

## Szebenyi Péter: Válogatott pedagógiai írások.

Szerkesztette: Mátrai Zsuzsa. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012

### Perjés István: *Eszmék, tanok, történetek*

Szebenyi Péter pedagógiai írásainak válogatása Mátrai Zsuzsa szerkesztésével 2012-ben jelent meg az ELTE Eötvös Kiadó művés gondozásában. Az Előszóban a szerkesztő és az olvasószerkesztő (Budai Ágnes) igazítja el az olvasót a kötet szándékáról és tartalmáról. Ezt követi a Szebenyi Péter által 1998-ban írt tudományos önéletrajz, melyet három tanítvány-kolléga (Horváth H. Attila, Knausz Imre és Vass Vilmos) visszaemlékezése (Pályakép) még további személyes élményekkel gazdagít. A kötet három nagy tematikus egységet a *közoktatás-fejlesztés*, a *tantervezés*, valamint a *történelemtanítás* témakörében írt tanulmányok képezik. A kötet függelékében ott találjuk a szerző válogatott műveinek jegyzékét, valamint a kötetben megjelent írások forrásait.

Az első témakört egy olyan írás (*A közoktatás fejlesztési terve, 1983*) exponálja, melynek üdítő eleveenségén (sajnos vagy szerencsére) mit sem fogott az idő. Aligha lepődünk meg, hogy a távlati fejlesztés alapvető céljai között már akkor ott találjuk a társadalmi esélyegyenlőtlenségek csökkentését. Az már más lapra tartozik, hogy e szándékot úton-útfélen keresztező és akadályozó szelekciós elvárások miatt nem enyhülhettek a rendszerváltozás óta eltelt időkben, ahogy az is, miért bizonyul rendre erősebbnek a társadalmi hagyomány, a szülői presztízs, avagy a munkaerő-termelés homályos víziója a komplex személyiségfejlesztéssel szemben. S bár az iskolai tevékenység akkoriban kijelölt főbb területeit (tanulás, társadalmilag hasznos munka, közéleti-politikai tevékenység, szabadidős tevékenység) a 21. század iskolájában is érvényesnek tekinthetjük, az akkori szándék varázsa mégis elveszni látszik. Ahogy a tanulmányban a fejlesztés részletei is feltárulnak, úgy válik nyilvánvalóvá az olvasóban is, hogy e fájó hiányban nem a koncepciótlanság a ludas, hiszen sok kérdésben megbízható irányokat azonosíthatunk. Így az alpműveltségbeli ismeretek, képességek, attitűdök a mai kompetencia-központú tartalmi szabályozásban biztosnak látszó helyet találtak, mint ahogy az iskolai értékátadás évtizedes gyötrelmeiben megedződött (és megtépázott) vitázók sem találhatnak azon fogást, miszerint „... a pontosság, szívósság, önfegyelem, segítőkészség olyan értékek, amelyekben az emberiség évezredek tapasztalatai szűrődnek át, és így átszarmaztatásuk az alapvető emberi értékek kontinuitását szolgáló nevelés par excellence feladata”.<sup>1</sup> A patinás koncepció persze arra is megtanít, hogy olykor az olyan, soha nyugvópontonra nem jutó vitapontok létezésébe is bele kell törődni, mint az input (tantervi) és az output (eredmény) szabályozás egyensúlyának megőrzése, az eszköz-tudás és tartalomtudás mentén folyó meddő érvelésbe, vagy az általános versus szakképzés elsőbbségéért folytatott áldatlan harcokba. Mi tagadás, számos, jó okunk volna újragondolni azt is, hogy a társadalmilag hasznos munka – többek között – azért is fontos, hogy

