító tanár-csoporthoz kellene az egyes osztályokat tanítani.

(J) A teammunka hiánya szakmánk nagy szégyene. Két orvosprofesszor képes együtt dolgozni egy műtéten vagy egy konzílium során. De két tanár, az nem! Az alsó tagozaton két tanító még csak-csak együtt dolgozik, de felső tagozattól ez már reménytelen. Az egyetemeken meg már nem is mindig ismerik egymást az egyazon tanulócsoporthoz foglalkozó oktatók. A teammunkának persze munkaszervezeti akadályai is vannak. A tanárok munkája éppúgy szétforgácsolt, mint a tanulóké. Egy felső tagozatos földrajztanár például hat osztályban tanít párhuzamosan. Most hogy üljön le hat teamben dolgozni? Sehogy! Meg kell változtatni a pedagógusok munkabeosztását. Egy osztályt rá lehetne bízni 5-6 tanárra, hogy mint team vigyék végig a tanulókat az adott iskolafofon. A komoly és felelősségteljes fejlesztő munkának ez lenne a feltétele. Ez azt jelentené, hogy egy 200-250 fős kis iskolában 40-50 pedagógus szükségeltetik. A teamek vezetőit választanának, aki összeszervezné, koordinálná és irányítaná az egy osztályban tanító tanárok munkáját. A teamvezetőnek persze nagy tekintélyű, kiválóan föl-készült embernek kell lennie, mint egy osztályvezető fő-orvosnak a kórházakban és a klinikákon.

(L) Az iskolákban *pedagógiai kisegítőkre* is szükség lenne, olyanokra, akik rutinmunkák elvégzésében segítik a pedagógusokat. Ezek az orvosi területen az orvosír-nokok és a nővérek, mütősök, betegkísérők. A pedagógiai kisegítők felügyelnének a gyerekekre a szünetekben, ők csinálnák az ebédeltetést, szerveznék a gyerekek szabad-téri foglalkozásait stb. Egyszerűbb pedagógiai munkákat

is kaphatnának a pedagógusok mellett. Ez jól összekapcsolható lenne a pedagógus-pályára történő orientációval. Pedagógiai kisegítőként ugyanis mindenki megtanulja, hogy mi a „magyarok istene” az iskolában. Bírja-e egyáltalán ezt a fajta munkát. Nem lenne haszontalan, ha a pedagógusképző intézményekbe csak úgy lehetne jelentkezni, hogy a jelöltnek már van egy-két éves pedagógiai kisegítői gyakorlata. Ez többet érne minden felvételinél, minden pályalkalmassági vizsgálatnál. Egy-két év alatt biztosan eldől, hogy van-e valakinek esélye jó pedagógussá válni, vagy sem. A felvételinél nagy súllyal kellene figyelembe venni annak az iskolának a véleményét, ahol a felvételiző mint pedagógiai kisegítő dolgozott. A pedagógiai kisegítőkön túl néhány *szervező szakembert* minden iskolának alkalmaznia kellene. Ők szerveznék az iskola külső kapcsolatait, a kirándulásokat, üzemlátogatásokat stb. Ezeknek a megszervezése nem a pedagógus dolga. Ezt profi módon szükséges csinálni, szervezőként. Az *iskolai munkatevékenységek* újragondolása és *újraelosztása* elnapolhatatlan.

(J) Az iskolai felügyelet mai rendszerét is teljesen újra kell gondolni. A felügyeletet *pedagógiai szaktanácsadó hálózattá* lenne jó alakítani. Az agrár szakmában a szaktanácsadói rendszernek már nagy hagyománya van.⁶ Föltérképezték és rendszeresen közzé teszik, hogy hol, melyik mezőgazdasági szervezet miben a legjobb, miben kiemelkedő. Miért érdemes Bábolnára menni, és miért Nádudvarra. Kitől mit lehet tanulni. Ezekon a helyeken egy-egy konkrét agrárgazdasági megoldást lehet tanulmányozni. Másrészt a szakembereket meg lehet hívni

⁶ A mezőgazdasági szaktanácsadói rendszerről lásd Varró József (szerk.): *Mezőgazdasági szaktanácsadók kézikönyve*. Budapest, 1979. Mezőgazdasági Könyvkiadó.

onnan előadni, segítséget nyújtani. Ez az oktatás területén is megvalósítható lenne! Föl kéne ehhez térképezni, hogy „ki mit tud” igazán jól a magyar iskolarendszerben. Például hol a legkiemelkedőbb a gimnáziumi matematika- vagy filozófiaoktatás, hol tanítják kimagaslóan a pantomimet vagy a helyesejtést stb. Hol vannak az élenjáró szakemberek, akik hajlandók szakmai bemutatókat tartani az érdeklődőknek, és képesek segítséget, tanácsokat adni kollégáiknak az országban bárhol.

SZÜLŐ ÉS GYEREK

(L) A mai magyar családok nevelési gyakorlatát mi jellemzi szerinted?

(J) Térjünk ki egy pillanatra a régi családok nevelési gyakorlatára! Az arisztokrata családok egy nagyon tudatos és igényes nevelési „program”-ot követtek. Nagyon is törődtek gyerekeik jövőjével, távlataival. Ennek megfelelően választották meg a gyerekek nevelőit és iskoláit. A polgári családokban a polgári morál és tartás átöröklítése volt igen fontos. Az ő gyerekeik számára jött létre elsősorban a régi ún. polgári iskola. Itt eléggé jó harmónia alakult ki az iskola és a családok között. Külön ügy a parasztcsaládok nevelési gyakorlata. A parasztcsaládok sokat nem bíztak az iskolára. Nem vártak sokat tőle, csak azt, hogy tanuljon meg a gyerek írni-olvasni és számolni. A paraszti munkához szükséges képességeket és értékattitűdöt maguk a családok alakították ki a gyerekekben (a föld szeretetét, a munka szentségét stb.). A gyerek kicsiny kora óta dolgozott a parasztcsaládokban, felelős volt saját munkájáért, de nem volt önálló, hanem szinte feudális függésben élt az apától. A munkáscsaládokban megint más volt a helyzet, de erről sajnos én nem sokat tudok. A felszabadulás után a helyzet megváltozott! Kötelezővé lett az általános iskola, de iskolát választani nem lehetett. Mindenkinek a területileg illetékes iskolába kellett a gyereket beíratnia. A szülők igyekeztek „jól viselkedni” az iskolával szemben, de ha gyere-

reik nehezen tudott alkalmazkodni az iskolában, akkor csőstől jöttek a bajok. Megindult a háborúskodás az iskola és a szülői ház között.

(L) Úgy vélem, az utóbbi két évtizedben a *szabad nevelés*, a *laissez faire* stílusú pedagógia uralomra jutott a magyar családok döntő többségében. Mi lehet ennek az oka? Biztos, hogy itt spontán, öntudatlan folyamattal állunk szemben. A magyarázat szerintem a 60-as, 70-es évek gazdasági „aranykora”, a jóléti szocializmus beköszöntése. Az élet egyre jobbá, kényelmesebbé vált a családok számára, a megélhetési gondok sok helyütt eltűntek. A másik, szerintem igen fontos ok az, hogy ebben az időszakban fejeződött be nálunk a család mint gazdálkodó szervezet teljes fölbomlása és átalakulása pusztán fogyasztói szervezetté. A családok semmilyen gazdálkodási tevékenységet nem végeztek, következésképp a gyerekek jövője, sorsa semmilyen komolyabb gazdasági következménnyel nem bírt a szülők életére, jövőjére nézve. A nagy családmodell eltűnt, a gyerekek, a szülők és a nagyszülők egyre kevesebben éltek közös háztartásban.

(J) A szabad nevelést erősítette föl a tv, és a sajtón keresztül a pszichológiai ismeretterjesztő irodalom is. Ezt kedvezően fogadta a szülők nagy része, már csak azért is, mert az ő gyerekkoruk „kemény” gyerekkor volt. Érthető, hogy senki sem kívánja a gyerekének azt, ami neki mint gyereknek valaha rossz volt. Meg aztán az az általános értékzavar, ami jellemzi az elmúlt évtizedeket nálunk, a családok nevelési gyakorlatában is jelentkezett. A régi értékek már hitelüket veszítették, új értékek meg nem nagyon alakultak ki az emberek széles tömegei számára. A szülők szükségképpen engedték szabadjára a gyerekeiket. Ezen túl a szabad nevelés igen kényelmes, ugyanis nem kell különösebben törődni a gyerekekkel. Nő az magától, mint a gaz. A család presztízse szem-

pontjából sem számít sok helyen, hogy mi lesz a gyerekekből. Sok családnak nincs semmilyen családi identitása, így a gyerek az „ebek harmincadjára” kerül. Legfőképpen, ha bántják a gyereket az iskolában, akkor lép közbe a szülő. Akkor védi a gyereket... Ki kell mondani, ma a szülői ház *pedagógiai*lag nagymértékben *inkompetens*.

(L) Azt hiszem, komoly gazdasági változások, lehetőségek és kényszerek nélkül nem fog átalakulni a családok nevelési gyakorlata. Mik lehetnének ennek az átalakulásnak a gazdasági emeltyűi? Elsősorban a *családi vállalkozások* kibontakozása, elterjedése, ami a nyugati, fejlett piacgazdaságú országokban bevett és bevált gyakorlat. A családi vállalkozási formák lassan, de kezdenek elterjedni nálunk is a 80-as években. Például a második gazdaságban a háztáji és kiegészítő gazdálkodás, vagy az új kisvállalkozási lehetőségek. A baj csak az, hogy sokszor szemléleti korlátokba ütköznek az ilyenfajta törekvések, mondjuk a szellemi élet területén. *Mészáros Mártá*nak védekeznie kell, amiért *ifj. Jancsó Miklóssal*, a fiával mint operatőrrel dolgozik filmjeiben. A család szentségét hirdetik, de a családi vállalkozásokat nem nézik jó szemmel... A családi vállalkozás problémáival is fontosabb és távlatosabb azonban a gyerekvállalás és gyereknevelés gazdasági háttérének újragondolása. Romló, nehezülő életkörülmények és életszínvonal esetében a házaspárok nem fognak tömegesen 500 000–1 000 000 forintot áldozni gyerekvállalásra és gyereknevelésre. (Körülbelül ennyibe kerül ma egy gyerek tisztességes iskoláztatása, „kitaníttatása”). Nem csoda, ha az ország népessége az utóbbi években fogy! Azt hiszem, mindenképp szükség van valamilyen *családalapítási és gyereknevelési hitelmechanizmusra* Magyarországon itt és most. (Olyan közgazdák, mint a Nobel-díjas *Milton Friedman* és *Kenneth E. Boulding* hasonlókat már feszegettek az

USA-ban.) Ha lenne családalapítási és gyereknevelési hitel,¹ akkor az ezt igénybe vevő családokkal szemben már lehet egészségügyi és pedagógiai feltételeket állítani. Ha nem lesznek okosan kigondolt és ténylegesen hasznos gazdasági mechanizmusok a gyerekvállalás-gyereknevelés terén, akkor Magyarország lakossága tovább fog csökkenni az elkövetkező években. Ebben a kérdésben szigorúan materialistának kell lennünk: gazdasági előfeltételek nélkül a jövő generációk mind számban, mind pedig minőségben eléggé gyatrák lesznek.

(J) Az elmúlt években csináltunk egy családszociológiai vizsgálatot.² Ebben a vizsgálatban közel ötszáz kisiskolás korú gyerek szüleit kérdeztük meg családi nevelési szokásaikról. Rákérdeztünk – többek között – arra is, hogy gyerekeik jövőjét, távolabbi sorsát hogyan képzelelik el. A kapott válaszok siralmasak voltak: „Legyen a gyerek becsületes!”, „Jó ember legyen belőle!” Ilyen sokszázéves, kiüresedett közhelyeket tudtak csak mondani a szülők. Sem a pályairányultság, sem a magyarság iránti elkötelezettség nem merült föl. Sok szülő teljesen megdöbbsent a kérdésen, mintha még sosem gondolkozott volna el gyereke távlatain. Kérdés, hogy amíg a családpedagógia ökonómiai alapjai kimunkálódnak és megteremtődnek, addig *mit tegyünk*. Azok az akciók, ame-

¹ A családalapítási és gyerekvállalási hitelmechanizmus elgondolása jól összekapcsolható *Agusztinovics Mária* humán ökonómiai elgondolásával, amelynek alap gondolata az, hogy az „életpálya egészét tekintve, minden embernek gondoskodnia kell önmagáról. Amit élete kezdetén a társadalom a felnevelésére és kiképzésére fordít, az csupán előleg, kölcsön, amelyet később vissza kell fizetnie. Ezután magának kell előlegeznie, előre felhalmoznia annyit, amennyit majd élete végén elfogyaszt”. *Agusztinovics Mária*: „Emberek és gazdaságok”, *Közgazdasági Szemle* 1983. 4. sz. 385. p.

² Zsolnai József (szerk.): *A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig*. III. köt. Megjelenőben az Oktatókutató Intézetnél.

lyek a szülők pedagógiai kompetenciáját akarnák növelni, eredménytelenek. A szülőkről szinte minden pedagógiai kultúra leperog.

