

UGRAI JÁNOS

Szembenézni – eredményekkel és további feladatokkal

Néhány gondolat Loránd Ferenc nemzedékének örökségéről

1.

Alig néhány hónappal azután kerültem a miskolci neveléstudományi tanszékre, hogy Loránd Ferenc nyugdíjba vonult onnan. Néhány héttel munkába állásomat követően bonyolódott egy olyan beszélgetésbe, amelyben egy kiváló, mindenféle szakmai megnyilvánulásában elsőrangú gondolkodónak bizonyuló történész kollégámnak kellett bemutatnom új munkahelyemet. Amint soroltam, hogy kik dolgoznak nálunk, Mihály Ottó nevével közbeszólt: „Mihály Ottó? Az a Mihály Ottó, aki meg akarta szüntetni a történelmet? [sic!] Tiltakoztunk!” A beszélgetés e szálának itt hirtelen vége szakadt – megvallom, ma sem biztos, hogy tudnék erre a felvetésre gyorsan és hatékonyan reagálni.

A fenti történet másfél évtized múltán akkor jutott eszembe, amikor meglátam a Loránd Ferenc emlékének szentelt konferencia jobbára meglehetősen borús előadás címeit.³¹ Merthogy kavarnak bennem az érzések: a megélt és fentebb elbeszélt élmény rímel erre a szörnyen borús hangulatra, miközben meg tudom, tudni

vélem, milyen dicséretre méltó is Loránd Ferenc nemzedékének öröksége. Ez a tudás persze nem tudományos értelemben vett bizonyosság. Még igen alapos történeti kutatásoknak kell e témakörben kérdéseket felvetni és tisztázni, s nem utolsósorban hosszú évtizedeknek kell eltelnük az objektívabb látásmód megszilárdulásához. Ennek tükrében igyekszem gondolatokat, érzéseket rendszerezni – semmiképpen sem lépek fel tehát azzal az igénnyel, hogy az alábbi fejtegetést szaktudományos történeti elemzésként értelmezze az olvasó.

Az a pedagógiai és neveléstudományi hagyomány, amelyet Loránd és társai átadtak az őket követőknek, alapjaiban volt más, mint az azt megelőző korosztályé. Trencsényi László áttekintéséből fentebb láthatjuk, hogy a *Fényes szelek* élenjáró pedagógusainak milyen számottevő része járt be tragikus életpályát, s torkolltak az erőfeszítéseik sokszor szinte teljes kudarcba. Nyilván hasonló példákat könnyedén lehet említeni a holokauszt és a német megszállás idején gyermek- vagy kamasz-, a kommunista diktatúra idején pedig a legfogékonyabb fiatal felnőttkorban lévő

³¹ Ez az előadás is *Az innovációs korszak vége...* címet viselte eredetileg. Hogy ennek az írásnak más a címe, az üzenet a szerző részéről. Ezúton köszönöm meg Knausz Imrének és Trencsényi Lászlónak a szöveg véglegesítéséhez, pontosításához nyújtott segítségüket. (U. J.)

generáció esetében is. De a II. világháború táján született korosztály mégis-mégis maradandó eredményeket ért el.³²

Három fontos pontban összegezhetők e vívmányok. *Egyfelől* a tudomány és ahhoz kapcsolódóan a felsőoktatás oldaláról érdemes közelíteni a kérdéshez. A kommunista időkben az egyetemek és pedagógusképző főiskolák pedagógiai tanszékein a dogmatikus marxizmus-leninizmus csapdjába szorított szakma az 1970-es évektől kezdve lélegezhetett fel. A politikailag jól kontrollálható, a kilengések szankcionálását megkönnyítő intézményi homogenitás fokozatosan megbomlott. A tantervelméleti, valamint mérés-értékelési területen a tudományos kapcsolatfelvétellel együtt járó nemzetközi nyitás, továbbá a szociológusokkal és kisebb részben a pszichológusokkal való intenzív együttműködés kereteinek megeremítése révén a hazai neveléstudományi kutatás kitört a karranténból. Sorra születtek a tanítás és az iskola reformját célzó kezdeményezések, indultak kísérletek, melyek a felsőoktatásban is új értelmezési lehetőségeket kínáltak a hivatalos paradigmával szemben.