1 Szebenyi Péter: *A közoktatás fejlesztési terve*, 38-39. o.

a tanuló „... megszokja, hogy ne várjon mindent másoktól, illetve az államtól (felülről), hanem igyekezzon, hogy minél több mindent maga hozzon létre, vagy legalábbis létrehozásába aktívan bekapcsolódjon.”<sup>2</sup> A közéleti-politikai tevékenység formálásának módjai között olvasható önkormányzatiság, a demokratikus keretek, valamint az aktív állampolgárság erősítésére viszont nem csupán a nyolcvanas évek elsüllyedt idejére tekintve bólnthathunk. Ami pedig a szabadidős tevékenységek szervezését illeti, nos, marad az örökérvényű tanács: erre is nevelni kell a gyerekeket. De, hogy az ehhez illeszkedő (és a koncepcióban jól körüljárt) egész napos komplex nevelési rendszerrel célba érünk-e a még megélhető jövőben, annak eldöntését a recenzens inkább az imaginárius hajlamú olvasókra bízta. A koncepció részletesen foglalkozik az iskolai szakaszok problematikájával, nem hagyva kétséget afelől, hogy a szakaszolás nem formai (szervezeti), hanem csakis tartalmi (a gyermek fejlődését támogató) elveken nyugodhat. Ezért is érvel a rugalmas iskolakezdés mellett; a kezdő, az alapozó, az orientációs, valamint a szakmai alapozó szakaszolás mentén; a hátrányos helyzetű tanulók és a különlegesen tehetséges gyermekek sajátos bánásmódja érdekében. Hogy mindent egybevetve végül is mindig a tanulók állnak a középpontban, ahhoz álljon itt két idézet: „Nem diszkrimináció, hanem integrálási célú differenciálásra van szükség! Ezért ha tényleges előrehaladásukat szolgálja, helyesnek tartjuk külön osztályok szervezését és párhuzamos – részben cigány nyelvű – tankönyvek használatát. [...] mindenekelőtt azt kell megakadályozni, hogy a kiváló iskola a társadalmi szelekciós mechanizmusok következtében a protekciós jó tanulók gyűjtőhelyévé váljék”.<sup>3</sup> Talán itt, ezekben az érvelő mondatokban érhető igazán tetten, miért hat elevenen most is egy letűnt korban született gondolati építkezés: az azt átjáró mély emberismeret és bölcsesség teszi ellenállóvá a mindenkori jelenben.

1985-ben, a *Pedagógiai Szemlében* jelent meg *Az általános iskola fejlődésútja* címmel az a kötetbe beválogatott írás, amely az általános iskola létrejöttének 40. évfordulója apropójaként vette számba az addig elért eredményeket – és a még megoldandó feladatokat. A történeti alapossggal megírt szöveg ma is kiállja a próbát, feszes és elfogulatlan képet fest a nyolcosztályos iskola történetének főbb állomásairól, kezdve a közvetlen politikai hatások korától, a hatvanas évektől számítható metodikai robbanás korán át a tartalmi átalakítás igényének beköszöntéig. Az áttekintés klasszikus keretes szerkezetét ezúttal a történelem rajzolta meg, hiszen a fejlődés útjának mérföldköveit követve mégiscsak visszatérünk a kiinduláshoz, nevezetesen az esélyegyenlőtlenségek csökkentéséhez. Ahogy 1945-ben, úgy 1985-ben sem avult el a kérdés: „... hogyan lehet az esélyegyenlőtlenségeket úgy csökkenteni, hogy senkinek a fejlődését ne fogjuk vissza, sőt minden gyerek mindenféle tehetségét sokoldalúan kibontakoztassuk?”<sup>4</sup> A módszeresség elkötelezettjei itt sem lélegezhetnek fel, mivel a szerző – a rá jellemző kontemplatív érzékenységgel – nem tör pácát az elkülönítő-diszkrimináló versus demokratikus-integratív megközelítések felett, inkább újra a személyes (egyéni) bánásmód hangsúlyozásával fejezi be intézménytörténeti áttekintését.