(L) Ameddig a szülőnek nincsenek választási és döntési lehetőségei gyereke iskoláztatása ügyében, addig nem is szabad számonkérni rajta semmit. Ma nálunk tankötelezettség van, ez *de iure* rendben van. Ám *de facto*, a valóságban ez azt jelenti, hogy köteles vagyok a gyereket a körzeti iskolába járatni, és nincs beleszólásom abba, hogy melyik tanárok tanítsák őt – ha nincs protekció. Abban azonban még a protekció sem számít, hogy milyen tankönyvek és tananyagok szerint tanuljon a gyereke. Ha nincsenek *alternatív tantervek és taneszközök*, akkor a tankötelezettségi törvény *de facto* azt jelenti, hogy köteles vagyok a gyereket az épp érvényben lévő tananyagok és taneszközök szerint taníttatni. Miért vagyok én köteles erre? Ha egy út van előttem, akkor nem választhatok. Hogy törődjön így a szülő a gyereke távlataival?

(J) Az a baj, hogy a pedagógia szakemberei elvitatják a szülőktől azt a jogot, hogy kiválassza a gyerekének a szerinte megfelelő iskolát, tanárt, tantervi programot. Pedig *ha növekedne a szülők választási szabadsága*, akkor *növekedne a felelősségük* is. A szülők nagy része ugyanis képes kiválasztani, képes fölismerni a jót a gyereke számára. A szülő *nagykorúsítani* kell! *Kliensként* kell kezelni őt, be kell avatni az iskolában folyó munkába. Meg kell vele ismertetni a gyerekek követelményrendszerét, a tantervek célrendszerét, persze számára érthető, lefordított formában. Az ilyen akciókra a szülők döntő többsége hálásan reagál, pusztán azért, mert érzi, hogy emberszámba veszik.

(L) A mai iskola nem hogy nem avat be, nem kliensesít, de elfojt minden szülői, laikus kontrollt. Nem enged

még betekintést sem az iskolai boszorkánykonyha rejtelmeibe. Nem igen vállalnak föl szülők előtti tanítást, nyílt iskolai napokat. Sok általános iskolába a szülők be sem léphetnek, a kapuig kísérhetik csak gyerekeiket. A pedagógusokkal a szülők csak a fogadóórákon és a szülői értekezleteken beszélhetnek. Azt gondolom, emögött az iskola félelme munkál a lelepleződéstől. Félnék, hátha kiderül, hogy a király meztelen. A pedagógus nem tudja szakszerűen megvédeni magát, ha egy szülő keményen rákérdez valamire.

(J) A pedagógus nem laikusnak tekinti a szülő, hanem butának. Mérföldetlenül lenézik a szülőket. A pedagógusok a szülőkkel való viszonyukban hihetetlenül nagyképek. Három csoportra bontja a pedagógus a szülőket. Az első csoportot a magas beosztású értelmiségiek, a hatalomban lévő szülők alkotják. Ezekről fél. Van egy másik csoport, ahova tartozó szülőkkel a pedagógus mintegy „haverkodik”. Azokkal a szülőkkel, akik körülbelül az ő társadalmi státusát bírják. A harmadik csoportba sorolt szülőktől pedig irtózik a pedagógus, úgymond a lumpen szülőktől. A szülők pedagógiai kultúráját a mai iskola nem képes formálni. Mind a fogadóórák, mind pedig a szülői értekezletek alkalmatlanok erre, mert csupán a gyerekről kívánják informálni a szülőket, meg az iskola házirendjéről. A Hazafias Népfront és a Nők Országos Tanácsa tesz erőfeszítéseket a szülők „nevelésére”. Azt hiszem, a szülői ház pedagógiai kultúráját központi vezérléssel nemigen lehet fejleszteni. A gyerek az a konkrét valóság, amelynek pedagógiai elemzésével a szülő tanulhatna a pedagógustól. Igen ám, de a pedagógus nem képes a szülő pedagógiailag „fölemelni”, hanem inkább a szülő mindennapi észjárásához igazodik. A szülőnek arra a kérdésére, hogy például „Hogy tanul a Feri?”, a pedagógus válasza: „Hát, nem nagyon jól”, vagy „Nagyon jól!”. Vagy, „Meg van-e elégedve a János-

sal?” kérdésre a válasz: „Mostanában jól viselkedik.” A pedagógus meg sem kísérli, hogy legalább elemi szinten, de szakmailag reagáljon a szülő kérdéseire. Egészségügyi felvilágosítás van az orvosnál, de *pedagógiai felvilágosítás nincs* az iskolában. A pedagógus elzárkózik attól, hogy szakmai jellegű pedagógiai tanácsokat adjon a szülőknél.

(L) Térjünk rá a *gyerek* helyzetére. A gyereklét alapproblémáját abban látom pedagógiai szempontból, hogy míg a családban *laissez faire* pedagógia, szabad nevelés folyik, addig az iskolában eléggé kemény autoriter, tekintélyelvű-korlátozó pedagógia uralkodik. A gyerek, de a serdülő és az ifjú is, ebbe a pedagógiai *satuba* van befogva: a nap egyik felében kemény, autoriter nevelés, a nap másik felében pedig szabad nevelés.

(J) A gyerek, illetve a serdülő és az ifjú jól megtanulja, hogy milyen szerep szerint kell élnie otthon és az iskolában. A családban lehet zsarnokoskodni, a szülőket kihasználni. Az iskolában pedig alkalmazkodnak az iskola autoriter légköréhez, már aki tud. Az alapprobléma az, hogy a családban a fiatal kielégítheti a szükségleteit, míg az iskolában nem. Az iskola ugyanis fütyül a gyerek, a serdülő, az ifjú szükségleteire. Az eredmény az, hogy a fiatalok jó része szembefordul mind az iskolával, mind pedig a családjával. A kortárs csoportokban találja meg a helyét, beindul a bandázás, a galeriképződés stb. Az iskolával azért fordulnak szembe a fiatalok, mert ott állandóan kényszertevékenységeket kell végezniük, elvannak nyomva a szükségleteik, hiteltelen tanárok tanítják őket, dögunalmas számukra az egész! A családtól való elfordulás vagy az azzal való szembefordulás kicsit más természetű. Először is minden serdülőben, ifjúban nagyon erősen munkál az önállósodás, a családtól való leszakadás készítése. Másodszor, és ez a legfontosabb, a

fiatalnak sokszor nincs lényegi köze a családhoz és szüleihez. Nincs családi identitása, a szülők hiteltelenek számára, ugyanis a család hazug, álságos világát képtelen elviselni egy serdülő vagy egy ifjú. Meg kell jegyezni azonban, hogy a családtól elszakadni ma nem is oly nehéz, mert a fiatalok anyagi támogatást azért kapnak otthonról. A szülők sok helyen pénzzel próbálják magukhoz édesgetni a fiatalokat. További elszakadásra készítető ok az, hogy a családok nagy része szinte semmilyen közös kulturális életet nem él. Legfőleg a tv-t nézik, de csak azon a szinten, ahogy ezt *Szakonyi Károly* az „Adáshiba”-ban megírta. A családban egyszerűen nem érdemes ott lennie a fiatalnak.

(L) A mai fiatalságot az óvodától az egyetemig az agresszivitás és az egoizmus, tehát az *önérdek szerinti erőszakos viselkedés*³ jellemzi. Mi lehet ennek az oka?

(J) A fiatalok identitás-keresési zavarát látom ebben. Minden fiatal ember akar valaki lenni. De ez az önkérés pedagógiai segítség híján zátonyra fut, megbicsaklik. *Veres Péterrel* szólva „*kevagyiság*” lesz belőle. Az *Ady*-féle magasrendű program, a „szeretném magam megmutatni, hogy látva lássanak”, csökkent és megcsúfolt válfaja ez. *Jaroslav Hašek* stílusában úgy fogalmazhatjuk meg ezt a jelenséget: „*azt hiszi magáról, hogy valaki, pedig csak egy...*”. Manapság sem az iskola, sem a család nem

³ Korszerű, döntésetikai értelemben az egoizmus azt jelenti, hogy úgy hozom meg döntéseimet, hogy saját magam előnye, nyereségei minél nagyobbak legyenek – függetlenül a többiek hátrányaitól, veszteségeitől. Az agresszivitás pedig az jelenti, hogy döntéseim mások előnyeit, nyereségeit kívánják csökkenteni. Vö.: *Kindler József*: „A döntéshozatal társadalmi motívumai”, *Vezetéstudomány* 1982. 1. sz. 11–20. p.

veszi komolyan a fiatalokat, nem ismerik el azt, hogy ők valakik. A nembeli individualitás csíráit nem hajlandó egyik intézmény sem fölismerni és támogatni a fiatalokban. A „kivagyiság” így pótcselekvés! Aztán a fiatalok az agresszivitás és az egoizmus mintáit látják maguk körül szinte mindenütt. Egy általános züllési folyamatról van szó.⁴ Az emberek nem találják önmagukat, mégis akarnak valakik lenni. A pedagógia ma ebben nem tud segíteni nekik.

⁴ Lásd Hankiss Elemér: „Viselkedéskultúránk torzulásai”; uő: *Diagnózisok*. Budapest, 1982. Magvető Könyvkiadó. 15–62. p.

A TÁRSADALOM „PEDAGOGIZÁLÁSA”

(L) Mit értsünk szerinted a *társadalom „pedagogizálásán”*?

(J) Valami olyasmit jelent ez, hogy a társadalmat be kellene kapcsolni az iskolában folyó pedagógiai akciókba. A fejlett, demokratikus országokban, mint Anglia vagy az USA, erre mindig jó lehetőségek voltak. De olyan országokban, ahol az oktatás a „nagy” politika kényszerében mozgott, az iskola túlon túl magabiztos volt, nem nagyon tartott igényt a társadalom besegítésére. A szülők bevonásáról az oktatásba szó sem lehetett, a társadalom intézményeit, szervezeteit csak mint kirándulóhelyeket használták. Ez figyelhető meg ma nálunk is! Nem véletlen, hogy a szocialista országok között az öngazgatás ideológiájával élő Jugoszláviában bukkantak föl a társadalom pedagógizálásával kapcsolatos szakirodalmi elképzelések.¹

(L) Nézetem szerint a társadalom pedagógizálásának egyik komponense a *nyitott iskola* lenne. Ez a társadalmi valóság felé nyitottságot jelent, tehát az iskola nem szigeteli el magát a társadalomban, hanem állandóan „ki-megy” oda. Ez éppen az ellentettje annak, amit a szo-

¹ Lásd I. Furlan: *Az emberi környezet pedagógiai felhasználása*. Budapest, 1978. Tankönyvkiadó.

cialista nevelőiskola képvisel.² Az ugyanis a társadalmi gyakorlatot az iskolán belül akarja mintegy modellezni. A nyitott iskola a tanulókat akarja kivinni a társadalomba.

(J) Azt hiszem, jó a szembeállítás. A szocialista nevelőiskola hívei azt mondják, hogy az iskolának a jövő társadalmára kell fölkészítenie a tanulókat. De ez a jövő társadalom még nem létezik ma, ezért a jövő társadalmat le kell modellezni az iskolában. A baj csak az, hogy az iskola nem képes modellezni a társadalmat a maga dinamikájában és ellentmondásos, konfliktusos természetében.³

(L) A nyitott iskolának szisztematikusan ki kell építenie egy olyan kapcsolatrendszerrel a társadalom gazdasági, társadalmi, politikai, művelődési, tudományos stb. szervezeteivel, hogy a kapcsolatrendszerbe bevont szervezetek mintegy reprezentálják a társadalmat. Úgy becül-ném, hogy legalább ötven különféle szervezetre van szükség ehhez a reprezentativitáshoz. A tanulók aztán ezeket a szervezeteket ismernék meg belülről, szakszerű kísérőkkel. Persze, a kiszemelt szervezetek befogadókészsége nélkülözhetetlen!

(J) Ebből országos mozgalmat kellene csinálni! Valamilyen érdekeltégi rendszerre lenne szükség, arra, hogy a szervezeteknek tényleg érdeke lenyen ez. Az iskolák látogatásai bekapcsolhatók a „public relations” tevékenység-

² Gáspár László: *A szentlőrinci iskolakísérelt I. köt.* Budapest, 1984. Tankönyvkiadó.

³ Amennyiben az iskola föladata a társadalmi gyakorlat totalitása-nak közvetítése, úgy társadalmunk árnyoldalainak (korrupció, manipuláció stb.) a bemutatása nélkülözhetetlen része lenne a nevelésnek. Erről azonban a szocialista nevelőiskola teoretikusai megfeledeznek.

gekbe.⁴ Ezen kívül, kormányzati szinten is szükséges lenne ezt támogatni. Például a szervezetekben főhivatású „fogadó” emberek dolgozhatnának, akik egyrészt alapos helyismerettel rendelkeznek, másrészt pedagógiailag is fölkészültek. Az iskolában meg *társadalmi ismereteket*, közgazdaságtant, szervezetszociológiai alapokat, jogot stb. kellene tanítani.⁵ Enélkül az iskola és a gyerekek azt se tudják, hogy mit akarnak látni egy szervezetben.

