

OKTATÁS ÉS TUDÁS

BAJOMI IVÁN

Sáska Géza:

Rendszerek és váltások

Felsőoktatáskutató Intézet –

Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2007.

183 old., 2380 Ft

(Társadalom és oktatás)

Sáska Géza:

Közműveltség és magántudás

Felsőoktatáskutató Intézet –

Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2007.

215 old., 2380 Ft

(Társadalom és oktatás)

Ugyanazon könyvsorozat egymást követő darabjaiként, lényegében egy időben két tanulmánygyűjteménye jelent meg Sáska Gézának, melyek a szerző oktatáskutatói vizsgálódásainak elmúlt két évtizedéről adnak képet. Mindkét kötetben számos olyan írás olvasható, melyek a szerzőt régóta foglalkoztató problémák köre szerveződve elsősorban azt vizsgálják, hogy a tananyag-szabályozást, az iskolai és a tanári autonómiát, az értékelést, valamint a tanulók társadalmi összetételének befolyásolását illetően az állami-politikai beavatkozásnak miféle külföldi és hazai mintái alakultak ki, s ezek hogyan változtak meg újabban, egy olyan korszakban, amely az iskolaszervezet változásaitól kedve a tantervi szabályozás átalakulásán keresztül az alternatív, illetve egyházi iskolák (újra)indulásáig számtalan területen járt együtt páratlanul gyors, nem egy tekintetben rögtönzészzerű átalakulásokkal az államszocialista országokban (miközben a térségünkben mintaadónak számító nyugati országokban is jelentős változások történtek, gondoljunk csak az értékelés szerepét növelni hivatott megannyi új kezdeményezésre: a rutinszerűvé vált mérésekre, a gazdaság terén alkalmazott minőségellenőrzési módszerek korántsem mindig szerencsés iskolai adaptációjára). Ugyanakkor Sáska Géza korai írásaihoz képest új szöveget képviselnek a kötetekben a reformpedagógiai törekvések kezdeteivel és mai intézményesülésével kapcsolatos tanulmányok. További hasonlóság a két kötet között, hogy a hazai oktatáskutatás egy-egy jelentős szakmai eredménye-

ket felmutatni képes személyiségének előszava vezet be őket. És végül még egy közös pont: Kozma Tamás és Csapó Benő ajánlásai egyaránt arra figyelmeztetik az olvasókat, hogy a higgadt hangnemben íródott tanulmányokban nemegyszer meglepő, esetenként sokkoló állításokkal, megközelítésekkel fog találkozni.

Ha már szóba hoztam az előszókat, nem hagyhatom említés nélkül, hogy Kozma a hazai oktatáspolitikai politikatudományi elemzésének első fecskéiként ajánlja figyelmünkbe a *Rendszerek és váltások* cikkeit (a továbbiakban: *RV* – 7. old.). Ez némiképp meglepő, hisz ő maga állt a nyolcvanas években az Oktatáskutató Intézet ama szervezeti egységének élén, amely elévülhetetlen érdemeket szerzett annak az elsősorban angol-szász területeken kialakult megközelítésnek a hazai meghonosításában, amely a politikatudomány eszközürendszerét alkalmazva igyekszik árnyalt képet adni az oktatásügyi folyamatokról. Ez az „importtevékenység” nem csupán egy jelentős, sajnos mindmáig csupán sokszorosított formában hozzáférhető szöveggyűjteményt eredményezett,¹ hanem számos figyelemre méltó, hazai témákkal kapcsolatos elemzésben is testet öltött, melyeket főképp a Kozma Tamás irányította kutatórészleg munkatársai (pl. Halász Gábor, Nagy Mária, Lukács Péter, Darvas Péter, Setényi János vagy éppen az előszóíró) jegyezték. Ugyanakkor az Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központjában dolgozó Sáska Géza is alkalmazta ezeket az akkortájt még újdonságszámba menő megközelítéseket. A nyolcvanas években készült elemzések időtálló, az oktatási rendszer viszonyait példászerűen vizsgáló teljesítményei a hazai politológiai kutatásoknak. A felpuhulóban lévő, ám továbbra is pártirányítás alatt álló és kiterjedt titkosrendőri hálózatok által is megtámogatott diktatórikus rendszer csupán annyiban hagyta rajta nyomát e munkákon, hogy az akkori hivatalos keretek között készült elemzések szerzői a leginkább tabunak számító területek empirikus vizsgálata helyett főképp a helyi, megyei folyamatokra, illetve a központi szintet illetően a közigazdászok által is kutatott tervezési folyamatokra összpontosították figyelmüket. Esetleg a középiskolák fejlesztésével kapcsolatos, színpalak mögötti viták rekonstruálásával is foglalkoztak – miközben kétségkívül tartózkodtak az ideológiai szempontból fellelt rázósnak számító kérdések boncolgatásától, mint az iskolai tananyagok ideologikus befolyásolása vagy például a hitoktatás ügye. De még ez utóbbi állítás is pontosításra szorul, hiszen Halász Gábor történeti-szociológiai jellegű áttekintései (például a fel-