2 Uo., 49. o.

3 Uo., 73. o.

4 Az általános iskola fejlődésútja, 100. o.

A tanulmánykötet következő három tanulmánya az iskola szolgáltató-felügyeleti környezetével foglalkozik. Az 1986 és 1992 között született írásokat (*Szakfelügyelet-szaktanácsadás az általánosan képző iskolákban; Szakfelügyelet és szaktanácsadás külföldön; Iskolafelügyelet és pedagógiai szolgáltatás*) különösen azon olvasóknak ajánlom a figyelmébe, akik ellenállóbbak annál, mintsem hogy a múlt illúzióját másolják át a jelenből készülő jövőbe. Mint rendesen, ezúttal is egy történeti áttekintés segít eligazodni a szakfelügyelet és a szaktanácsadás fokozatos kiépülésében, majd a pro és kontra érvek gondos mérlegelését követően jutunk el a szaktanácsadói hálózat kiépítésének szükségességéhez. A külföldi példák bemutatását és értelmezését a szerző három (kontinentális, angolszász, szovjet típusú) modell felállításával oldja meg, hangsúlyozva, hogy a sokszínűség dacára a tanácsadói hálózat kiépítésében, és annak a felügyelettől való elkülönítésében, mégiscsak egyetértés mutatkozik. Aki viszont arra keresi a választ, hogy a szakfelügyelet és tanácsadás mai valóságának olykor tapintható tébolyából miképpen keveredhetünk majd ki, annak az *Iskolafelügyelet és pedagógiai szolgáltatás* című tanulmányt ajánlanám a figyelmébe. Az iskolafelügyeleti rendszer mintegy két évszázados fejlődéstörténetében a szerző ezúttal hat alapjelenséget azonosítva jut el ahhoz a következtetéshez (nevezzük inkább ezt reménynek), hogy „... végül győzedelmeskedik a politikai bölcsesség, amely belátja: egy többpárti, pluralista társadalomban az iskolák nyugodt, kiegyensúlyozott fejlődése csak úgy lehetséges, ha nemcsak a *pedagógiai szolgáltatásokat* és a *felügyeletet*, hanem a *felügyeletet* és a *pártpolitikát* is elválasztjuk egymástól.”<sup>5</sup>

Az első témakört az *Egységesítés versus autonómia* címet viselő írás zárja, amelyben a tanárképzés címben is jelzett, több mint kétszáz éves múltra visszanyúló huzavonája kerül terítékre. A szuverenitás (autonómia) kétségkívül jól csengő eszméje – az áttekintésből legalábbis erre kell következtetnünk – ugyan több fényes diadalt ültetett az egységesítés felett, de e győzelmeket fájoan sokszor nem a progresszivitás, hanem a megszabadulás igénye szülte meg. Sokáig hol az egyházi, hol a nemzeti, hol pedig a tudósképzés (szemben a tanárképzéssel) színeiben fellángoló harcok táblaképeivel találkozhatunk, a bajt pedig csak tetőzte az átpolitizált, ideológiailag agyongyötört, elméletieskedő egyetemi pedagógiai képzés fölénye. Mi tagadás, nem lehet nem észrevenni, hogy a szerző a korabeli egyetemi pedagógiai tanszékeket a korlátoltság fészkeinek tartotta, s talán ezért sem akaródzott neki az egységes tanárképzés mellett állást foglalnia. Marad hát az autonómia mérsékelt igénye, azzal a megköttéssel, hogy „... a közoktatásnak (és benne a tanárképzésnek) mégis rendelkeznie kell szolid, de határozott közös (egységes) alapokkal, kapcsolódási pontokkal, mert ezek nélkül szó sem lehet az oly szükséges nemzeti és európai általános műveltség alapozásáról sem.”<sup>6</sup>