(L) A szülők kapcsolatai itt sokat segíthetnek. Minden osztályban 50–60 szülő érintett, akik általában különböző szervezetekben és különböző beosztásokban dolgoznak. Ha az iskola csak ezt kihasználná, már akkor megindulhatna az iskola nyitása a társadalom felé. Más oldalról: a szervezetek, főképp a vállalatok saját politikájába be kell építeni az iskolarendszerrel való kapcsolattartás felelősségét.⁶ Fontos kiemelni, hogy a nyitott iskolának jelentős erkölcsi hozama lenne. Jól tudjuk, hogy a mai iskola világa, különösen az alsó foké alságos, hazug világ. Az iskola a társadalmat megszépíti, a problémákat, a konfliktusokat, a bajokat letagadja, a jó, az értékes, a szép dolgokat pedig mézesmázosan, giccsként adja

⁴ A „public relations” a vállalatok és más szervezetek „közönségkapcsolatainak” szervezését, a fogyasztókkal, a kliensekkel való kapcsolattartást jelenti.

⁵ A képességfejlesztő programban kisiskolások számára erre már kísérlet történt. Lásd Farkas Júlianna-Zsolnai László: *Társadalomismeret.* 1982. Budapest, Oktatáskutató Intézet; Zsolnai József (szerk.): *A képességfejlesztő iskoláért.* Budapest, 1983. Oktatáskutató Intézet. 86–91. p.

⁶ Szerződést köthetnének az iskolák az egyes szervezetekkel, hogy azok – bizonyos, nem föltétlenül pénzügyi ellenszolgáltatás fejében – folyamatosan látogatási-ismerkedési lehetőségeket, alkalmakat teremtenek az iskola tanulói számára.

elő.⁷ A nyitott iskola ezt a „*tankönyvszagúságot*”, ezt az iskolai kvázi-világot jelentősen mérsékelné avval, hogy a szervezetek valóságos életébe nyújtana betekintést a gyerekeknek. Persze a szervezetekben is van manipuláció, szépítgetés, önáltatás, de az mégsem olyan fokú, mint az iskolában. A *nyitott iskola életszagú* lehet, így válhatna valóra az, amit *Ady* kívánt valaha: „élet zengi be az iskolát”.

(J) Az iskola külső, vagyis társadalmi kapcsolatai ma még a nyitott iskola karikatúráját jelentik. A fiatalok őszszel elmennek dolgozni, szüretelnek, almát szednek stb. De ennek nem pedagógiai értelme van, hanem csak a szezonális munkaerőgondokat enyhíti. Meg a gyerekek évente egyszer-kétszer elmennek tanulmányi kirándulásra. A pedagógus pedig büszkén mondja: „Mi már jártunk múzeumban, könyvtárban. Voltunk egy üzemben.” Hát ez vicc!

(L) Nem elhanyagolható szempont, hogy a fiatalok igénylik a kilépést az iskolából. Jól érzik magukat, ha nem kell benn ülniük a padokban. Hogy az iskolában ülés elviselhető legyen, legalább hetente egyszer-kétszer ki kellene mozdulni onnan, be a társadalom sűrűjébe.

(J) Ameddig a pedagógusnak kell loholnia, hogy össze-szervezze ezeket a kilépéseket, addig a nyitott iskolából nem lesz semmi. Szervező szakemberekre van szükség, ahogy erről már a korábbiakban beszéltünk.⁸ Ezek a szervezők fölmérhetnék, katalogizálhatnák, hogy az

⁷ Lásd Zsolnai József: „Giccs az iskolában”, *Köznevelés* 1974. 10. sz.; Horváth Ágota-Andor Mihály: „Társadalomkép az általános iskolai olvasókönyvekben”, *Szociológia* 1974. 4. sz.; Háber Judit-H. Sas Judit: *Tankönyvszagú világ*. Budapest, 1980. Akadémiai Kiadó.

⁸ Lásd az *Iskolagyár* című dialógust!

adott körzetben mely szervezetek mit tudnának nyújtani az iskolának. Ahogy van *Közművelődési címjegyzék*,⁹ úgy kellene valami hasonló ebben a vonatkozásban is.

(L) A nyitott iskoláról összefoglalóan azt mondhatnánk, hogy az iskolának nem kivonulnia kell a társadalomból, hanem bevonulnia oda. Nem szabad félni ettől a bevonulástól, mert a nem iskolai szervezetek szinte kivétel nélkül jobban működnek, mint maga az iskola. Az iskolának nincs veszténivalója, a tanulók csak tanulhatnak a többi szervezettől.

(J) Jellemző, hogy bár a „tudóska” mint emberkép uralkodik a mai iskolában és a scientizmus rossz szelleme kísért,¹⁰ a gimnazisták és a főiskolások-egyetemisták döntő többsége nem volt még a *Magyar Tudományos Akadémia* épületében sem, nemhogy bepillantott volna egy-két tudományos védésre vagy előadásra. Sok tanár azt sem tudja, hogy az Akadémiára egyáltalán be lehet menni.

(L) A társadalom pedagógizálásának másik összetevője, ami a nyitott iskola édestestvére: a *társadalom pedagógiai kapacitásának a hasznosítása*. Arról van itt szó, hogy a pedagógiai munkába milyen nem pedagógus szakemberek és laikusok vonhatók be, és hogyan.

(J) Amit az iskola ebben a tekintetben csinál, az megint karikatúraszerű. A fiatalok szexuális fölvilágosítása kényes téma a pedagógusok számára. Erre meghívják az orvost, tartson ő előadást! Itt szükség van a társadalom pedagógiai kapacitására, hogy ne a pedagógusnak kelljen

⁹ Lásd *Közművelődési címjegyzék*. Budapest, 1981. Népművelési Propaganda Iroda.

¹⁰ Lásd az *Üres embereszmény, torz emberkép* című dialógust!

pironkodnia. Aztán meg író-olvasó találkozót rendeznek irodalomórákon, hogy a gyerekek körbémulhassák a költőt. Milyen ruhát hord *Csoóri Sándor*? Hogyan fésüli a haját? Kissé eltúlozva a dolgot, ez az érdekes. Ha azonban a társadalom tényleg bevonulna az iskolába a maga pedagógiai kapacitásával, akkor a pedagógusok egy része fölöslegesnek érezné magát. Minden baj abból adódik, hogy a pedagógus magát nem vezetőnek képzei,¹¹ hanem informátornak, leckefölmondó és leckekikérdező embernek.

(L) A szülők fölhasználható szakmai kapacitása hatalmas. Nem kis részük jól fölkészült szakember a maga területén, legalábbis a laikus pedagógushoz viszonyítva.¹² Azután sok szülőnek van olyan hobbija (bélyeggyűjtés, régészkedés, kertészkedés, ásványgyűjtés stb.), ami szintén értékes és bemutatható lenne a gyerekeknek. A szülő bevonása a pedagógiai munkába a szülő számára is hasznos lehet, mert evvel az iskola-szülő megoldatlan kapcsolatrendszer¹³ szinte magától rendeződhetne. A szülő láthatná saját gyerekét tanulás közben, az osztálytársaival együtt. Megfigyelhetné a pedagógust munka közben, alaposan körülnézhetne az iskolában stb.

(J) A *szülők bevonására* a képességfejlesztő programunk keretében komoly kísérletet tettünk.¹⁴ Azt tapasztaltuk, hogy a szülők kb. 30%-a hajlandó és képes szerepet vállalni az iskolai munkában.¹⁵ Ez szerintem jó arány. Fontos mellékhatás, hogy azok a szülők, akik egy-két órát végigcsinálnak 20–30 tanulóval, kezdik becsülni a pedagógust, mert belülről látták az iskolai pedagógiai munka nehéz voltát. Furcsán hangzik, de a szülők bevonása ily módon növelheti a pedagógus megbecsülését, a pedagóguspálya presztízsét. A szülőkön kívül azonban ott vannak a *nyugdíjasok, az idősek*. Az ő tapasztalataik és szakmai tudásuk óriási kincseshánya! Fél évszázadnyi megélt történelemmel a hátuk mögött, a közelmúlt megismerésében pótolhatatlan erőforrások a tanulók számára!¹⁶

(L) Rengeteg olyan *értelmiségi szakember* van, aki a munkája mellett nem tanít: építészek, mérnökök, orvosok, mezőgazdák, képzőművészek, kutatók stb. Ez az óriási pedagógiai kapacitás egyáltalán nem hasznosul ma. Azt gondolom, hogy a mai magyar *alkotó értelmiség* többsége részt vállalna az iskolák munkájában. Nem egyetemi és főiskolai szintre kell kizárólag gondolni, hanem középiskolai, sőt általános iskolai szintre is, persze megfelelő, mondjuk heti két órára. Minden alkotóban van ugyanis egy jó értelemben vett exhibicionizmus, önmegmutatási késztetés, ami a pedagógiai munka előfeltétele.

(J) A társadalom pedagógiai kapacitásának bevonása az iskolába fölvet egy nagyon fontos kérdést, tudniillik a *pedagógiai kultúra széles körű terjesztését*. Az egészségnevelésnek országos intézete van, de a mi területünkön csak az *iskolai pedagógiának* vannak intézetei. A tv peda-

¹¹ Lásd a *Fejlesztéstől a tanulásig* című dialógust!

¹² Arról van szó, hogy a szakember szülő általában jobban ért az adott szakmához, mint a pedagógus. Pl. egy régész nyilvánvalóan jobban ért a régészethez, mint egy pedagógus.

¹³ Lásd a *Szülő és gyerek* című dialógust!

¹⁴ Zsolnai József (szerk.): *A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig*. III. köt. Megjelenik az Oktatáskutató Intézetben.

¹⁵ A mai iskola sajnos a szülőktől nem pedagógiai-szakmai segítséget kér, hanem pl. azt, hogy nagytakarítást végezzenek a gyerekeik osztálytermében. Ez csőf!

¹⁶ Magyarországon jelenleg több mint 2 millió nyugdíjas él. Egy jelentős részük életerős, jó szellemi állapotban él, de szakmai és történelmi tapasztalataikra az iskolák nem tartanak igényt.

gógiai ismeretterjesztő tevékenysége pedig szinte kizárólag a családi nevelésre szorítkozik. (Lásd „Családi kör”!) A társadalompedagógiának ki kellene építeni az intézményrendszerét, úgy, ahogy ez az egészségnevelésnek már megvan.

(L) A szülők, a nyugdíjasok és az alkotó értelmiségiek bevonása az iskola pedagógiai munkájába jól összekapcsolható a korábban már említett iskolakoncepció ki-munkálásával.¹⁷ Egy iskolaigazgató azzal is reklámozhatná iskoláját, jelezhetné profilját, hogy országosan ismert, jónevű szakemberekkel rendszeres pedagógiai kapcsolatot alakít ki. Például „Nálunk *Ragályi Elemér* tanít!” vagy „*Balczó András* vezet foglalkozásokat a mi iskolánkban!” De nemcsak világhírességekről lenne szó.

(J) A társadalomnak lesújtó a gyermek- és ifjúságképe, mert a fiatalokkal csak mint az utcán randalírozókkal találkoznak az emberek. Az iskolába való pedagógiai bekapcsolódás, a fiatalokkal való face to face kapcsolat sokat változtathatna ezen. Egy sokkal egészségesebb társadalmi életet katalizálhatna mindez. A részvételi demokráciáról van szó.¹⁸ Nyilvánvaló, hogy az iskolába való pedagógiai bekapcsolódás a „részvétel” egyik fontos terepe és eszköze lehetne az emberek számára.

(I) A külső pedagógiai kapacitások bekapcsolásával a társadalom bevonulhatna az iskolába. Ez lenne a végső kegyelemdőfés a tankönyvszagú világnak. A pedagógusok és az iskolavezetés biztosan félne ettől, mert egy földindulás, anarchia bekövetkezését várnák. Csak a

¹⁷ Lásd az *Iskolagyár* című dialógust!

¹⁸ Vö.: Ágh Attila: „A homo politicus antinómiái”, *Valóság* 1985. 3. sz.

művelt, nyitott, jó kapcsolatteremtő képességekkel rendelkező pedagógusok és igazgatók tudnák elviselni a társadalom bevonulását. Pedig azt hiszem, ha minden maradna a régiben, tehát a pedagógusok fölkészültsége, a tananyagrendszerek, az iskolák fölszereltsége stb., és csak a társadalom pedagógizálását csinálnák meg komolyan (tehát a nyitott iskolát és a külső pedagógiai kapacitások bevonását az iskola pedagógiai munkájába), akkor már ez önmagában minőségi javulást eredményezne. Egyszerűen azért, mert ma nálunk az élet és a társadalom hatékonyabb nevelő, mint az iskola. Ezt önkritikusan be kell ismernünk.