¹ ■ Halász Gábor – Nagy Mária (szerk.): *Oktatás és Politika I–II. Külföldi szövegek*. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1982. (Tervezést támogató kutatások)

ügyeleti rendszer változásairól vagy a neveléssel kapcsolatos szabályozási törekvések alakulásáról) az államszocializmus korai korszakának számos ideológiai jellemzőjéről is tárgyilagos képet adtak, jól érzékeltetve a nevelési folyamatban résztvevők (pedagógusok, diákok) teljes körű ellenőrzésére irányuló törekvéseket.² Egyébként a nyolcvanas években fellendült és politikatudományi megközelítésekkel kiegészült hazai oktatásügyi kutatásokról magától a szerzőtől tudhatunk meg sok fontos, a kor viszonyainak jobb megértését segítő adalékot egy kevert műfajú írásából (*Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el! RV 33–52. old.*). Bevezetőjében Sáska is hangsúlyozza, hogy szubjektív visszaemlékezéseket nyújt át az olvasónak, és valóban, számos érdekes személyes mozzanatot is tudunkra ad (így például nosz esik az egykor a szerző lakásán működő „magánegyetemről”, arról, hogy miféle huzakodásokat váltott ki az Országos Pedagógiai Intézetben egyes kutatók kezdeményezése a legendás 1956 őszi balatonfüredi pedagógiai konferencia harmincadik évfordulójának megünneplésére). A cikk ugyanakkor lényegre törő összefoglalását is nyújtja a 1970–80-as évtized több fontos oktatáspolitikai történéseinek, bemutatva a különféle elitszoportoknak ebben játszott szerepét. (Ugyanakkor egy lapalji jegyzetben érdemes lett volna felhívni az olvasó figyelmét arra, hogy a számos markáns értelmezési kísérletet tartalmazó szöveg vitairatként válaszol Báthory Zoltának az *Iskolakultúrában* publikált történeti áttekintésére.) Hipotézise szerint az önálló tantárgyak helyett átfogó műveltségi területeket felvázoló „fehér könyv” mögött álló akadémiai csoportot – az ő kifejezésével: lobbist – annak idején „talán ellensúlyként hozták létre az ötvenes, hatvanas években kipróbált pedagógus szakértő, illetve politikusnemzedékkel szemben” (*RV 50. old.*). Csak sajnálhatjuk, hogy ezt a figyelemre méltó hipotézist, akárcsak Sáska történeti, eszmetörténeti összefüggéseket boncolgató írásainak több más sejtését, egyelőre nem támasztják alá sokrétű, egyebek mellett irattári kutatásokra is alapozódó vizsgálódások. Pedig ideje, hogy megszülessenek az utolsó negyedszázad változásait középpontba állító, a nem nyilvános, de az államszocialista rendszer összeomlása után kutathatóvá váló forrásokot is feldolgozó, esetenként az egykori szerepelőkkel készült interjúkra is támaszkodó oktatáspolitikai-történeti munkák. Az ilyesfajta történeti oknyomozásra vállalkozó kutatók Sáska Géza írásaiban jó néhány alapos vizsgálatra érdemes hipotézisre lelhetnek.

Sáska Géza oktatásügyi vizsgálódásainak fő terepe az alsó- és középfokú oktatás, de az egyik kötetben olyan elemzés is helyet kapott, amely a felsőoktatásba bekerülők összetételének az államszocializmus idején létrejött mintáit mutatja be:³ az egyetemi, főiskolai hallgatóknak a politikai, illetve származási alapú, a szovjet gyakorlatot követő kiválasztása az ötvenes években háttérbe szorította az oktatói kar által szokásosan alkalmazott szakmai szempontokat; a rendszer hatvanas évek eleji konszolidációjával egy időben –

feltételezhetően az oktatói követelmények szigorodásával párhuzamosan – jelentős mértékben csökkent a munkás- és parasztszármazású diákok részaránya a felsőoktatásban. Sáska megfogalmazása, mely szerint „a munkás- és parasztszármazásúak politikai támogatását szüntette meg a kádári megbékélési politika”) némiképp túlzó, még ha tendenciáját tekintve teljesen tévesnek nem mondható is, hiszen a munkás-, parasztszármazás, és kiváltképp a szülők politikai érdeimeiről tanúskodó kitüntetések a későbbiekben is előnyt jelentettek a felsőoktatásba való felvételnél.⁴