A tanulmánykötet második fő témakörében a *tantervezés* kérdéskörébe sorolható hat tanulmány kapott helyet. Joggal, hiszen Szebenyi Péter már 1971-ben, a sokszor megidézett grännai tantervi szeminárum résztvevőjeként gazdagíthatta a tantervi szabályozással kapcsolatos ismereteit, melyet aztán az 1978-as tantervben, s később a Nemzeti alaptanterv

5 Iskolafelügyelet és pedagógiai szolgáltatás, 177. o.

6 Egységesítés versus autonómia, 185. o.

és az ahhoz kapcsolódó helyi tantervek elméleti előkészítőjeként, majd gyakorlati fejlesztőjeként is kamatoztathatók. Újraolvasva e tematikus egység első tanulmányait (*Tantervfajták külföldön*, 1991; *Tantervkészítés egykor és most*, 1994; *Vita a Nemzeti alaptantervről*, 1991) sem tűnik másképp, mint ahogy a kilencvenes években: óriási segítséget jelentettek a (helyi) tantervfejlesztéssel akkor még csak ismerkedő szélesebb szakmai közéletnek Szebenyi Péter elméleti és gyakorlat-orientált munkái. Nemzetközi tájékozottsága, a hazai körülmények alapos ismerete, s nem utolsósorban a tantervkészítés őszinte izgalma sokunknak adott (és ad) erőt e munka folytatásához. Egyetértve a Pályakép fejezet egyik írójával, valóban képes volt elhithetn a tantervfejlesztők egyre népesebb táborával, hogy nem lehet másképp, „A tantervkészítés az egyensúlyteremtés művészete”.<sup>7</sup> S bár nincs az a tantervfejlesztés, amit ne övezne valamiféle baljós légkör, néhány dilemma végére azért mégis sikerült pontot tennünk. Ahogy már 1991-ben is tanácsolta, nem az a kérdés, hogy a nemzetközi (tananyagközpontú, tanulói tevékenység-központú, tanulói teljesítmény-központú) tantervfajták közül melyik a legjobb, sokkal inkább az, hogy milyen kulturális és oktatáspolitikai környezetben működnek az iskolák, hiszen „a tanterv az iskolának készül, és ezért a tantervkészítőknek erősen figyelniük kell az adott ország közoktatási hagyományaira és az ebből következő elvárásokra.”<sup>8</sup> Sokan emlékeznek még azokra a lámpalázás időkre, amikor még arról folytak izzó viták, kinek is dolga a tantervkészítés. A *Tantervkészítés egykor és most* című írás nem ígér zsákbamacskát: az egyensúlyteremtés bizony az érdekelt körökre is kiterjed, s mivel közöttük oly ritka az a pillanat, amikor pompásan megértenék egymást, kár a sietségért, mert a tantervek fejlesztése „... jóváhagyása, elterjesztése hosszú éveket vesz igénybe. Ez a demokratikus érdekegyeztetési folyamatokból következik. Ami mégiscsak jobb, mint a diktatórikus tantervbevezetés”.<sup>9</sup> A *Vita a Nemzeti alaptantervről* című írás akár igazolása is lehetne az érdek- (és érték-)vitákkal terhelt tantervkészítésnek. Az 1991-es keltezésű tanulmány alapján annyit bizonyosan állíthatunk, hogy a filozófiai kérdések (mivére is a NAT) fölött sosincs késő eltöprengeni, jó hír viszont, hogy ha ezt görbe utakon meg is kerülnénk, bőven marad úgy is tisztázni való. A szerző tanulmánya végén egy egész bekezdésnyi kérdéssel ajánlja azt tudomásul venni, hogy a tantervfejlesztőket sosem kényezteti az élet, s ha túl is vannak a filozófiai vitákon, a tartalmak, az óraszámok, a struktúra, a helyi tantervek, a jóváhagyás, az ellenőrzés, valamint a megvalósulás kérdéseinek megnyugtató megválaszolása azért így is okoz majd néhány álmatlan éjszakát. Ma, 2013-ban ezt a jóslatot is igazolva látjuk.