(J) A neveléstörténet nagyjai a reneszánsztól kezdve szinte kizárólag intézményi nevelésben, iskolapedagógiában gondolkodtak, semmi másban. A jezsuita kollégiumok voltak ennek a pedagógiai irányvonalnak talán a legtisztább megvalósulásai, oda nemhogy az élet, de még egy madár sem repülhetett be. A társadalom pedagógizálása óriási fordulatot jelentene! Jellemző, hogy *Szókratész* – éppúgy, mint *Gandhi* – társadalom-, és nem iskola-pedagógus volt.¹⁹ A társadalom pedagógizálásába vetett hit némileg ellentétes sok szociológus fölfogásával, akik a társadalom reprodukciójára mint befolyásolhatatlan folyamatra tekintenek amilyen az időjárás. A mai iskola tényleg nem sokra képes, de egy megújított iskola és egy pedagógizált társadalom együtt már sok mindenre alkalmas lehet. Vannak olyan pedagógiai feladatok, amiket az iskola nem adhat át a társadalomnak, például a képességfejlesztés ügyét. Ezt profi módon szükséges csinálni! Értékorientáció, tapasztalatátadás, mintaadás, tehát a szocializáció, ezekben lenne nagy szerepe a társadalom

¹⁹ Szabó Árpád: *Szókratész és Athén*. Budapest, 1946. és G. Richard: *The Philosophy of Gandhi*. 1981. London. Cruzon Press Ltd.

pedagógiai kapacitásának, a bevont szülőknek, nyugdíjasoknak és alkotóknak. De a társadalom pedagógizálását az iskolának kell koordinálnia, dominálnia. Az iskolának nem monopóliuma, hanem csak hegemoniája lenne a fiatal generációk nevelésében.²⁰

(L) A pedagógiának van professzionális, intézményesült székhelye. Ez az iskola. A pedagógia mégis az egész társadalom ügye.²¹ Akárcsak az erkölcs és a nyelv, a pedagógia is mindent átfogó közeg, médium.²² A társadalom a benne élő emberek közös akciója.²³ A társadalom pedagógizálása egy megfogható, evilági részvállalkozása lehetne a társadalomformálásnak.

²⁰ A „monopólium” és a „hegemonia” kifejezéseket az A. Gramsci-féle politikaelméleti értelemben, analógiásan használjuk. Az iskola nevelési monopóliuma azt jelenti, hogy kizárólag az iskola nevelési kompetenciáját és jogát ismerik el, míg a nevelési hegemonia szerint az iskola egy a társadalom pedagógiával foglalkozó intézményei közül, azonban rendezői és dominálja a többi intézmény pedagógiai akcióit.

²¹ Ezt az antik polisz nevelési gyakorlata jól mutatta, ahol minden szabad poliszpolgár foglalkozhatott az ifjúság nevelésével. Vö. Heller Ágnes: *Az arisztotelési etika és az antik ethosz*. Budapest, 1966. Akadémiai Kiadó.

²² Az erkölcs, akárcsak a nyelv, nem alkot önálló objektivációt. Mindkettő a társadalmi létet mintegy „keresztbe” szelő, átfogó közeg, médium. Vö. Heller Ágnes: *A mindennapi élet*. Budapest, 1970.

²³ E. Morin: „Can we conceive of a science of autonomy?”, *Human Systems Management* 1982. 205. p.

PEDAGÓGIAI „VÁLTOZÁSIPAR”

(L) Az oktatáspolitikai lehetőségeiről és korlátairól beszélgetve, azt javaslom, induljunk ki egy diagnózisból. Az elmúlt évtizedek oktatási rendszerét Magyarországon *pedagógiai tervgazdaságnak* nevezhetnénk.¹ A minisztériummal az élén egy hierarchikus, monolit irányítási szervezetrendszer működött, amely egy tartalmában központilag meghatározott tanterv- és tananyagrendszert írt elő kötelezően az iskolák, a pedagógusok és a tanulók számára. Alternativitásról, plurális pedagógiai programokról szó sem lehetett...

(J) Fontos megjegyezni, hogy a pedagógiai tervgazdálkodás gyökerei nagyon régre nyúlnak vissza. Legalább a dualizmus kora óta igen erősen *centralizált oktatási rendszerünk* volt. Erre a hagyományra eléggé könnyen lehetett ráépíteni a pedagógiai tervgazdálkodás mechanizmusát. A gazdaság területén a tervgazdálkodás adott rendszerét igen hamar megkérdőjelezték olyan bátor közgazdászok, mint *Kornai János* és *Liska Tibor*,² majd az 1968-as gazdasági reform már deklarálta is a megszüntetését. Ezzel szemben az oktatás területén csak a nyolc-

¹ Ennek frappáns leírása Kronstein Gábor: „Miért nehéz az iskolát megújítani?”, *Köznevelés* 1982. 16. sz.

² Kornai János: *A gazdasági vezetés túlzott központosítása*. Budapest, 1957. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó; Liska Tibor: „Kritika és koncepció”, *Közgazdasági Szemle* 1963. 9. sz.

vanás évek elején jelentkezett a pedagógiai tervgazdálkodás komoly bírálata,³ és a mostani oktatásfejlesztési koncepció már kicsit „pedzi” az ügyet. Itt is a gazdaság után kullogunk, mint általában.

(L) A tervgazdálkodás legnagyobb hátránya a naturáliákban való gondolkodás.⁴ Ez a pedagógiában mint tartalmi, tehát *szubsztantív* irányítás jelentkezik. Vagyis megmondják, hogy mit, hogyan, mikor kell tanítania a pedagógusnak és tanulnia a gyerekeknek. Ez a szemlélet azt jelenti, hogy a pedagógus szuverenitását, önrendelkezését nullának veszik, míg a gyereket egyszerűen passzív tárgyként tekintik.⁵ Ennek komoly következményei vannak: a pedagógus belefásul a munkába, a gyerekek pedig elszabotálják az iskolát, és szembefordulnak vele.⁶

(J) 1945–1948 között adott volt egy kevésbé monolit, pluralistább oktatási rendszer lehetősége. Egy többszólamú, variabilis pedagógia indult el, amelybe *Makarenko*, *Claparède* vagy *Dewey* pedagógiája egyaránt belefért. Gondolok itt *Kiss Árpád* és *Faragó László* akkori munkásságára.⁷ Az ismert történelmi fejlemények véget vetettek ennek az ígéretes pezsgésnek. Az oktatáspolitikai mindig deklarálta például, hogy meg kell oldani a tehetőség gondozást vagy a hátrányos helyzetűek fölzárkóztatását, de ehhez semmilyen föltételt nem teremtettek

³ Lásd Kronstein Gábor: *i. m.*

⁴ A naturáliákban való gondolkodás a pénzügyi, és evvel az érték-kategóriák megkerülését jelenti a gazdálkodásban. Pl. előírják a vállalatnak, hogy a következő évben ennyi és ennyi, ilyen és ilyen női cipőt kell gyártani.

⁵ Lásd *A pedagógus* című dialógust!

⁶ Lásd a *Szülő és gyerek* című dialógust!

⁷ Faragó László–Kiss Árpád: *Az új nevelés kérdései*. Budapest, 1949.

meg. Így aztán nemigen történt semmi, és az oktatáspolitikai állandóan pótcselekvésekre kényszerült. Korrekciós osztályokat hoztak létre, szakköröket működtettek, de alternatív, a gyerekekhez igazított plurális pedagógiai programokról szó sem lehetett. A pedagógiai tervgazdálkodás bemenet- és folyamatorientált volt. Az a lényeg, hogy minden egységes tanterv és tankönyvek szerint, egyazon módszerekkel és egyszerre történjék az egész országban. A kimenettel, a végeredménnyel már nemigen törődtek. Önáltatások sora történt, például a bukások kérdésében. Ha túl sok gyerek bukott meg, akkor leszállították a követelményeket!⁸ Aztán amikor *Nagy József* és *Orosz Sándor* országos reprezentatív méréseket végeztek a tanulók teljesítményeit kutatva, lehangoló kép tárult elénk.⁹ De az akkori minisztérium reakciója az volt, hogy talán nem is a gyerekek teljesítménye, hanem a kutatók mérőeszköze a rossz. Az oktatáspolitikai el sem hitte, hogy nem úgy áll helyzet, ahogy ezt a bukási és a beiskolázási-továbbtanulási statisztikák mutatják. A minisztériumot egyrészt manipulálták az iskolák, a járások és a megyék kozmetikázott eredményei, másrészt nem kevés önáltatással nyugtatgatta magát az oktatáspolitikai.

(L) Oktatási rendszerünk működésében egyfajta *ciklikusságot* fedezhetünk föl.¹⁰ Időről időre központilag fö-

⁸ Lásd Andor Mihály: „Dolgozat az iskoláról”, *Mozgó Világ* 1980. 12. sz. és 1981. 1. sz.

⁹ Nagy József: *Az elemi számolási készségek mérése és fejlettségének országos színvonala*. Budapest, 1970; Orosz Sándor: *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*. Budapest, 1973. Tankönyvkiadó.

¹⁰ A tervgazdaság ciklikussága jól ismert és színvonalasan föltárt jelenség. Lásd Bauer Tamás: *Tervgazdaság, berubázás, ciklusok*. Budapest, 1981. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

lülvizsgálják a tanterveket és tananyagrendszereket, és „nagy” tartalmi reformokat határoznak el, vezetnek be. Azután néhány év múlva kezdődik mindez előlről.

(J) Volt egyszer az 1961-es oktatási felülvizsgálat, és az 1962-es új tanterv. Aztán jött az 1972-es párthatározat és az 1978-as „új” tanterv. Ezt nevezték el a szakirodalomban a „szakasos fejlesztés” elméletének,¹¹ habár ez nem más, mint egy torz oktatáspolitikai gyakorlat egyszerű megideologizálása. Kozma Tamás és mások jogosan léptek föl ellene. A szakasos fejlesztés azonos azzal, amit Sajó András „változásipar”-nak keresztelt el a jogalkotás területén.¹² Tehát mélyreható, igazi változtatások, komoly reformok helyett felszíni, látszatváltoztatgatások, a bajok elkendőzése. Hiába jöttek új tantervek, új deklarációk, a pedagógiai tervgazdálkodás lényegében fennmaradt és virult. Szőnyeg alá söpörték a problémákat, megpróbálták kvázi-reformocskák mögé bújni. Persze ettől még a bajok maradtak, sőt sokasodtak. A ciklikuság mögött több dolgot látok. Egyrészt az oktatás kérdése csak időszakonként kerülhet napirendre. Más oldalról van iskolakritika is, amely nálunk különösen erős, hiszen jórészt a társadalomkritika bújjik az iskolakritika bőrébe. Időről időre napvilágra tör a tudósok és a művészek elégedetlensége az éppen fönnálló tantervekkel kapcsolatban. Mindez a ciklikus változtatgatás mellett szól. A pedagógusok azonban általában ellenzik a tartalmi változtatásokat, mivel ők már megtanulták az éppen aktuális tankönyveket, és nem szeretnek újratanulni. A vicc az egészben az, hogy ha bevezetnek egy új tanter-

¹¹ Lásd Inkei Péter–Kozma Tamás: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Budapest, 1977. Akadémiai Kiadó.

¹² Lásd Sajó András megjelenés alatt álló nagydoktori disszertációját.

vet, akkor a minisztérium munkatársai kis idő elteltével már ki is jelölik az esedékes korrekció időpontját. Nálunk ezt a pedagógiai változásipart az *Országos Pedagógiai Intézet* szervezte. A felügyelet aztán hivatalból védi és dicsőíti az újonnan kiadott tantervet és taneszközöket, mint *Voltaire* Pangloss doktora. „Ez a lehető világ legjobbika.”

(L) Azt hiszem, kimondhatjuk, hogy a legutóbbi oktatási reform fordulatot hozott. Az oktatáspolitikai szerepének nagymértékű átértékelésével állunk szemben. Ennek értelmében az oktatáspolitikai elsősorban nem tartalmi dirigálással foglalkozik, nem „nagy” tartalmi reformokat kíván bevezetni, hanem a pedagógiai folyamatok *feltételrendszerének megújítását és biztosítását* vállalja magára. A feltételrendszer magában foglalja a *materiális tényezőket* (iskolaépítés, a pedagógusok fizetésének rendezése stb.) és a *jogi biztosítókat* (igazgatóválasztás, az adminisztrációs terhek csökkentése, a pedagógusok szakmai szabadságának növelése stb.). Az *oktatási rendszer* fejlesztését pedig mint *önfejlődést és önfejlesztést* értelmezik.¹³

(J) Az a nagyon realista megfontolás munkál emögött az oktatáspolitikai irányváltás mögött, hogy a szükséges és elégséges feltételek hiányában bármely tartalmi változtatás eredménytelen, illetve félrevisz: nem éri el a kitűzött célt. A feltételrendszer megteremtése mellett *zöld utat* kívánnak biztosítani a tudományosan megalapozott, kikísérletezett és a gyakorlat által visszaigazolt programok, pedagógiai megoldások elterjedésének, ill. átgondolt, nem erőszakos elterjesztésének. Ezek az „ato-

¹³ *Gazsó Ferenc*, oktatási miniszterhelyettes nyilatkozata a televízió *Hatvanhat* című adásában 1985. márciusában.

misztikus”, tehát nem „holisztikus” akciók jelenthetik az oktatási rendszer önfejlesztését, önfejlődését. Ez annyira szokatlan *Magyarországon*, hogy sokan nem is értik, miről van szó. A *Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Program* 1984 szeptemberétől választható, tehát alternatív tanterv és tananyag lett az általános iskolák alsó tagozatán.¹⁴ Sok igazgató és pedagógus tényleg nem értette, hogy mit is jelent ez.