Két valódi szellemi csemegét kínáló, nemzetközi tekintetben alapuló írást is tartalmaz a *Rendszerek és váltások. Az egyik az Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik* című friss tanulmány, amelyben a szerző egy eredeti ötlettel az oktatási rendszerek teljesítményének összehasonlítását segítő PISA-vizsgálatok kontinensünkre vonatkozó 2000. évi olvasásmegértési adatait vetette össze az újoncok írás-olvasástudásával kapcsolatos száz évnél is régebbi európai statisztikai adatokkal. Kiderül, hogy „a skandináv országok száz évvel ezelőtt is az élen álltak” (*RV 89. old.*), s az európai országok rangsora azóta sem módosult lényegesen: „A 19. század utolsó harmadában az utolsó öt helyen álló ország közül négy ma is ugyanott áll, köztük Magyarország is, amelyik [...] időközben el is vesztette területének kétharmadát, s vele együtt a javarészt magyarul beszélő térségekhez képest aluliskolázott népességét. A magyarok helyezése ebből az összefüggésből nézve még romlott is.” (Uo.) Mindebből levonja a következtetést: „a közelebről nem ismert társadalomtörténeti okokra visszavezethető hatások erősebben határozzák meg az olvasási teljesítményt, mint akár a legszerencsésebben megválasztott pedagógiai modell vagy módszertan.” (Uo.) Még ha megítélésem szerint kissé túl magabiztosan, alapos elővizsgálatok nélkül fogalmazta is meg a fenti következtetést, mindenképpen érdekesnek tartom az általa előtérbe állított társadalomtörténeti megközelítést. Feltevését alátámasztandó hadd másoljam ide Mihály Ildikó *Milyen ma a finn iskolarendszer?* című írásának néhány idevágó mondatát, melyek túl azon, hogy jól illusztrálják a protestáns egyházaknak az analfabétizmus visszaszo-

2 ■ Halász Gábor: *Felügyelet és oktatásirányítás: történeti-szociológiai elemzés 1945-től napjainkig*. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1984. (Tervezést támogató kutatások) és *Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején – történeti politikai elemzés*. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1988.

3 ■ A szovjet minta követése – kísérlet a társadalmi egyenlőség megteremtésére (*RV 93–108. old.*)

4 ■ Lásd ezzel kapcsolatban: Elekes Zsuzsa – Pázmány Györgyi: Társadalmi egyenlőségek az egyetemi felvételnél. *Medvetánc*, 1981. 2–3. szám.

5 ■ Sajnos csak a világhálón hozzáférhető: www.oki.hu/printerFriendly.php?típus=cikk&kod=iskolarendszerek-Mihaly-Finn

6 ■ Szabó Miklós: A „svéd modell” válsága. *Világosság*, 1980. 8–9. szám.

7 ■ Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák különbségek. Egy differenciált tanításmódot vázlatok*. Tankönyvkiadó, Bp., 1992; Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 10. szám

ulásában játszott szerepét, arra is rávilágítanak, miként lehetett írásra-olvasásra ösztökélni az embereket egykoron, amikor még a házasság is nagyobb becsben állt: „1683-ban az evangélikus Gezelius püspök volt az, aki első ízben javasolta egy, az egész országra vonatkozó oktatási rendszer kiépítését. »Mindenkinek meg kell tanulnia olvasni: Akik ezt nem teszik, azokat kizárják a közösségekből, és nem is házasodhatnak meg.«”⁵

Sáska írása jól érzékelteti, hogy mindeddig milyen szűk körben tájékozódtak az oktatással foglalkozó hazai szakértők – a közelmúltban elsősorban politikai okok, de újabbban az idegennyelv-tudás hiánya miatt is: „A mintaország megválasztását természetesen meghatározza a választott ország nyelvének ismerete, s ebből fakadóan az országunkban beszélt idegen nyelvek fajtája és gyakorisága. Minthogy ma Magyarországon az angol nyelvet használják a legtöbben, így nem meglepő, hogy az angol nyelvterület országai, illetve a nyelvet második idegen nyelvként intenzíven használó országok kerülnek a legnagyobb eséllyel a kiválasztottak közé. A német és francia nyelvet és az orosz az angolnál jóval kevesebben használják Magyarországon, s ez a tény komolyan befolyásolja ezeket a nyelveket használó nemzetállamok oktatásügyéről alkotott ismereteinket. A kis nyelvet használó országok oktatásügyének finomabb részleteiről szinte soha, vagy csak közvetítő nyelveken értesülhetünk.” (RV 80–81. old.)