A második témakör további három tanulmánya (*Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről*, 1991; *A NAT hullámhegyei és -völgyei*, 1997; *Helyi tantervkészítés a NAT jóváhagyása után*, 1996) egyrészt azt erősítheti az olvasóban, hogy a tantervezés valóban „eposzi türelmet” kíván, másrészt azt, hogy műfajismeret és gyakorlat híján ezen a területen sem boldogulhatunk. Az első írás annak a közvélemény-kutatásnak az eredményeit mutatja be, melyet még a NAT második verziójához készített az akkori Országos Közoktatási

7 Vass Vilmos: Szebenyi Péter tantervi munkássága, 25. o.

8 *Tantervfajták külföldön*, 194. o.

9 *Tantervkészítés egykor és most*, 204. o.

Intézet. A szerteágazó vélemények ismertetése után már nem az elméleti, hanem a gyakorlati életet is ismerő szerző szól hozzánk: „... bizonyos kérdésekről nem elég a szakmai álláspontokat ütköztetni, végső soron politikai döntésekre van szükség”.<sup>10</sup> Arról pedig, hogy a politika szerény felszereltségű boszorkánykonyhájában valójában mi is történik, arról *A NAT hullámhegyei és -völgyei* című, eredetileg az Élet és Irodalomban megjelent cikk ad impulzusokat. Amikor a Pályakép egyik írója, Knausz Imre arra emlékezik, milyen nehéz is volt Szebenyi Péter figyelmeztetéseivel nem szembesülni (mert mint írja: „Ez volt benne a legidegesítőbb: nem lehetett a kedvére tenni”<sup>11</sup>), akkor a tantervezés politikai vetületére is gondolhatunk. Szinte látom, ahogy a szerző felemelt ujjal figyelmezteti a politikai pártokat a konszenzus meghozatalára – de félek, mindhiába, ugyanis nem hinném, hogy ez a mozdulat akkoriban (és most) különösebb feltűnést keltene. Vannak viszont olyan erőfeszítések, amelyek végül nem vesznek el a hasztalanság homályában. Ilyen a helyi tantervkészítés, melynek mikéntjeit a *Helyi tantervkészítés a NAT jóváhagyása után* című írásból idézhetjük meg. Örömmel nyugtázhatjuk, hogy a tantervezés kultúrája ebben a tekintetben sokat fejlődött. Ebben Szebenyi Péter elévülhetetlen érdemeket szerzett.

A kötet harmadik témaköre a történelemtanítás problematikájába ad betekintést. Az első, remek tanulmány (*A történelemmetodika kezdetei Magyarországon*) azoknak is üzen, akik nem gondolják, hogy a szaktárgy ismerete egyet jelentene azzal, hogy egyben már tanítani is tudnak.<sup>12</sup> Aki pedig csak egy kicsit is megperzselődött az utóbbi évtizedek tankönyvháborújában, némi vigaszt meríthet *A történelemtankönyvekre ható tényezők történeti változásai* című írásból, melyből e vívódást a 17. századtól göngyölíti fel a szerző. Mint már annyiszor, ezúttal is egy árnyalt konklúzióval gazdagodhat az olvasó: nem a tankönyvjóváhagyás intézményi léte, hanem annak célja a perdöntő. S hogy miért? „Azért, hogy az alkotmányos kereteken belül a véleményszabadságot, a szakmai megbízhatóságot és a pedagógiai szakszerűséget szolgálja, vagy azért, hogy – különösen a történelemtankönyvekben – egyfajta eszme dominanciáját, hegemoniáját vagy – a legrosszabb változatban – diktatórikus monopóliumát biztosítsa.”<sup>13</sup>