(L) Szeretnék utalni egy nagyon fontos ökonomiai párhuzamra. Ez az oktatáspolitikai koncepció rendkívül korszerűnek tűnik, és társadalmunk modernizációjának gondolatával szépen összecseng.¹⁵ *F. A. Hayek*, Nobel-díjas közgazdász dolgozta ki a gazdaság területén azt az elméletet, amely hatékony, piaci versenygazdaságot kíván egyfelől, és az állam szerepét abban látja, hogy a hatékony piaci versenynek a föltételeit megteremtse, és állandóan újratemtse (a monopóliumok korlátozásával, a gazdasági szabadság megerősítésével, a pénzpiac liberalizálásával stb.). Ilyen föltételek biztosítása mellett a piacgazdaság önmagát katalizálja, és kialakul a piaci katalaxis, ami a piac tisztulását és a verseny állandó újratemelését jelenti.¹⁶ Az oktatás területén is erről lenne szó. Az oktatáspolitikának olyan föltételrendszer megteremtésében és állandó fönntartásán kell fáradoznia, amely mellett a *pedagógiai katalaxis*, az oktatási rendszer ön-

¹⁴ Lásd *Művelődési Közlöny* 1984. augusztus 24.

¹⁵ A modernizáció a *T. Parsons*-féle értelmezésben azt jelenti, hogy a társadalom egyes alrendszerei, mint pl. a gazdaság, a politika, a jog, az oktatás elkülönülnek egymástól, a maguk logikája, sajtószerepük szerint működnek, és ezen az autonómián alapulva kapcsolódnak össze, integrálódnak.

¹⁶ Lásd *F. A. Hayek: Individualism and Economic Order*. 1948. Chicago; Bokros Lajos: „Történelmietlen modell vagy modelletlen történelem?”, *Koncepció és kritika*. Budapest, 1985. Magvető Könyvkiadó. 270–279. p.

megújítása – önmagát gerjesztve – kibontakozhat. Úgy vélem, egy ilyen katalaxis nélkül az általános pedagógiai teljesítmény-visszatartás, amely mind a pedagógusok, mind pedig a tanulók részéről megmutatkozik, nem számolódhat föl.

(J) Nem lehet megkerülni a *verseny* szerepét az iskolák, a pedagógusok és az egyes régiók között. A decentralizáltan működő angolszász típusú oktatási rendszerekben ez valamennyire megvan. Nálunk nincs! Enélkül azonban igazi pedagógiai katalaxis nem jöhet létre. A pedagógiai tervgazdálkodás a kiváló szakemberek tömegét üldözte el a pályáról, mert az igazán tehetséges pedagógus nehezen viseli a gúzsbakötést, a kiugrási lehetőség hiányát. Ha nincs verseny, akkor nem dőlhet el, hogy melyik pedagógus mit ér, és melyik program jobb, mint a másik.

AZ OKTATÁS JÓ „ÜZLET”

(L) Az oktatás ma szerte a világon, de különösen nálunk, *alulfinanszírozott*. Az oktatási rendszer részesedése a nemzeti jövedelemből elenyésző, néhány százalék.¹ A rendkívül alacsony részesedés oka föltehetően abban rejlik, hogy az oktatás *gesztációs ideje*, „megtérülése” meglehetősen *hosszú*, évtizedekben mérhető.² Ebből következően a rövid távú gondok szorításában élő politikusok szükségképpen *erősen diszkontálják* az oktatás jövőjét, azaz ma extrém alacsony értéket tulajdonítanak például egy 2000 körül bekövetkezhető oktatási föllendülésnek.³ Olyan példák, mint mondjuk Magyarország az

¹ Magyarországon ez az arány az utóbbi évtizedben 1-2% körül mozgott.

² A gesztációs idő azt jelenti, hogy egy most megindított változás X idő elteltével fog hatni, illetve egy X idővel ezelőtt beindított változás hatása ma jelentkezik. Mindkét esetben X idejű lappangásról, késleltetésről van szó. Egy ember nemzésétől megszületéséig átlagosan 9 hónap telik el, tehát biológiailag a gyerekszülés gesztációs ideje 9 hónap. Az oktatási szféra gesztációs ideje átlagosan több évtized, tehát a mai oktatási intézmények a több évtizeddel későbbi gazdaság számára „termelnek”, míg a mai gazdaságban több évtizeddel korábban kiképzett emberek dolgoznak. Lásd Bródy András: *Lassuló idő*. Budapest, 1983. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 41-44. p. és Bessenyei István-Zsolnai László: „Az új ökonómia iskolakoncepciója”, *Valóság* 1984. 6. sz. 67. p.

³ A diszkontálás azt jelenti, hogy egy jövőben bekövetkező állapotnak megbecsüljük a mai, tehát a jelenlegi értékét. Pénzügyi példát hozva: mit ér ma nekünk az, ha 10 év múlva 100 000 Ft-unk lesz egy

I. és Japán a II. világháború után, ahol egy ideig az oktatás részesedése magas volt a nemzeti jövedelemből, nem cáfolják a föntieket. Ezekben az esetekben arról volt szó, hogy háborúk után a vesztes országok fegyverkezési kiadásait erősen korlátozzák a győztes országok, és az így a hadiiparba be nem fektethető összegeket többek között az oktatásra lehetett fordítani. Úgy tűnik, az *oktatás bőséges finanszírozása a nemzeti jövedelem makroszintű redisztribúcióján keresztül általában megoldhatóan*. Amíg a nemzeti jövedelem nagy részét központosítják és újra elosztják egyes szektorok között, addig félő, hogy az oktatás mindig a rövidebbet húzza!

(J) És mikroszinten mi a helyzet? Az oktatási intézmények finanszírozásával mi a baj?

(L) A fő baj az, hogy az egyes *iskolák kapott*, illetve *bevételezett összegei és az általuk kibocsátott fiatalok gazdasági értékessége között nincs semmilyen direkt összefüggés*. A Műszaki Egyetem attól nem fog több pénzt kapni, hogy világszínvonalon álló mérnököket bocsát ki évről évre, de kevesebb pénzt sem kap, ha ezt nem teszi.

(J) Lehet egyáltalán mérni vagy becsülni az iskolák végzett fiataljainak értékességét közgazdaságilag?

(L) Elvileg lehet. De ehhez a *humán tőke* fogalmát újra kellene értelmezni. A humán tőke kielégítően egy szabad piacgazdaságban explikálható csak. A munkavégző ember – normális körülmények között – valamekkora

vállalkozásból. A jelenérték mindig a jövőbeni érték valamilyen „leszámított” értéke, ahol is a művelet a kamatos kamat számításának az inverze. Minél nagyobb a leszámítolási (diszkont) tényező, annál kisebb a jelenértéke egy adott jövőbeni állapotnak. Lásd Kindler József: *Rövidülő távlatok*. Budapest, 1985. Kézirat.

többlettértéket és ezáltal többletprofitot termel. Az ehhez a többletnyereséghez tartozó tőkeérték adja az adott munkavégző ember humán tőkéjét. A humán tőke tehát az *ember nyereségtermelő képességét* jelenti.⁴ A humán tőke persze a tervgazdaságokban is létezik, csak nem tud manifesztálódni piaci viszonyok híján. Ökonómiai szempontból tehát azt mondhatjuk, hogy az *oktatási intézmények* humán tőkét „állítanak elő”, vagyis az ifjú generációk fejlesztésével *a gazdaság humántőke-állományát termelik újra*. A humán tőke azonban nem ingyen van, meg kell fizetni azt, aki azt megtermelte! Arról lenne szó, hogy ha egy ember egy adott időszakban X Ft többletnyereséget hoz egy vállalatnak, és így ott és akkor az adott humán tőkéje $\frac{X \cdot 100}{\alpha}$ (α %-os átlag kamatrátá mellett), akkor az adott időszakra a vállalat ezen humán tőke után $\beta \cdot \left(\frac{X \cdot 100}{\alpha}\right)$ hozzájárulást (adót, díjat) köteles fizetni együttesen azoknak az oktatási intézményeknek, amelyek az adott embert fölnevelték és kiképezték.

(J) Az oktatás ingyenességén ez nem változtatna?

(L) Nem! Az *oktatást úgy kell monetizálni*, pénzesíteni, hogy az a szülők és a gyerekek számára továbbra is *ingyenes maradjon*. A fönnt vázolt humántőke-finanszírozási

⁴ 1978-ban *Iacocca*, a világ egyik legjobb menedzsere, az akkor már bajban lévő Chrysler autógyárhoz került. A tőzsdén ennek hatására 6%-kal emelkedett a Chrysler-részvények ára. Ez mintegy 140 millió \$ tőkeérték-növekményt jelentett. A tőzsdei közvélemény értékelése szerint tehát a Chrysler 140 millió \$-ral többet ér Iacoccával, mint nélküle. (Kopátsy Sándor: *Hiánycikk: a vállalkozás*. Budapest, 1983. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 119. p.) Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy az Iacocca által képviselt humán tőkét 140 millió \$-ra becsülte a tőzsde.

rendszerben a végső fölhasználók, a humán tőkét képviselő embereket foglalkoztató vállalatok és intézmények fizetnének utólag az iskolának.⁵ Az iskolák így abban lennének érdekelték, hogy olyan fiatalokat neveljenek és képezzenek ki, akik életük munkavégző szakaszának egészét tekintve a lehető legértékesebbek lesznek a társadalom számára. Ebben az esetben kapják ugyanis az iskolák a legtöbb humán adót, visszafizetést a vállalatoktól, intézményektől. Kiderülne, hogy az oktatás, ha jó, akkor nem „nyegle, hogy megéljen”, hanem valójában nagy *üzlet* is!

(J) Én pedagógiai szempontból abban látom ennek a mechanizmusnak az előnyét, hogy az iskolák *kemény társadalmi visszajelzéseket kapnának*. Ha nem zsebpénzre menne a játék, mint ma, hanem komoly összegekre, akkor a jó pedagógusok gyorsan kirekesztenék a rosszakat! Gyorsan megszerveződnenek az igazi tantestületek.

⁵ A költségek fölmerülése és a humán adó kézhezkapása közötti időeltolódást okos hitelmechanizmussal lehetne áthidalni.

(L) Másfél évtizeddel ezelőtt írtál egy cikket *Humor és pedagógia* címmel.¹ Hogyan jutottál el ehhez a témához és mik voltak főbb állításaid?

(J) Abban az időben a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán tanítottam. A főiskola tele volt olyan oktatókkal, akik állandó jelleggel ironizáltak a hallgatókkal, és az ironizálást azonosították a humorral. Legfőbb üzenetem az volt, hogy a komikum, a humor, az irónia, a vicc és hasonló dolgokat ne keverjük össze, ugyanis itt korántsem azonos szintű és minőségű dolgokról van szó. Az a jó pedagógiai humor, amelyik nem bántja a gyermeket, nem sérti a hallgatót. A jó humor megnevetet, megvan benne a partnerség, a demokratizmus. Nem hatalmi fölényből származik, mint az irónia, amely a kinevetés műfaja. Az alapállásom a *Karinty-féle* volt: „*Humorban nem ismerek tréfát.*” Szalay Károly komikumelmélete igen gyümölcsöző pedagógiai szempontból is.² Tudniillik van a komikus hiba, ami mindig valamilyen ellentmondás, és a kommunikáció szereplői döntenek el, hogy miként értelmezik azt, hogyan viszonyulnak hozzá. Például ha a pedagógussal történik meg egy komikus hiba, mondjuk

¹ Zsolnai József: „Humor és pedagógia”, *Köznevelés* 1971. 24. sz.

² Szalay Károly: *Szatíra és humor*. Budapest, 1963. Magvető Könyvkiadó.

mellül a székeknek, akkor a gyerekek ezen általában nem együttérzéssel nevetnek, hanem kinevetéssel válaszolnak. Ez persze érthető, hiszen a pedagógus velük szemben hatalmi fölényben van, és óriási élmény a gyermekre számára, ha a kinevetésben az ő fölényük kifejeződik. Ez a „nép jogos haragja”!