Szabó Miklósnak a svéd modellel kapcsolatos elemzésére⁶ és a közelmúltbeli tantervi változásokban fontos szerepet játszó Báthory Zoltán munkáira⁷ támaszkodva Sáska Géza azt az állítást is megfogalmazza, hogy a fentiekén túl a mintaországok kiválasztásában politikai preferenciák, sajátos szakmai törekvések, vagy akár a kettő sajátos elegye is szerepet játszhatnak: „A szociáldemokrácia iránt vonzó magyar pedagógiai kutatók azért is választhatták mintául ezeket az országokat, mert a létező keleti szocializmusnak működőképesebb és megélhető, »emberarcú« alterna-

tíváját nyújtották. Ezt a berendezkedést még vonzóbbá tette, hogy a politikai értelemben tartósan egyenemű állam bürokratikus rendje a pedagógia tudósaira és szakértőire (is) erősen építkezett, s így páratlan lehetőség nyílt a szociáldemokrácia értékrendjébe illeszkedő bármilyen pedagógiai fejlesztő elképzelés megvalósítására. A svéd jóléti és a szocialista bürokratizmus, benne az oktatásügy közös vonása, hogy egyaránt kitér a politikai kérdések és megoldások

elől, s elmenekül a szakigazgatás, a tudomány specializáltságába, és sem a hetvenes években, sem a rendszerváltást követő években nem hagyják, hogy gyakorlatukat egyfajta politikai hatalomgyakorlásként ítéljék meg. (Szabó, 1980) Akár tudatosult, akár nem ez a mozzanat, ebben látom a magyaréhoz fogható erős skandináv etatizmus, centralizmus megbocsátásának (Báthory, 1992, 2002) magyarázatát.” (RV 86. old.) Nem kizárt, hogy az efféle kijelentések készítették a Sáska-kötetek előszóiróit arra, hogy sokkoló hatású, bálványdöntő írásokról beszéljenek. Sáska Géza ugyanis olyan diagnózisok megfogalmazásától sem riad vissza, melyek azt a hazai értelmiségi, szakértői közbeszédben nemigen firtatott kérdést is taglalják, hogy a kutatók egyes megnyilvánulásai milyen hatalom- vagy befolyásnövelő stratégiákba illeszkednek.

Ugyanakkor igen kockázatos, hiszen rendkívül nehezen bizonyítható a feltételezett stratégiák megléte, miközben az ilyesfajta szándéktulajdonítások annak esélyét sem engedik meg, hogy a bírált közszereplő esetleg őszintén, szakmai meggyőződésből, rejtett stratégiai szándékoktól mentesen képviseljen valamilyen álláspontot.

Ha csak ilyen kijelentések szerepelnének Sáska két könyvében, könnyen ellene vethető volna, hogy elmulasztotta felsorakoztatni az állításait alátámasztó bizonyítékokat. Valójában azonban e válogatott tanulmányok egyik visszatérő gondolata, hogy az elmúlt 25-30 év oktatásügyi változásainak egyik kitapintható folytonos szálát két, egymáshoz szorosan kapcsolódó, bizonyos időszakokban látványos sikereket elérő au-



tonómiaépítési törekvés alkotja: egyfelől helyi szinten a pedagógusok és az iskolák autonómiájának erősítésére irányuló törekvések, országos szinten pedig a Sáska Géza által korporációknak titulált pedagógiai érdekcsoportok döntéseket befolyásoló tevékenysége: „Voltaképpen ugyanaz történt az oktatáspolitikai központjában a 2002–2006 közötti ciklusban, mint ami az iskolák szintjén már 1985 óta gyakorlat volt. Nem a választott kormányzat, nem is a helyi képviselő-testület állapítja meg az országos vagy a helyi szintű közcél, amihez az iskoláknak kellene igazodniuk [...], hanem éppen fordítva: az iskola szintjén a közalkalmazottak, országos szinten pedig a korporációk joga meghatározni, miért kötelező iskolába járni, s az OKNT [Országos Köznevelési Tanács] dönt arról a keretről, amely iránymutató az iskolákban dolgozó kollegák számára.” (*Két rendszerváltó nemzedék – a liberális oktatáspolitikai néhány eleméről. RV 158. old.*)