Báthory Zoltán *Maratoni reform* című könyvében hosszan tárgyalja az 1970-es

évek nyitásának korszakos állomásait. Egyrészt kialakult egy egyre komolyabb nemzetközi rálátással, külföldi kapcsolatrendszerrel rendelkező szakértői-kutatói kör. Az oktatáskutatók a térségben sehol

máshol nem tapasztalható mozgástérhez jutottak. Idővel gyakorlatilag a rendszer egészét kritizálhatták. A pártállamon belül több, egymással is konkuráló, s éppen ezért a szabad gondolkodás

mind több csatornáját kiaknázó fórumot (intézetet, szakmai szervezetet, folyóiratot) teremtettek maguknak.³³ A '80-as évekre a nyugati kapcsolatok mindennaposak, megerősödött egy olyan szakértői generáció, amelynek tagjai már nemzetközi kutatói projektekben dolgozhattak.

A kutatók mellett teret kaptak az első pedagógiai kísérletezők, akiknek köszönhetően megtört a kommunista tantervpolitika uniformizáltsága. Olyannyira, hogy a rendszerváltás előestéjén működhetek

alternatív iskolák.³⁴ Erre az oktatáskutató-szakértő, illetve pedagógiai fejlesztő elitre jellemző, hogy tagjai döntően nem az egyetemeken működtek, erőfeszítéseik nem ott koncentráálódtak. A pedagógiai reformdiskurzus a felsőoktatáson kívül tört magának utat. Eközben az egyete-

sorra születtek a tanítás és az iskola reformját célzó kezdeményezések, indultak kísérletek

megtört a kommunista tantervpolitika uniformizáltsága

³² E ponton egy nem túl hosszú, de tekintélyes névsort húzok ki az eredeti szövegből. Ahányan olvasták, annyian fűztek markáns megjegyzést egyes, a listában szereplő vagy onnan hiányzó személyekhez. Ha közvetlen ismerősimet így felkavarta ez a megoldás, nem várhatom, hogy a T. Olvasó ne értse félre a névsorral a mondandómat. Azt a mondanivalót, amit pedig sokkal lényegesebbnek érzek annál, minthogy ki és miért szerepel vagy épp hiányzik a felsorolásból. (U. J.)

³³ Az iskolakritika ürügyén általánosabb rendszerkritikát nyújt különösen Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest; Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról. In: *Mozgó Világ*, 1980. 12. sz. 5–21.; *Mozgó Világ*, 1981. 1. sz. 16–31.

³⁴ Báthory Zoltán: *A maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972–2000*. Önkonet. Budapest, 2001. 83–88. Mihály Ottó: Fordulat és pedagógia. In: Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*, Okker Kiadó, Budapest. 234–279.

mi pedagógiai tanszékek, s különösen a pedagógiai főiskolák lényegesen zártabb rendszerben, szigorúbb ellenőrzés alatt, nem a nyugati típusú modernizálódás jegyében szervezett–irányított oktatói rekrutáció mentén végezték a munkájukat. Miközben a formálódó oktatáskutatói kör nyugati konferenciákra járhatott, a pedagógiai innovátorok pedig egyre messzebbre merészkedhettek a fő csapásiránytól, a pedagógusképzésben inkább még csak kvázi rejtett tantervi logikában, legfeljebb csak melléktárgyak erejéig kerülhetett sor a progresszívebb gondolatok, ismeretek közvetítésére.

Ebben csak a rendszer-váltást követően állt be változás. A két szféra meglehetősen gyorsasággal kezdett el napi szinten együttműködni, együtt élni. Volt olyan kutató, aki egy tudományegyetem pedagógiai tanszékére kerülve néhány esztendő alatt alaposan megfiatalította a személyi állományt, a korábbi évtizedek „alternatív tudományoságában” dolgozó szakembereket vett fel, tankönyvet írt, tankönyv- és éves konferenciasorozatot indított el, doktori iskolát alapított, átszervezte a nemzetközi kapcsolatokat is. Többen új tanszékek alapítására, szellemiségük intézményi képviseletére kaptak lehetőséget – közéjük tartozik Loránd Ferenc is.