(L) Az iskola, mióta a világ világ, alapvetően *humortalan, komolykodó intézmény*. Mi lehet ennek az oka? Gondolom, az egyik ok az lehet, hogy az emberi kultúra vidám vonulatát mindig alacsonyabb rendűnek ítélte a társadalom, mint a komolyt. Ez az értékítélet az iskolában fölfokozottan érvényesült, és érvényesül ma is. A másik ok, úgy vélem, hogy a humor alapját adó ellentmondásosságot (a világ, az emberi élet ellentmondásait) az iskola rendszerint száműzi a falakon kívülre.³

(J) Az iskolai tananyag a tudományos, művészi teljesítmények heroikus oldalát hangsúlyozza. *Petőfi* elsősorban a lángelkű világorradalmár az iskolában, és nem „A helység kalapácsa”-nak az írója. *Shakespeare* is inkább tragédiaíró, mint fergeteges vígjátékok szerzője. Az iskola fél a vidám kultúrától, mert abban mindig van valami tekintélyeket nem tisztelő, bátor odamondogatás. *Rabelais* vagy *Arisztophanész* nehezen fér be az iskola autoriter világába.

(L) *Platón* dialógusaiban az egéig magasztalja *Szókratész*t, *Arisztophanész* viszont mint szofistát neveltségessé teszi. Valahogy mind a kettő igaz, a színe és a visszája. *Hieronimus Bosch* festészetén belül a groteszk-komikus és a tragikus-komoly képek egyazon témakör kapcsán, egyaránt fölkelhetnek. Nyilván Bosch midkettő. *Villon*

³ L. az *Üres embereszmény, torz emberkép* című dialógust!

költészetében a komoly és a vidám oldal szerves egységben van. Igazi komolyságot csak a vidámság ellenfényében lehet teremteni! Ez az emberi teljesség, és ezt felejtí el az iskola.

(J) A humorhoz erkölcsi tartás, bátorság kell. A pedagógusnak ugyanis „nagy dolgokat” kell nevetség tárgyává tennie, ha csak részlegesen, egy-egy időre is. (Nem a bohóckodó tanárról beszélek!) Ha a tananyagokba és a taneszközökbe a vidám kultúrából több kerülne be, mint ma, akkor ez igazi kihívás lenne a pedagógusok számára is.

(L) A *humor* mind a tanulók, mind pedig a pedagógusok számára *mentálhigiénésen kedvező*, az ellentmondások fölfogásának, kezelésének és föloldásának nagyon egészséges módja.

(J) Minden tapasztalat ezt mutatja. Tudtommal azonban a humor „gyógyító” hatását a pszichoterápiai irodalom nem nagyon hangsúlyozza. Ahogy van munkaterápia, játékerápia stb., úgy nincs humorterápia. A humorral a pszichoterepeuták sem nagyon tudnak mit kezdeni. A humor ügye ki van adva a művészetek egy „alacsonyabb rendű” válfajának, a könnyű műzsának. *A humortalan-ság az egész társadalom megoldatlan ügye*. Van egy botcsinálta „elméletem” a humor gyógyító hatásáról. A humor nagy ereje abban van, hogy a problémákat – ha időlegesen és föltételesen is – a személyiségen kívülre helyezi, a társasság közegébe. (A humor – köztudottan – társas jelenség!) Ezáltal a feszültség, a diszsonancia kompenzálódik, „tud rajta nevetni” az ember.

(L) *Levendel László* egy beszélgetés alkalmával azt mondta, hogy az emberi személyiség integrációjának legmagasabb foka, ha az ember a halált (saját maga megha-

lását) képes személyiségébe beépíteni.⁴ Hasonlót mondhatunk a humorról is. Egy magas szinten integrált személyiségnek a humort be kell építenie önmagába. A halál és a humor mély belső kapcsolatára utalt zseniálisan *Chaplin*, amikor azt mondta, hogy „Az ember az egyetlen lény, aki tudja, hogy meg fog halni, mégis tud nevetni.” A halál tudatának tényéből az emberi lét számos, racionálisan kezelhetetlen mozzanata ered, félelmek, szorongások, az értelmetlenség érzése. A humor itt tud sokat segíteni.

(J) Az iskola elviselésében a humor a legjobb eszköz, mind a pedagógus, mind a tanulók számára. A hazai pszichológus szakma már eljutott addig, hogy monografikusan földolgozza a humor problematikáját.⁵ A pedagógiának lenne mire építenie, főként ha figyelembe venné a pedagógia történetében föllelhető ez irányú törekvéseket, főleg *Vittorio da Feltré*⁶ és *Makarenko* erőfeszítéseire gondolok.

(L) A *humornak* jelentős *intellektuális hozama* is van. Például csak az tud *Karinthy Frigyes* Ady-paródiáira vagy *Benjámín László* Juhász Ferenc-paródiájára adekváтан reagálni,⁷ aki oda-vissza ismeri Ady és Juhász Ferenc költészetét. Vagy aki képes mulatni Parkinson törvényén,⁸ az jóval mélyebben érti a gazdasági bürokrácia természetét, mintha a bürokrácia szociológiáját vagy közgazdaságtanát ismerné.

⁴ *Levendel László*: szóbeli közlés. Budapest, 1985. január. 2.

⁵ Séra László: *A nevetés és a humor pszichológiája*. Budapest, 1980. Akadémiai Kiadó.

⁶ Lásd a Nagy Sándor (főszerk.): *Pedagógiai lexikon* IV. köt. „vidámság” címszavát. Budapest, 1979. Akadémiai Kiadó. 451. p.

⁷ Szalay Károly (szerk.): *Nevető parnasszus*. Budapest, 1975. Magvető Könyvkiadó.

⁸ C. N. Parkinson: *Parkinson törvénye*. Budapest, 1983. Minerva.

(J) *Dévényi Tibor* „Dr. Ezésez Géza karrierje”⁹ ugyanezt mutatja. A humorhoz nagyon „komoly” fölkészültség kell! Mind a megalkotásához, mind a befogadásához. A nyelvi-irodalmi-kommunikációs programban a gyerekek első osztálytól kezdve sok *Weöres Sándor* verset ismernek meg. Kísérletképpen a harmadikos irodalomkönyvbe betettünk egy *Timár György* paródiát *Weöres*ről. Kiderült, hogy csak a legfejlettebb intellektusú és *Weörest* jól ismerő gyerekek „tudták venni a lapot”, ők viszont azonnal „ráharaptak”.

(L) Szükség lenne szisztematikusan összegyűjteni és rendezni a kultúra vidám vonulatát *Arisztophanész*től *Woody Allenig*, és ebből vidám „ellentantervet” és „ellentankönyveket” összeállítani. Ebben nemcsak az irodalom szerepelne, hanem a képzőművészetből a groteszk, a karikatúra, a filmművészetből a burleszk, a vígjáték, a zenei paródiák; és a vidám tudomány is.

(J) *A tantervnek és a tankönyveknek* kétarcúaknak kellene lenniök. *A vidám és a komoly oldal egymást kiegészítők*, komplementerek. Az *Életrajzi lexikon* mellé oda kell tenni *Feleki László* „Mindenféle Híres Emberek”-jét.¹⁰ Nem szabad elfelejteni, hogy a néhai *Öveges József* hallatlan népszerűségű „érdekes fizikája” lényegében vidám fizika volt.

(L) Azokat az alkotókat kellene középpontba állítani, akik életművükben a vidámat és a komolyat egyaránt világszinten produkálták. Például *Voltaire*, aki egyaránt megírta a „*Candide*”-ot és a „*Filozófiai ABC*”-t. Vagy *Karinthy Frigyes*, akinek költészete ugyanolyan kimagasló színvonalú, mint humora. Korábban említettük már

⁹ *Dévényi Tibor: Dr. Ezésez Géza karrierje.* Budapest, 1980. Gondolat Könyvkiadó.

¹⁰ *Feleki László: Mindenféle Híres Emberek.* Budapest, 1984. Magvető Könyvkiadó.

Petőfit, Shakespeare-t, Villont. De jó példa *Csokonai Vitéz Mihály* és *Arany János* is.

(J) Nagy kérdés, hogy hogyan tanítható a humor. *Vidám alkotások megismertetésére* nagy szükség van. Nélkülözhetetlen azonban az iskolában a *humoros közeg* is. Ezt a pedagógus teremtheti meg. Olyan közegről van szó, melyben a tanulók „humorizálhatnak” nyíltan, félelem és megtorlás nélkül. A lapos és ízléstelen humortól persze óvakodni kell! A mindent kiröhögés pusztító hatású. A pedagógus föladata a lapos, íztelen humor leleplezése (pl. iróniával vagy elemzéssel). A tanulók humor iránti érzékenységét és vidám ízlését egyszerre szükséges fejleszteni. Erre már kisiskolás kortól lehetőség nyílik. A probléma a pedagógus oldalán jelentkezik. Sokan komolytalannak tartják a témát, szakkönyvek nincsenek, egy ilyen célú továbbképzésnek már a gondolatát is kiröhögnek a pedagógusok. Azt hiszem, nem túlzás, ha *a humorhoz való affinitást, a humorérzékenységet pályakövetelménynek tartjuk.* Ezt sok vizsgálat alátámasztja, ugyanis a tanulóknak élő „jó tanár”-képhez hozzátartozik a humorra való képesség.

(L) A gyógyítási alaphelyzet alapvetően komoly, sőt tragikus, hiszen a beteg egy lehetségesen negatív kimenetelű játszmában van benne (romolhat az állapota, meghalhat). Ezzel szemben a pedagógiai alaphelyzet nem komor tónusú, nem tragikus-komoly szituáció, mivel a játszma lehetséges kimenetele pozitív (a tanulóban értékes és tartós állapotváltozás következhet be). Nem a fájdalom, a szenvedés, a halál a tét az iskolában! A pedagógiai alaphelyzet kívánja a vidámságot, hiszen a tét az öröm, a boldogság, az élet. Ezért az *iskolának* alapvetően vidám helynek, a „*vidámság házának*”¹¹ kellene lennie. *A pedagógia pedig vidám tudomány,*¹² azaz vidám is, és tudomány is lehetne.

¹¹ *Vittorio da Feltre* kifejezése a „casa giocosa”.

¹² *Friedrich Nietzsche* kifejezése a „fröhliche Wissenschaft”.

TUDOMÁNY-E A PEDAGÓGIA?

(1) A mai magyar „írott pedagógia” általában nem felel meg az egzaktitás és az ellenőrizhetőség feltételeknek, ezért nem kellően fejlett tudomány.

(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 feltételek mellett valósítható meg és milyen eredményeket hoz egy adott pedagógiai know-how.

(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.

(4) Az oktatáspolitikai föladata, hogy támogassa a pénzügyes konstruktív pedagógiai megoldások kipróbálását, nyomonkövetését és kiértékelését. Aztán engedje a jó pedagógiai know-how-k szakmai és piaci versengetését. Végezetül vonja ki a forgalomból az összes rossz

pedagógiai konstrukciót, amely már bebizonyította érvénytelenségét és pedagógiai hasznavehetetlenségét.

(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.

(6) A pedagógia sokat tanulhat a társszakmáktól. A közgazdaságtantól és a jogtól igényességet, az egzaktitást lehetné el, az agrárszakmától a véletlennel való szakszerű számolást, az orvoslástól a teleologikus gondolkodást.

(7) A pedagógia alaptervékenysége a fejlesztés. Ez a tanuló ember valamely attribútumának, jellemzőjének a 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 egyénreszabottság. A fejlesztést mindig ki kell egészítenie a korrekciónak, mivel még az egészséges tanuló is többé-kevésbé állandóan eltér a „normális”-tól (pszichiátriai értelemben).

(8) A konstruktív pedagógia autentikus, igazi metodológiája az akciókutatás. A kiindulópont a problémacentrikus, akcióorientált helyzetelemzés. Ebből kiindulva állítják föl a megoldás eszméjét, alapgondolatát. Az akcióterv, a pedagógiai know-how ennek kibontása, operacionálizálása. Aztán jön a pedagógiai akció, a know-how kísérleti, „in vivo” kipróbálása és nyomonkövetése. Az akció lezárásakor átfogó, részletes evalvációra, kiértékelésre van szükség. Az eredményeket és a tapasztalatokat végezetül visszacsatolják az alapeszméhez és az akciótervhez, korrigálandó, javítandó azokat.

(9) A meta-pedagógiai problémakezelés nélkülözhetetlen a pedagógiai kutatások számára, orientálandó, tájo-

landó azokat. A meta-pedagógián belül három terület különíthető el. A pedagógiai axiológia a pedagógiai akciók értékhatárára kérdez rá, és értékszempontokat ad a fejlesztő beavatkozások megítéléséhez. A pedagógiai ontológia a pedagógiai folyamatok létszerűségére, létmódjára, minéműségére irányul. Végül, a pedagógiai episztemológia a pedagógia mint szakma, illetve mint lehetséges tudomány természetét kutatja, a pedagógiai kutatás metodológiáját vizsgálja.

ÜRES EMBERESZMÉNY, TORZ EMBERKÉP

(10) Pedagógiánk deklarált embereszménye, a „mindenoldalúan fejlett, harmonikus ember” csak formálisan meghatározott, így tartalmatlan, üres.

(11) Pedagógiánk rejtett, implicit emberképe a „tudóska”. A tudomány „viszi a prímet” az iskolában, háttérbe szorítva olyan területeket, mint az esztétikum, a szomatikum, az etikum, a manualitás, a filozofálás. A tudomány közvetítése persze vulgarizáló és esetleges. Az eredmény a „tudóska”.