Könnyű lenne Sáska Géza ellen fordítani a maga használatá fegyvert, és azt állítani, hogy tulajdonképpen az önkormányzati lobbi egyik képviselőjeként fogalmazza meg az 1990-ben az állami iskolák tulajdonosaivá vált helyi és területi önkormányzatok sérelmeit, lévén hogy a kilencvenes évek eleje óta, először a fővárosi önkormányzat magas rangú oktatásügyi vezetőjeként, majd hosszú ideje és – ha jól tudom – megszakítás nélkül az egyik önkormányzati szövetség delegáltjaként képviseli az önkormányzati iskolafenntartókat az Oktatási Minisztérium egyik konzultatív testületében, a Közoktatás-politikai Tanácsban. E körülmény sajnos nem derül ki a most ismertetett könyvekből, holott az olvasó tájékoztatása, a megnyilatkozó pozícióinak megfelelő érzékeltetése érdekében nem ártott volna nyilvánvalóvá tenni, hogy a rendszerváltás óta Sáska Géza már nem csak kutatóként tevékenykedik. Ugyanakkor döreség lenne Sáska fent idézett diagnózisát egyfajta sértett önkormányzati nézőpontra visszavezetni, már csak azért sem, mert különböző tanulmányaiban megannyi jogszabályra is hivatkozva Sáska Géza bizonyítani tudja, hogy 1985 óta milyen széles körű önállóságot élveznek a pedagógusok és az iskolák.⁸ Így például a tanfelügyeletet már a nyolcvanas évek derekán eltörölték, az iskolaigazgatók kinevezése előtt az önkormányzat köteles kikérni a tantestület véleményét a jelöltekről, az iskolák pedagógiai programját nem az iskola fenntartója, hanem a nevelőtestület fogadja el stb. Mindezen jogok létezését még akkor sem lehet kétségbe vonni, ha azt is tudjuk – miként ezt Sáska Géza is több helyen jelzi –, hogy némely tekintetben korlátozza az iskolák és a pedagógusok autonómiáját az alkotmánybíróvási döntés, amely szerint az iskolaigazgatók kinevezésekor az önkormányzatok nem kötelesek a tantestületi szavazás eredménye szerint eljárni. Ugyancsak korlátok közé szorítja az iskolák mozgásterét az igazgatók pénzügyi függése az önkormányzatoktól. A helyhatóságtól személyi és anyagi tekintetben egyaránt függő intézményvezetők tehát helyzetüknél fogva kénytelenek lojális partnerei lenni az önkormányzati vezetők-

nek. Lojalitásukat erősítő további körülmény a demográfiai helyzetből fakadóan az iskolabezárás vagy -összevonás veszélye, amely a hazai közalkalmazotti státus sajátosságai miatt könnyen járhat együtt elbocsátásokkal. Mindezt mérlegelve az autonómiával kapcsolatos aggodalmak némiképp eltűzöttaknak tűnhetnek.

Ugyanakkor Sáska szempontjai mindenképpen segíthetnek annak elgondolásában, miféle viszony is lenne kívánatos/elképzelhető a már a nyolcvanas évek dereka óta autonóm iskolák és a politikai átalakulás óta autonóm helyhatóságok között. S itt nem kerülhető meg a szakszerűség problémája, amely különösen erőteljesen merül fel a kistéleplési önkormányzatoknál, melyek emberjogi szempontból teljesen elfogadhatatlan helyzetet tűnnek el akár évtizedekig is – többek között azért, mert nem tudnak megfelelő felkészültségű szakemberekre támaszkodni a döntés-előkészítés során. Lásd például a pátkai iskola esetét, ahol csak a kisebbségi érdekek országgyűlési biztosának fellépése nyomán fogtak külső, alapítványi segítséggel olyan pedagógiai fejlesztőmunkába, amely lehetővé tette a roma gyerekek diszkriminatív elkülönítésének megszüntetését. Ez az eset arra is rávilágít, hogy az önkormányzati autonómia abszolutizálása olyan személyek vagy csoportok komoly érdeksérelmével járhat, akik vagy amelyek különféle okok (alacsony iskolázottságuk, létkörülményeik, a helyi kritikai nyilvánosság hiánya stb.) miatt nem tudják érdemben befolyásolni a választások révén politikailag legitim, ám rendszeresen részrehajló döntéseket hozó önkormányzatok működését. Bár Sáska némely írásában elvettve utal a hazai önkormányzati rendszer egyes strukturális problémáira („A páratlan mértékben decentralizált rendszerben az önkormányzatok sem voltak érdekelték az együttműködésben”⁹), sőt egy helyütt a részrehajló döntések eshetőségét sem zárja ki – igaz, éppen olyan, némiképp talán tendenciózusan kiválasztott esetekre hivatkozva, amikor a pedagógiai érdekek képviselőinek sikerül a saját érdekeiknek kedvező önkormányzati döntéseket elősegíteni: „Az önkormányzati képviselő-testület tagjai között gyakran ott van az orvos mellett a helyi iskola igazgatója vagy tanára, aki érdekeinek megfelelően szavaz” (A tanuló faragatlan. In: *Közműveltség és magántudás* [a továbbiakban *KM*], 45. old.) –, megítélésem szerint nem fordított elég figyelmet az önkormányzatok tényleges jellemzőinek bemutatására.