Az egyetemi térnyerés mellett az akadémiai szférában is markáns szerephez jutottak e hosszan elhúzódó fordulat képviselői. A neveléstudomány (sokszor oktatáskutatás néven) hamarosan számos stabil szaktudományos folyóirattal, éves nagy konferenciákkal, fontos kiadványsorozatokkal (gondoljunk csak a *Jelentés*

a magyar közoktatásról köteteire)³⁵, befolyásos akadémiai doktorokkal rendelkező, stabil diszciplinává érik. Immár nem divat az egyetemeken dogmatikusságuk miatt becsmérelni a pedagógiai tanszékeket.

A szaktudományos közeg megoldozásán kívül ennek a pedagógiai–neveléstudományi kutató–fejlesztő generációnak az idején vált az iskola ismét a széles nyilvánosság előtt is közügyggyé. *Ez a másik* fontos vívmány. Nyilvánvalóan nem érhetek volna el ezen a területen hatékony

immár nem divat az egyetemeken dogmatikusságuk miatt becsmérelni a pedagógiai tanszékeket

eredményeket, ha nem szövetkeznek a szociológusokkal (pl. Andor Mihály, Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc), s nem támogatják a gyermekközpontú pedagógiai gondolkodást felvállaló pszichológusokat (pl. Ranschburg Jenő,

Vekerdy Tamás). A rendszerváltást megelőző idők szellemi mozgólódásaihoz való kapcsolódás eredményeként a nyugatias (dominánsan angolszász) gondolkodású új generáció nemcsak a tudományos, hanem a társadalompolitikai diskurzust is az iskolareform, a pedagógiai innovációk szolgálatába tudta állítani. Ha egyszer neveléstörténészként majd valaki visszatekint az 1980–90-es évekre, azt láthatja, hogy a hazai iskolázás és pedagógiai gondolkodás kiemelkedő időszakait idéző gyakorisággal és mélységgel került sor vitasorozatokra, jelentek meg esszék, az olvasóközönséget igényesen orientáló tanulmányok, szakmai hozzászólások. Az iskola – ellentétben a mai helyzettel – nem a feloldhatatlan ellentmondásokkal szembesítő, épp ezért javíthatatlan, kötelező rossznak, hanem a társadalmi megújulást magában hordozó, a közjó ígértét adó lehetőségnek volt a

35 Jelentés a magyar közoktatásról (1997; 2000; 2003; 2006; 2010) Elektronikusan elérhetőek itt: <http://ofi.hu/jelentes-magyar-kozoktatasarol>

szinonimája. Hogy a kétségtelenül igen sokféle működési problémával terhelt iskola nem vált már harminc éve szitokszóvá, az ennek a sokrétű innovációs hittel, reménnyel megáldott generációnak – s persze a rendszerváltás körüli illúzióknak – volt köszönhető.

Végül, *harmadikként* azt érdemes leszögezni, hogy ennek a nemzedéknek módjában állt a tudományos közegben el-sajátított, kidolgozott, sokszor nemzetközi szintéren is ütköztetett koncepciók megvalósítása is. A rendszerváltás körüli időkben oktatáskutató szaktudósok kerültek közvetlen kormányzati pozíciókba (pl. Báthory Zoltán, Benedek András). Politikai tanácsadói és a szakmapolitikai döntéshozatalt segítő háttértevékenység, szakértői fejlesztői feladat pedig mindenkinek jutott, aki nem zárkózott el tőlük. Anélkül jutottak ilyen lehetőséghez, hogy bármelyikőjüknek ab ovo, csupán a felkérés elfogadásával a ma megszokott vádakkal kellett volna szembesülniük, miszerint megpörkölődtek a pártok által, feladták szakmai integritásukat. Mások konkrét iskolakísérletekhez, innovációs programok terjesztéséhez járulhattak hozzá közvetlenül, sokszor élharcosként – közéjük tartozott Loránd Ferenc is. Az eredmények sem maradtak el: az aktív szerepvállalás nyomán az 1980-as években felvázolt nagy ívű oktatási reform csaknem maradéktalanul megvalósult. Plurállissá vált a közoktatás, eltűnt a tantervi-tankönyvi uniformitás, kinyíltak az egyetemek kapui, s az oktatási rendszer minden szintjén dominánssá vált a demokratikus hangvétel, az érintett szereplők jogainak tiszteletben tartásán alapuló berendezkedés.