(12) A „nembeli individuum” (Lukács György és Heller Ágnes által kifejtett) fogalma egyidejűleg tartalmaz embereszmény és reális emberkép lehetne pedagógiánk számára. A nembeli individuum olyan egyed, akinek tudatos és sajátos egyéni viszonya van az emberiség értékeihez (a nembeliséghez), és önmaga mindennapi életét „számára valóvá” képes tenni. Vagyis distanciálja magát saját partikularitásától, és saját maga választja azt a mindenséget, amellyel méri magát. A nembeli individuum élete, az értelmes élet konfliktusokkal terhes, állandó „életvívás” önmagával és a világgal. A harc tétje az önmegvalósítás és az emberi nem fennmaradásához való alkotó hozzájárulás.

MELY ÉRTÉKEKET?

(13) Az iskolának reprezentatív értékobjektívációkat kellene közvetítenie, olyan kultúrjavakat, amelyek az értékeket sűrítve és a legmagasabb szinten képviselik. Ezeket azonban folyamatosan szembesítenie kellene kvázi-értékobjektívációkkal, értéktelenségekkel is.

(14) Iskolánk értékvilága túlzottan Európa-centrikus. A Távol-Kelet kultúrája teljességgel hiányzik belőle, pedig (i) az európaival egyenértékű, alternatív kultúráról van szó; (ii) a Távol-Kelet országai a mai világgazdaság legdinamikusabbán fejlődő centrumát alkotják és politikai jelentőségük hatalmas; (iii) a magyarság Ázsiából származik, európaizálódott ázsiai nép vagyunk.

(15) Az iskolai tananyagok ökológiai szemléletű átstrukturálása elodázhatatlan a mai ökológiai világhátréteg közepette. Az ökológiai kultúrának a humán kultúrával egyenlő súlyt kell képviselnie. Az „ökológiai szelídség” és az „emberközpontúság” kettős értékvállalása vihet csak előre.

(16) A tanulók értékorientációinak kialakítása csak tevékenykedtetés közben lehet eredményes. Olyan tevékenységek jöhetnek szóba, mint (i) a nagy értékkel való szembesülés, „face to face” találkozás; (ii) kultúrtárgyak reprodukálása és újraalkotása; (iii) önálló alkotások létrehozása; (iv) az értékelés-önértékelés gyakorlása.

A FEJLESZTÉSTŐL A TANULÁSIG

(17) A pedagógiai munka mint korrigáló-fejlesztő befolyásolás a vezetési paradigmában értelmezhető jól. Eszerint a pedagógus a tanulók tevékenységeit személyközpontúan és klienszítve szervezi és koordinálja. A vezetési paradigma egészséges közepet jelent az irányított nevelés autokráciája és a szabad nevelés „laissez faire”-je között.

(18) A tanulócsoporthok nagy létszáma és a pedagógus „korlátozott racionalitása” következtében az osztályokban a „szervezett anarchia” állapota uralkodik, amelyben a pedagógus csak „keresztülevickélni” tud. A megoldás az, hogy a tanulók egy részének önálló tanulási lehetőséget kell adni, míg a másik résszel a pedagógus közvetlenül foglalkozik. Az önálló tanulás és a pedagógussal történő, interaktív tanulás váltják és kiegészítik egymást.

(19) A szigorú pedagógiai tervezés helyett teleologikus problémakezelésre van szükség: a pedagógusnak minden tanuló egyéni, emberi távlataival külön-külön kell törődnie. A tanulóknak perspektívákat kell adni, meg kell őket tanítani a jövőorientált, önépítő, teleologikus viselkedésre. A teleológia nem merev, cél-eszköz séma, hanem adaptív jellegű; a célok, a távlatok változhatnak, alakulhatnak a hozzájuk vezető úton. Másrészt: jó célt csak jó úton lehet elérni, a tanulók életét nem szabad ellehetetleníteni, kinná tenni semmilyen nemes cél vagy távlat jegyében.

(20) A tanulás a tanuló ember tartós (kvázi stabil, nehezen visszafordítható) állapotváltozását jelenti. A tanulás a személyt mint egészet érinti, az egész személy tanul, nem annak valamely része vagy szerve. A pedagógus fejlesztő-korrigáló befolyásolása fenomenológiai szintű, csak a tanuló bizonyos jellemzőin, attribútumain keresztül tud hatni a személyre mint egészre. Mindenki szubsztanciális egyed, a pedagógusnak a tanuló „magábanvalóságát” el kell ismernie. Mégis van lehetőség személyiségformálásra. Ez a pedagógiai növekvő hozadék esete: egységnyi befolyással sok egységnyi hatás is elérhető. A személyiségnek vannak pedagógiailag segíthető, támogatható forradalmi.

A PEDAGÓGUS

(21) A pedagógushivatás kérdése a szakmai etika, a *pedagógiai éthosz* kérdése, amely csakis egy szilárd *pedagógiai szakmaiságra* épülhet rá.

(22) A pedagógusnak rendelkeznie kell mind *pedagógiai képességekkel* (döntéshozatal, kommunikáció, teleologikus gondolkodás, szervezés, vezetés), mind pedig tanított szaktárgyával kapcsolatos *szakképességekkel* (csak az taníthatja, aki csinálni is tudja az adott tudományt, művészetet, sportot).

(23) A kívánatos *pedagógusattitűd* két összetevője: (i) a „népben, nemzetben gondolkodás”, valamint az elkötelezettség a nembeliség, az emberiség sorsa iránt; (ii) a gyerek partnerként, kliensként való kezelése, létének föltétel nélküli fogadása, és segítése a tanártól való elszakadásban, önmaga megtalálásában.

(24) A gyerek *pszichoszomatikus, szociális lény*, teste, lelke és társadalmi környezete van. Minden gyereket mint *lehető nembeli individuumot* kell tekinteni az iskolában.

(25) Egy *pedagógiai etikai kódex* pontjai – többek között – a következők lennének: (i) tolerancia a tanítvánnyal szemben; (ii) a tanítvány jövőjével való törődés; (iii) pedagógiai nagyvonalúság; (iv) őszinteség a tanítványokkal szemben.

(26) A pedagógus hatásának végső forrása személyiségének *hitelessége*. Ennek jellemzői: (i) az egészségesség; (ii) a modernség; (iii) az eredetiség; (iv) a megszállottság. Tehát az a hiteles pedagógus, aki egyéniség és értékelkötelezett, vagyis nembeli individuum. A gyerekek a *nem hiteles* pedagógusokat kíméletlenül kiszelektálják, ellehetetlenítik. Az autentikusság a pedagóguspályára való alkalmasság nélkülözhetetlen föltétele.

A NEVELŐK „NEVELTSÉGE”

(27) A pedagógusok szakmai kvalitásának elmaradottságáért elsősorban a pedagógusképző intézetek, és azoknak is a pedagógiai tanszékei a felelősek. A fő problémák: *(i)* a hallgatókép itt is a „tudóska”; *(ii)* a hallgatók gyermek- és ifjúságszemlélete nem reális; *(iii)* a pedagógiai képességek komoly fejlesztésére nem történik kísérlet. Sajnos, a pedagógusképző intézetek többsége az oktatási reformhullámból kimaradt, és az innovációkat sem igen támogatja.

(28) A pedagógus-továbbképzésben és a pedagógusok önnevelésében vannak az oktatási rendszer igazi tartalékai. A pedagógus-továbbképzéseknek elsősorban kiscsoportos, képesség- és attitűdfejlesztő foglalkozásoknak kell lenniük. A pedagógusok önnevelésének a feltétele az általuk tanítandó programok szabad megválaszthatósága, az alternativitás.

ISKOLAGYÁR

(29) Az ipari szervezeti modell az oktatás területén is uralomra jutott. Hatalmas iskolagyárak alakultak, ahol a pedagógusok rutinszerű, sorozatgyártásra emlékeztető „futószalag-pedagógiát” művelnek. A nagy iskolai szervezetekben rengeteg látszattevékenység adódik, amelyeknek nincsen lényegi pedagógiai tartalmuk, és nem a tanulókért, hanem a szervezetért vannak.

(30) A pedagógusokkal szemben megalázó bizalmatlanság mutatkozik az iskola vezetői és külső irányítói részéről: állandó ellenőrzésben van részük. Az ellenőrzés nem output-orientált, tehát nem a tanulók teljesítményére kíváncsi, hanem folyamatcentrikus, vagyis azzal törődik, hogy a pedagógus „letanította-e” a soronkövetkező anyagot.

(31) Az ideális szervezeti méret az iskolák számára 200–250 tanuló körül mozog. Az ilyen kis léptékű iskolai szervezetekben az igazgató és minden pedagógus személyesen ismerhet minden tanulót. Az igazgató itt valódi pedagógiai vezető, az iskola profiladója lehetne: kidolgozhatná saját iskolakoncepcióját.

(32) Egy tanulócsoporthoz egy 5-6 fős pedagógusteamnek kellene tanítania. A teamvezető pedagógus összehozná, koordinálná és irányítaná az adott osztályban tanító pedagógusok munkáját.

(33) Az iskolákban pedagógiai kisegítőkre és szervezőkre is szükség van. A pedagógiai kisegítők rutinmunkák elvégzésével tehermentesítik a pedagógusokat. A szervezők dolga az iskola külső kapcsolatainak menedzselése.

(34) A felügyeleti rendszert pedagógiai szaktanácsadó hálózattá lenne jó alakítani, amelynek keretében a legkiválóbb pedagógusok bemutatókat tartanának és segítséget, szaktanácsot adnának kollégáiknak.

SZÜLŐ ÉS GYEREK

(35) A magyar családokat ma a laissez faire „pedagógia”, a szabad nevelés jellemzi. Ennek társadalmi előfeltételei voltak: *(i)* a jóléti szocializmus kialakulása; *(ii)* a családok gazdálkodási szerepének eltűnése; *(iii)* az atomizált családmodell elterjedése.

(36) A szülői ház pedagógiai nagymértékben inkompetens, sem a gyerekek jelenével, sem jövőjével nemigen törődik.

(37) Egy komolyabb családpedagógia kibontakozásának gazdasági előfeltételei: *(i)* a családi vállalkozási formák kibontakozása, elterjedése; *(ii)* egy családalapítási és gyerekevelési hitelméchanizmus kimunkálása és bevezetése.

(38) Ha növekedne a szülők választási szabadsága az oktatási rendszeren belül (alternatív tantervi programok, iskola- és tanárválasztás), akkor felelőségük is nőne gyerekeik iránt.

(39) A szülőket pedagógiailag nagykorúsítani szükséges. Kliensként kell kezelni őket, beavatva az iskolában folyó munkába. (Például a tantervi programok célrendszerének és a gyerekek követelményrendszerének megismertetése velük.) Az iskola nem zárkozhat el a szülők laikus kontrollja elől, és a szülőknak szakszerű pedagógiai felvilágosítást kell adnia.

(40) A gyerekek, serdülők és ifjak pedagógiai satuba fogottak: az iskola kemény, autoriter nevelési gyakorlata egyfelől, a szülői ház szabad nevelése másfelől. A fiatalok elfordulnak mind az iskolától, mind a családtól, illetve szembefordulnak mindkettővel. Az iskolában kényszertevékenységeket végeztenek velük, elnyomják szükségleteiket stb. Nincs családi identitás, a szülők hiteltelenek, közös kulturális élet nincs a családban.

(41) A mai fiatalságot az agresszivitás és az egoizmus, tehát az önérdek szerinti erőszakos viselkedés jellemzi. Ennek fő oka a „kivagyiság”, tehát a hasztalan identitás-keresés, a kisiklott önmegtalálás. A társadalom mai uralkodó viselkedési mintái is az agresszivitást és az önzést helyezik előtérbe.

A TÁRSADALOM „PEDAGOGIZÁLÁSA”

(42) A társadalom pedagogizálásának egyik összetevője a nyitott iskola. Ez azt jelenti, hogy az iskola nem szigeteli el magát a társadalomtól, hanem bevonul a társadalomba: rendszeres, szakmailag megalapozott látogatási-megismerési kapcsolatokat épít ki különféle gazdasági, társadalmi, politikai, művelődési, tudományos stb.

szervezetekkel. A nyitott iskola életszagúsága segíthet fölszámolni a mai iskola hazug álvilágát.

(43) A társadalom pedagogizálásának másik összetevője a társadalom pedagógiai kapacitásának hasznosítása az iskolai munkában. Itt vállalkozó kedvű szülők, nyugdíjasok és alkotó értelmiségiek bevonásáról lenne szó. Így a társadalom bevonulhatna az iskolába, ahonnan eddig ki volt tiltva. Vannak olyan pedagógiai feladatok, amelyek professzionális pedagógiai fejlesztő munkát igényelnek (kéességfejlesztés). Más pedagógiai feladatoknál (szocializáció) aknázható ki a társadalom pedagógiai kapacitása. A társadalom pedagogizálását az iskolának kell koordinálnia, dominálnia. Az iskolának azonban nem monopóliuma, hanem csak hegemóniája lehet a fiatal generációk nevelésében. Ehhez olyan új pedagógiai orientációra van szükség, amelyik a pedagógiát nem szűkíti le az intézményesített, iskolai nevelésre, hanem képes átfogni a családi nevelést éppúgy, mint a társadalom-pedagógiát.