Pedig alaposabb elemzésre lenne szükség, hiszen nem evidens, miként ellensúlyozható az a körülmény,

8 ■ Az autonómiák kora végén táblázatos formában is, lásd *RV* 69–71. old.

9 ■ *Uo.* 67. old.

10 ■ Marie Duru-Bellat – Denis Meuret: Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: Autonomie et choix dans les établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 135. szám, 2001. 173–221. old.

11 ■ Lásd erről: Halász Gábor: Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: uő (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Bp., 1993. 77–98. old.

hogy a politikai átalakulás idején a közigazgatási rendszer legalsó szintjére jelentős szakértelem birtoklását igénylő jogköröket telepítettek, viszont alig valósult meg valami abból a célkitűzésből, hogy a települések önállóságát továbbra sem csorbító, ugyanakkor kellő önállóságot és politikai legitimitást élvező, s egyben megfelelő szakmai tudást mozgósítani képes köztes irányítási egységek jöjjenek létre – talán éppen Erdei Ferenc és Bibó István híres, ám a valóságba átmenni sehogyan sem képes „város és vidéke” koncepciójának a jegyében.

Sáska Gézának az autonómiatörekvéseket boncolgató és egyben a korporatizmus problémakörét is élesen exponáló írásait olvasva azon is elmerenghetünk, hogy az oktatás központi irányítói „valódi” iskola-fenntartókként ismerik-e el az önkormányzatokat. A jelenlegi széttagolt konzultatív testületi rendszer ismeretében – amelynek nagy múltú tanácsában, az Országos Köznevelési Tanácsban csak a „szakmai” érdekcsoportok képviseltetik magukat, míg az önkormányzatok csupán a számos laikus érdekcsoport képviselőinek is helyet adó Közoktatás-politikai Tanácsnak lehetnek a tagjai – ebben jó okunk van kételkedni. (Még ha az önkormányzati szféra és a tanárszakszervezetek az ágazati érdekegyeztető fórumokon próbálkozhatnak is érdekeik, szempontjaik tárgyalásos érvényesítésével.)

Az autonómia kérdésében egyébként a nemzetközi kontextus is nagyobb figyelmet érdemelne. Sáska szerint: „[f]elénk a hivatali, az intézményi rendszeren belül sülyedtek le a döntési hatáskörök, nyugaton pedig a választásokon legitimált önkormányzatok szerepe erősödött. Felénk a szakmaiság képviselői, ott a demokrácia hívei kerültek jobb helyzetbe.” (RV 55. old.) Valójában számos nyugat-európai országban is (Anglia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Svédország, Spanyolország, Olaszország sorolható itt fel) a pedagógusok, illetve az iskolák önállóságát növelő folyamatok jellemezték az elmúlt évtizedek változásait.¹⁰ A pedagógusi, intézményi autonómia növekedése, mely esetenként az irányítás egyes vonatkozásaiban centralizációs intézkedésekkel párosul, azt jelzi, hogy árnyalásra szorul a szerző alábbi, kérdésként megfogalmazott megállapí-