Mindezekkel nagyszerű dolog szembenézni.

2.

Sajnos azonban azzal is szembe kell nézni, hogy harminc év alatt nem lett jobb az iskola. Az oktatás színvonala nem javult. Az iskolai hangulat sokat romlott. A szelekciós mechanizmusok – jórészt az 1990-es években már tisztán körvonalazható tendenciák szerint – durván felerősödtek. Azóta katasztrofálissá nőtt az iskola és a tanulók közötti generációs, kulturális, digitális stb. értelembe vett szakadék. Az a bizonyos

azzal is szembe kell nézni,
hogy harminc év alatt nem
lett jobb az iskola

„maratoni reform” végül elbukni látszik. A NAT eleinte szitokszóvá vált, majd – meglehetősen érdekes módon – rögzült ugyan a köznapi szóhasználatban, de már egy tel-

jesen más, az eredetivel szöges ellentétben álló értelemben.

Szembe kell néznünk azzal, hogy ennek az igen sokra jutó generációnak a még életben lévő tagjai valószínűleg messze nem elégedettek saját korosztályuk eredményességével.

Nyilván nem tudom a miértekre a válaszokat. Bizonyosan sokféle kisebb–nagyobb tényező együttállása alakította így a folyamatokat. Olyan tényezők sokaságáról is beszélhetünk, amelyek teljesen kívül estek, esnek a pedagógia, az iskola, a neveléstudomány hatósugarán. És persze szép számmal lehetnek olyanok is, amelyek nem. Amelyekben lehetett volna, vagy egyenesen muszáj lett volna másként lépni. Sosem lehet a „mi lett volna, ha?”, meg a „mit kellett volna másként tennünk, hogy?” kérdésekre kielégítő választ adni.

Talán azonban a „mire lenne feltétlenül szükség?” kérdésre lehet érvényes feleleteket adni. E ponton utalok vissza a történész kollégával való beszélgetésre. Rögzíthetjük: ez a minden tekintetben nagyszerű, saját szakmájában a multi- és interdiszciplinaritás, a széles körű ko-

operáció és a kiemelkedő színvonalú (ön) reflexió elvét érvényesítő, a legkorszerűbb digitális eszközöket és alkalmazásokat felhasználó szaktudós igen leegyszerűsítő, egyes szereplőket akár démonizáló módon gondolkodik és beszél az iskolázásról. Ráadásul ilyen irányú elképzeléseit módja van meghatározó tudománypolitikai érdekként artikulálni és érvényesíteni is.

Ez persze nincs jól. Ez a más területen kiváló felkészültségű szakember magától értetődő igényt formál egy olyan iskolakép megvalósítására, fenntartására, amely szükségszerűen feloldhatatlan ellentétek mentén írható le. Ő, aki egy meghatározó tudományban kiemelkedően sikeressé vált, nagy valószínűséggel a tudományos logikában szervezett tananyagra, enciklopédikus ismeretekre alapozott, erőteljes szelekciós mechanizmusokkal jellemezhető iskolában – könnyen elképzelhető, hogy egyenesen valamelyik országos hírű elitiskolában – nevelkedett, s ebben a környezetben jutott előre, magasra. Azt nyilván látja, hogy az ő sikeressége egykori óvodás vagy kisiskolás társai körében kivételes.

De ennek okait nem kutatja, vagy ha igen, akkor sem merül fel benne, hogy éppen az iskola belső összetétele, tartalmi és szerkezeti adottságai nyithatják nagyra az ollót a sikeres és a rendre kudarcot megélt diákok között. A pedagógiai és oktatáskutatók elmúlt évtizedeinek vizsgálati eredményeivel, az iskolázással kapcsolatos neveléstudományi paradigmaváltás főbb elemeivel nemigen találkozott. Ez nem is csoda, hiszen egész életét a magas kultúra különböző szinterein (elitiskola, elitegyetem, akadémiai szféra, nemzetközi fórumok, kutatóhelyek) élte le.