S most térjünk vissza a kötet elejéhez. Szebenyi Péter szakmai igényességének szelíd erejét Vass Vilmos a következő személyes emlékkal idézi meg. Történt pedig, hogy egy angol szakkönyv recenzálásának feladatát kapva tőle napokig nem aludt, hogy a próbaként is felfogott munkával időben kész legyen. Egy hét telt el ebben a lázas izgalomban. A már másnap visszaadott kézirat hemzseggő javításainak láttán hősünk ugyan lesújtottan állt, viszont egykettőre megérezte, mit is jelent az igényesség és a szakmai alázat. Bátorításul azért kapott egy hamiskás mosolyt, s mellé egy örök üzenetet: „A ceruzát alaposan meg kell rágni.”<sup>14</sup>

10 Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről, 230. o.

11 Knausz Imre: A történelemtanítás ellenálló közege, 19. o.

12 Szebenyi Péter ebbéli karakteres véleményét a kötetben Horváth H. Attila is felidézi (Szebenyi az 1980-as években).

13 A történelemtankönyvekre ható tényezők történeti változásai, 283. o.

14 Vass Vilmos: Szebenyi Péter munkássága, 29. o.

E történet fényében tehát csak ajánlani tudom e kötetet mindazoknak, akikből még nem vészett ki a remény, hogy választékos modorban is lehet jobb belátásra bírni szakmai partnereiket.

## Halász Gábor: Az oktatáskutatás globális trendjei. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2013

### Bozsik Viola: Az oktatáskutatás útjai

Az ELTE kiadásában megjelent rövid tanulmánykötetben Halász Gábor az oktatáskutatás globális trendjeit mutatja be.

A tanulmány először definiálja, mit ért oktatáskutatáson, s ezt a cseppet sem könnyen lehatárolható fogalmat, az OECD fogalommagyarázatára alapozva, ekként határozza meg: „Az oktatáskutatás egy rendszer, s beletartoznak a tanulásra és a tanításra (annak formális és informális változatára egyaránt), az oktatási rendszerre, az oktatáspolitikára, az általános nevelési elvekre, az oktatás hatásaira és fejlesztésére, innovációra vonatkozó kutatások. Olyan interdiszciplináris kutatásokat foglal magában tehát, melyek akár az oktatásra, akár a tágabb értelmű nevelésre, akár a tanulásra, akár a tanításra, és végül akár a nevelés, akár a szocializáció kérdéseire koncentrálnak.”

Ezt követően a tanulmány bemutatja, miként alakult a 20. század második felében az oktatáskutatás helyzete. A 60-as években rengeteg kutatás zajlott, azonban az 1970-es évektől megingott az ezek hasznosságába vetett hit, megfogalmazódott az a kritika, hogy a kutatások szakmai színvonala nem elég magas, és az eredményekkel se az oktatáspolitikára, se az iskolai gyakorlat nem tud mit kezdeni. Újabb fellendülés a 90-es években következett be, mikor az OECD tagállamai oktatáskutatási politikáinak átfogó értékelésébe kezdett, s erről jelentést készített. Az ezt követő időszakra a kormányzati szerepnek, az ágazat elszámoltathatóságának növekedése a jellemző, valamint az innovációs politikák felértékelődése és a globalizálódás. Megjelent az igény a *nemzeti* oktatáskutatási politikák megerősödésére, s voltak országok, ahol valóban ki is dolgoztak nemzeti stratégiákat az oktatáskutatás fejlesztésére, és anyagi forrást is biztosítottak ehhez. Ez főként a fejlett országokra volt jellemző (USA, Nyugat-Európa, Dél-Kelet-Ázsia, Ausztrália), ahol az oktatáskutatásnak erős pozíciója volt, az akadémiai közösség és a politikusok egyaránt hittek e terület fontosságában, és ahol a pedagógus-társadalom nyitott volt az új tudás befogadására. Európában az EU egyre nagyobb szerepvállalása miatt remélhető, hogy az oktatáskutatás amúgy országonként eltérő megbecsültsége és fontossága egységesen nagyobb jelentőséget kap.