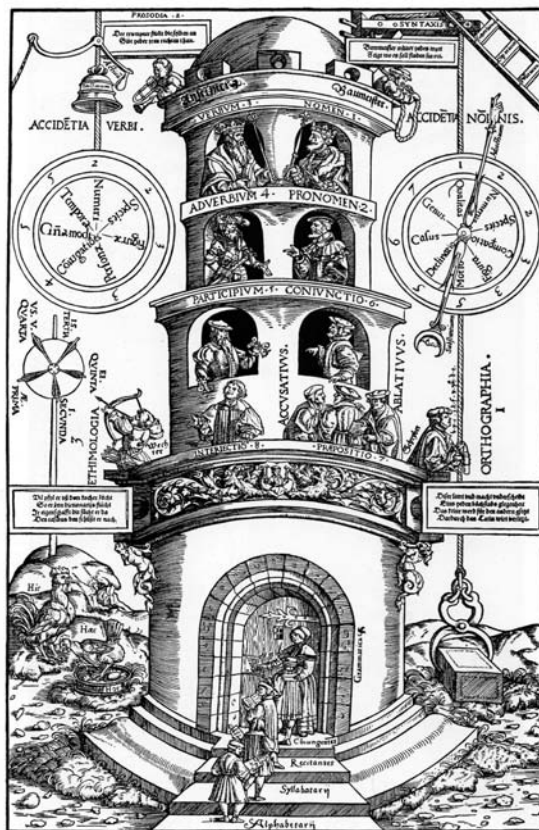
tása is: „Miért marad fenn az oktatásban a hierarchiát tagadó, a bázisdemokrácia logikáját követő rendszer, ami a piaci viszonyok között működő szervezetek között ma elfogadhatatlan?” (KM 53. old.)

A pedagógusok, iskolák autonómiáját növelő intézkedések részletes bemutatására e helyütt nincs mód, csupán példaként említem meg, hogy 2007 októberében az okozott feszültséget a francia oktatásban, hogy a jobboldal jelöltjeként elnöki pozíció-

ba került Nicolas Sarközy utasítására, a fiatalság hazafias elkötelezettségét erősítendő, ugyanazon a napon az ország valamennyi liceumában fel kellett volna olvasni a német megszállók által kivégzett kommunisták meggyőződésű diák, Guy Môquet szívszorító búcsúlevelét, ám a pedagógusok jelentős része az iskoláknak az elmúlt évtizedekben kivitt, törvényben is megjelenített pedagógiai autonómiájára hivatkozva megtagadta az elnöki döntés végrehajtását – többek között azt hangsúlyozva, hogy a politikus által szorgalmazott, egyként üdvös cél elérését az iskolai pedagógiatevékenységek rendszerébe ágyazva, a helyi adottságok figyelembevételével lehet, illetve érdemes előmozdítani.

Ha meg akarjuk érteni a pedagógusoknak, iskoláknak több autonómiát igénylő törekvéseket, látnunk kell, hogy napjainkra előtérbe került az iskolai oktatásban jelentkező nehézségek helyi szintű megoldásának

kérdése. A decentralizációs tendenciákat sok tényezőre lehet visszavezetni,¹¹ de az egyik fő ok az, hogy a bizonytalan szociális helyzetű, kevésbé motivált gyerekek, fiatalok tömegeinek eredményes tanítása megköveteli a helyzetelemzésre, kreatív problémamegoldásra, kooperatív munkára képes, úgynevezett reflektív, vagy akár éppen autonómnak is nevezhető szakemberek (intézményvezetők és pedagógusok) működését a jelentős autonómiával rendelkező iskolákban. Már csak emiatt sem tudom osztani Sáska Gézának az öngazgatásos elv iskolai létjogosultságát felettébb magabiztosan tagadó alábbi véleményét, melyet egy olyan pénzügyminiszteri megnyilatkozáshoz kapcsolódva fejt ki, mely szerint pénzhiányos időszakban csak az iskolai önállóság növelésére van lehetőség: „ha több pénze lesz az országnak az oktatásra, akkor



Vogtherr: A gramatika allegóriája (1548)

eltűnhet az iskolai öngazgatás gondolata, éppen úgy, ahogy a piaci szférából már egy évtizede eltűnt az öngazgatás gondolata.” (RV 72. old.) Ez utóbbi jóslat beteljesülését már csak azért sem gondolom reális eshetőségnek – és ami személyes meggyőződésemet illeti, kívánatosnak –, mert komoly érvek szólnak amellett, hogy az iskolák ne csupán a hierarchikus irányításmód túlsúlyával jellemezhető munkaerő-piaci pozíciók elfoglalására készítsék fel a felnövekvő nemzedéket, hanem a politikai érdekérvényesítésére, a demokratikus intézmények működtetésére is, mégpedig nem csupán ismeretek közvetítésével, hanem a hagyományosan hierarchikus iskolaszervezet demokratikusabbá alakításával (az autonóm iskolai véleménynyilvánítás fórumainak megteremtésével, a különféle részérdekek megjelenítésére alkalmas iskolatanácsok felállításával, az iskolai fegyelmi eljárásoknak a modern bírósági gyakorlattal összhangban álló megszerzésével stb.).