A PEDAGÓGIAI „VÁLTOZÁSIPAR”

(44) Az elmúlt évtizedek magyar oktatási rendszerét pedagógiai tervgazdálkodásnak nevezhetjük, mivel egy hierarchikus, monolit oktatásirányítási rendszer működött, amely egy tartalmában központilag meghatározott tanterv- és tananyagrendszert írt elő kötelezően az iskolák, a pedagógusok és a tanulók számára. Ez az irányítási rendszer a pedagógus szakmai szuverenitását nullának veszi, a gyerekeket pedig passzív tárgyakként tekinti. Következmények: a pedagógusok elfásulnak, a gyerekek pedig elszabotálják az iskolai munkát, és szembefordulnak az iskolával.

(45) Oktatási rendszerünk működésében hosszú távon ciklikusság mutatkozik. Időszakról időszakra fölülvizs-

gálják az érvényben lévő tanterveket és tananyagrendszereket, majd „nagy” tartalmi reformokat határoznak el, és vezetnek be: látszólag lecserélik az egész tanterv-és tananyagrendszert. Valójában pedagógiai változásiparral állunk szemben, amely az igazi, mélyreható változtatások helyett felszíni, kvázi-reformokat csinál, és kiválóan alkalmas a bajok elkendőzésére, a problémák szőnyeg alá söprésére.

(46) A nyolcvanas években komoly oktatáspolitikai fordulat következett be. Az oktatáspolitikai jórészt lemondott a tartalmi dirigizmusról, és a „nagy” tartalmi reformok bevezetéséről. Ehelyett a pedagógiai folyamatok föltételrendszerének megújítását és biztosítását szándékozta, figyelemmel a materiális tényezőkre és a jogi biztosítékokra. Az oktatási rendszer fejlesztését mint önfejlődést és önfejlesztést értelmezik. Ennek érdekében zöld utat kíván biztosítani minden korszerű, érett és kipróbált pedagógiai programnak, megoldásnak. Ezek az atomisztikus pedagógiai akciók megsokasodva eredményezhetik az oktatási rendszer önmegújulását, egy megszervezett pedagógiai katalaxisban (öngerjesztő versenyben), amely fölszámolhatja a ma általános pedagógiai teljesítmény-visszatartást az iskolákban.

AZ OKTATÁS JÓ ÜZLET

(47) Az oktatási szféra alulfinanszírozása azzal függ össze, hogy hosszú gesztációs ideje, lassú „megtérülése” miatt az aktuális és rövidtávú problémák szorításában élő politikások az oktatás jövőjét erősen diszkontálják, extrémén alacsony jelenértéket tulajdonítanak neki. Az oktatás bőséges finanszírozása a nemzeti jövedelem központi újraelosztásán keresztül általában megoldhatatlan.

(48) Komoly problémát jelent, hogy az egyes oktatási intézmények kapott, illetve bevételezett pénzeszközei

nincsenek semmilyen direkt kapcsolatban az általuk kibocsájtott fiatalok gazdasági értékességével.

(49) A humán tőke az ember nyereségtermelő képességét jelenti, az adott ember által megtermelt nyereséghez tartozó tőkeértéknek felel meg. Az oktatási intézmények humán tőkét „állítanak elő”, a gazdaság humántőke-állományát termelik újra az ifjú generációk fejlesztésével.

(50) A humán tőke „termelését” meg kell fizetni. Egy gazdálkodó egység minden egyes nála foglalkoztatott ember után – azok humán tőkéjével arányosan – adót köteles fizetni azoknak az oktatási intézményeknek, amelyek az adott embereket fölnevelték és kiképezték. Az oktatás monetizálása így megoldható anélkül, hogy annak ingyenessége a tanulók (és szüleik) számára megszűnne.

VIDÁM PEDAGÓGIA

(51) Az iskola humortalan, komolykodó intézmény. Ennek föltehető oka: (i) az iskola átveszi és fölfokozza a társadalom alábecsülését, lenézését a vidám kultúrával szemben; (ii) a humor alapját adó ellentmondásosságot az iskola száműzi a falakon kívülre.

(52) A humor mentálhigiénésen kedvező mind a tanulóknak, mind a pedagógusoknak számára. A magasan fejlett személyiség a humort éppúgy képes önmagába integrálni, mint a halált. („Az ember az egyetlen lény, amely tudja, hogy meg fog halni, mégis képes nevetni.”) A magasrendű humornak jelentős intellektuális hozama is van, a valóság mély megismerését teszi lehetővé.

(53) Az emberi kultúra vidám vonulata legalább annyira reprezentatív, mint a komoly vonulat. A vidám és a komoly oldal egymást kiegészítők, komplementerek, ezért a tanterveknek és a tankönyveknek kétarcú-

aknak (vidám és komoly) kellene lenniük. Azokat a nagy alkotókat lenne jó középpontba állítani, akik életművükben a vidámságot és a komolyságot egyaránt világszinten produkálták.

(54) A humor tanításának előfeltétele: (i) magas szintű vidám alkotások megismertetése a tanulókkal és a pedagógusokkal; (ii) olyan humoros közeg kialakítása az iskolában, amelyben a tanulók félelem nélkül humorizálhatnak, de a lapos, ízetlen humort a pedagógus leleplezi, és nem engedi. A humor iránti érzékenységet és a vidám-ízlelést egyszerre szükséges fejleszteni. A pedagógus egyik fontos pályakövetelménye a humorhoz való affinitás, a humorérzék.

(55) A pedagógiai alaphelyzet – szemben a gyógyítási alaphelyzettel – pozitív, hiszen lehetséges kimenetele pozitív (a tanulóban értékes és tartós állapotváltozás következhet be). Az iskolának ezért alapvetően vidám helynek, a „vidámság házának” kell lennie. A pedagógia pedig vidám tudomány lehetne.

WHY PEDAGOGY GOES WRONG?

BY

J. ZSOLNAI AND L. ZSOLNAI

In the spirit of dialogical research the book is consisted of *dialogues* between the two authors. The first speaker is pedagogue while the second is economist. Authors find that *pedagogy goes wrong*. To close pedagogy to the more advanced disciplines like economics, medicine and agriculture authors introduce *new ideas and principles* into pedagogy.

Instead of normative pedagogy a *constructive* pedagogy is needed which has strategic nature. Its basic interest is “how can we resolve certain set of educational problems”. Main epistemological features of constructive pedagogy are *appropriateness* and *effectiveness*. The question is that under which circumstances and conditions can be implemented a pedagogical know-how and which would be its results.

Authentic methodology of the constructive pedagogy is the *action research* proposed by K. Lewin and K. R. Popper. Action research is a circular process in which the first step is action oriented analysis of the given problems. In the next step researchers establish the idea of resolution. Based on this idea they elaborate a pedagogical know-how. Then implementation occurs. Teachers, pupils and parents are considered as clients of researchers. The last step is a multidimensional evaluation to correct and develop the idea of resolution and the know-how. Meta-approach to pedagogy seems to be vital. There are three possible fields of *meta-pedagogy*,

namely pedagogical ontology, axiology, and epistemology. Pedagogical ontology can investigate the nature, being modes, and characteristics of educational systems and processes. Pedagogical axiology deals with value-commitments of pedagogical researches and know-how. Finally, pedagogical epistemology can focus on pedagogy as a science.

Contrary to the differing man's ideals of current educational systems of the world there is a common *image of man* "homo scientificus". This means that teaching of science is much more important everywhere than teaching such fields like ethics, aesthetics, somatic and psychical health, etc.

A *new* image of man must be formed to transcend the erroneous "homo scientificus". *Self-actualization* and *creative contribution to the survival of mankind* would be the main features of the preferred new image of man.

Education must transmit the most representative value-objects of mankind to pupils. The selection of the transmitted value-objects must *not be Europe-centered*. For every age and culture need to have chance to show its value-objects in education. *Ecological values* (beauty of plants, mature ecosystems, e. g.) have equal importance than human values.

To improve the value-orientation of pupils the following types of activity is appropriate and effective. Direct confrontation to great value-objects ("methexis" in Plato's term), making contrasts between real and quasi value-objects (trash, pornography, etc.), reproduction of value-objects (acting, copying, translating, e. g.), creating own value-objects, and valuating and criticizing value-objects.

Teaching means making influences on attributes of persons for their development thus teaching is intervention into living systems. Human individuals being living systems always do resistances to external interventions

thus pupils must be taken as clients. This means that they need to be motivated to co-operate and to have opportunities to participate. Other necessary condition of the development of pupils is the application of atomistic methods, i. e. influences of teacher must be adapted to the concrete personal world of pupils. Teaching need to be complicated with some corrective acts in medical sense because developing persons usually deviate from the normal psycho-somatic patterns.

Activity of teacher can be described by the *management paradigm*. According to this teacher organizes and co-ordinates activity of pupils. Contemporary schools are in the state of "organized anarchy" because of their greatness and the "bounded rationality" of their leaders. Life in modern schools is not more than "muddling through" of teachers and pupils. The resolution would be, first of all, the actualization of the principle "small is beautiful". Besides, two complementary forms of learning can be experienced, namely self-conducted learning of pupils and dialogical learning between pupils and teachers.

Strict planning is neither possible nor necessary in education. Instead planning the *teleology* is fruitful. This means that teachers continuously attends to individual perspectives of pupils and teach the teleological behavior for them. Teleology is not identical with the application of the "end-means" scheme. Pedagogical teleology has *adaptive* nature because goals, objectives, and perspectives can alter. Teleology of teachers need to be *process-oriented*, both desired states and ways are equally important.

Learning is a lasting, nearly irreversible change of person's states. In the process of learning the whole person is involved not only his or her parts or organs. Teacher's influence on pupils is *phenomenological* because teacher can effect to the whole person only through attributes. There is the case of increasing pedagogical

return in which teacher support the revolutionary change of pupils' personality.

Social pedagogy concerns to open school organization on the one hand and non-formal education on the other hand. *Open school organizations* is not isolated from social life. They make contacts with all kinds of social organizations (firms, hospitals, theatres, etc.) to show their functioning for pupils. *Non-formal education* means that non-teachers are initiated to teach in schools. Different professional people (artists, scientists, engineers, managers) could have opportunity to teach pupils. Teaching must not be the monopoly of teachers.

Education is necessarily *underfinanced* in modern societies because of its long gestation. Decision-makers always overdiscount the future results of education, however, education produces the human capital of the society. Human capital cannot be "free good" thus social organizations which use the human capital need to pay rate exactly to those schools where it was produced. Educational system could be abundantly financed through this ex post facto mechanism of micro level reciprocity.

Schools are unfortunately serious institutes without humorous atmosphere. But *humor* is extremely important both for pupils and teachers. Firstly, the healthy person is able to integrate humor into his world as a counter-balance of death. (See Ch. Caplin) Secondly, humorous approach can result very deep recognition of human existence. (Fr. Rableais, e. g.) Thirdly, the humorous side of human cultures is such valuable than serious one. (Shakespeare's universe, etc.) Finally, the educational situation is positive because its possible outcomes are positive events. Consequently school could be *gay organization* ("casa giacosa" as V. da Feltre said) and pedagogy must be a *gay science* ("fröhliche Wissenschaft" in F. Nietzsche's term).

Tankönyvkiadó Vállalat
A kiadásért felelős: Petró András igazgató

Szegedi Nyomda 88-4044
Felelős vezető: Surányi Tibor igazgató

Raktári szám: 53 043
ISBN 963 18 2111 0

Felelős szerkesztő: dr. Bárány László. Műszaki igazgatóhelyettes:
Schröder Géza. Grafikai szerkesztő: Takács László. Műszaki
szerkesztő: Gaugecz Istvánné. A kézirat nyomdába érkezett: 1988.
november. Megjelent: 1989. március. Példányszám: 4000. Terjede-
lem: 7,30 (A/5) ív. Készült az 1987. évi első kiadás alapján íves
ofszetnyomással, az MSZ 5601-59 és az MSZ 5602-55 szabvány
szerint

TA 4653-II/D-11-899

Bizonyára nagy érdeklődéssel fogadják az olvasók e második kiadásban megjelenő kötet dialógusait. A tizenkét beszélgetésben számos izgalmas kérdést vetnek fel a társszerzők, Zsolnai József pedagógiai kutató és Zsolnai László közgazdász. Olyan pedagógiai tételeket és közoktatási hagyományokat helyeznek új megvilágításba, amelyeket korábban nem volt szokás kérdéssé tenni. Vitázó és vitára készítő állásfoglalásaik hasznára lehetnek a neveléstudománynak, és a gyakorlat szakembereit is segítik tájékozódni a társadalomtudományok időszerű problematikájában.

„Az olvasónak magának kell eldöntenie, hogy partnerünk vagy opponensünk kíván-e lenni.”

A szerzők