Miként is várhatnánk el, hogy egy kiemelkedő akadémikus történész, irodalmár, matematikus, fizikus, orvosprofesszor, földrajztudós stb. tisztában legyen a '30-as években született neveléstudós–pedagógus generáció felismeréseivel? Nyilván csak abban az esetben várható áttörés, ha a pedagógia, a neveléstudomány oldaláról átfogó, koncepciózus munkába fogunk. Ha módszeresen keressük a közös kutatási lehetőségeket, ha ösztönözzük a szakpolitikai célzatú, a különböző tudományágaknak a hivatalból és érdeklődésből bevonható képviselőivel való egyeztetéseket, pódiumbeszélgetéseket, nyilvános vitákat. Ha felpeszdtítjük a tudományos közélet diskurzusát – és ennek a párbeszédnek a fókuszába a következő generációk sorsát, s ezen keresztül az iskolázást, a pedagógiai kérdéseket állítjuk.

a párbeszédnek a fókuszába a következő generációk sorsát, s ezen keresztül az iskolázást, a pedagógiai kérdéseket állítjuk

A feladat nem megspórolható. Láthatjuk, hogy a különböző szak tudományok képviselői milyen aktívak minden tankönyvi és tantervi reformfázisban, milyen határozott igényük van arra, hogy – lehetőleg

külön tantárgyként – „lássák” a saját tudományukat a közoktatás programjában. Ez az igény az iskola formálására nyilván nem fog eltűnni. Ezen igény fenntartására meg is van mindenféle szakmai és erkölcsi alapja a szaktudományok képviselőinek. Akkor is, ha csaknem mindegyikőjük súlyos tévedéseket vél igaznak az iskolával kapcsolatban.

A feladat nem lehetetlen. Ha egyes tudományágak szintjén végigtekintünk az elmúlt évtizedek hazai tendenciáin, a neveléstudomány megújulásához hasonló nagyszerű eredményeket láthatunk szinte minden diszciplína esetében. Nem hiszem,

hogy egy kiváló szaktudóst, aki saját tudományterületén nemzetközi kooperációkban dolgozik, infokommunikációs eszközöket és technológiákat alkalmaz, s munkájának napi gyakorlata a tudományközi megközelítés, nem idegen tőle a népszerűsítő tudományos közírói tevékenység, érzékeny a társadalmi–gazdasági szükségszerűségek iránt, ne lehetne termékeny párbeszédbe bevonni. Egy olyan dialógusba, amelynek során megérti, hogy a pedagógiai és oktatáskutatók sem akarnak mást, csak az iskola szintjén egy érthetőbb, érdekesebb, élménydúsabb, a 21. század kihívásainak megfelelő oktatást, amely a szövegértés, a kombinációs készségek, a kommunikáció, a kreativitás, a lelkesedés és munkaszeretet stb. javítása, fokozása révén végső soron a tudományos utánpótlás minőségét is javítja.

A feladat adott, ráadásul sürgető. Loránd Ferenc és nemzedéke elérte, hogy volna mit mondanunk más tudományágak képviselőinek – s azt is elérte, hogy egy-egy egyetemen nem páriaként, lenézett

miért nem működik a 21. században a 20. század iskolája

„pedagógusként” kell közlekednie a pedagógiai tanszék oktatóinak, akiket így idővel bizonyosan nemcsak meghallgatnának, hanem hallgatnának is rájuk. S a nemzedék legjava – ebben a miskolci tanszékalapító atyák alighanem élen jártak – közvetlen utat talált az autonómiájukat kereső, vagy autonóm helyzetükben önmagukat

kereső közoktatási intézményekhez is. A helyi innovációk ösztönzőivé, értő–reflektáló segítőivé válhattak.

E ponton előbb a tudományos elit különböző szereplőinek, majd ezt

követően újabb társadalmi csoportoknak kell elmagyaráznunk azt, hogy miért nem működik a 21. században a 20. század iskolája, s mi mivel függ szorosan össze e kudarchalmazban – s milyen feltétlenül szükséges lépések következnek mindebből. Ez a kifejezetten pedagógiai, tanuláslélektani, ismeretelméleti alapú nagy társadalmi párbeszéd eddig elmaradt.

Szembe kell nézni azzal, hogy ez már a pedagógiai és oktatáskutatók következő korosztályainak a feladata.