Az autonómia-elv persze nem garancia az eredményes működésre, sőt akár a teljesítmény-visszatartást elősegítő berendezkedés is lehet. Sáska Géza írásait éppen az teszi izgalmassá, hogy régtől fogva igen nagy jelentőséget tulajdonít a minőségi oktatás kérdésének, és ebből a nézőpontból kérdőjelez meg olyan működésmódokat, amelyeket híveik problémamentes, csupán előnyöket hordozó megoldásként tüntetnek fel.

A színvonal kérdése, hol kifejtve, hol csak lapalji megjegyzések formájában, a szerző számos tanulmányában felbukkan. Például már a vizsgák általi szabályozás problémaköréről a politikai átalakulás körül írott, most újraközölt cikkekben is, melyek annak idején azért hatottak revelációként, mert egyszerre hangsúlyozták a modern oktatási rendszerekben zajló munka szakszerű, hiteles értékelésének jelentőségét, illetve azt, hogy az iskolai folyamatok mindenre kiterjedő – az államszocializmus korai éveiben érvényre jutó – input-szabályozásának valós alternatívája lehet az output-szabályozás logikáját követő utólagos megmértetés, azaz a vizsgáztatás. Ez ugyanis a politikai hatalomtól függetlenül is képes szabályozó hatást gyakorolni az oktatási rendszerre, méghozzá úgy, hogy meghagyja az egyes iskolák mozgásterét. Miként ezt 1988-ban publikált, azóta számos egyetemi kurzus kötelező olvasmányai közé bekerült tanulmánya összegző részében írta: „előnye ennek az irányítási formának az, hogy a pedagógusmesterség racionálisan kezelhető elemei megerősödnek azáltal, hogy a tanárra van bízva, hogy a vizsgák hordozta kihívásokra miként válaszol. Ne feledjük azonban, az output-irányítás éppúgy kötöttséget jelent a pedagógus számára, mint az input-szabályozás, csak hogy a válaszadás lehetőségei is megmaradnak a pedagógia szférájában.” (KM 70. old.)

Mint Csapó Benő előszava is jelzi, a *Közműveltség és magántudás* kötetben a tanulmányok nem születésük időrendjében, hanem fordított sorrendben követik egymást. Ez a sajátos szerkesztés kissé megnehezíti annak „felfedezését”, hogy – a magyar oktatási

rendszer nyolcvanas évek végi gyors átalakulásával párhuzamosan – a szerzőnek a vizsgarendszerrel kapcsolatos elgondolásai is finomodtak. Egy 1990-es írásában Sáska Géza még egy 14-16 éves korban leteendő vizsga létrehozását szorgalmazta: „Az első, az iskolától függetlenül szervezett vizsga a tankötelezettség felső határa körül építhető fel a 14-16 évesek számára.” (KM 86. old.) Alig két évvel később készült szakértői elemzésében viszont már bizonytalanabb: „hogy szükség van-e a 16 éves korban bevezetendő vizsgára, erősen kétséges. A 16. életévben lezáródó szakasz a tankötelezettség formális végét jelenti ugyan, de nincs a magyar közoktatásban olyan képzés, amely eddig az életkorig tartana. Meg kellene bontani az iskolarendszer szerkezetét, ami napjainkban elkerülendő, mert sem pénz, sem ilyen szándék nincs.” (KM 50. old.) Ez utóbbi intelemnek sajnos nem lett fogantatója: az Antall-kormány idején a közoktatási törvénybe bekerült az alpműveltségi vizsga, ám tényleges szerepre sosem tett szert, és 2006-ban végül kikerült a törvényből.

Bár a későbbi tanulmányok már nem vizsgálják önálló kérdésként az értékelés hazai helyzetét, súlyos problémákat diagnosztizáló állítások többször is felbukkannak Sáska írásaiban, melyek közül most csak egyetlen, épp egy évtizeddel ezelőtti, de érvényességét sokáig (mindmáig?) megőrző mondatot idézek a brit és a hazai oktatásügyi változásokat vizsgáló tanulmányából: „Noha a vizsgarendszerről bő évtizede szó van, s a törvény is ténynek tekintí, valójában nem létezik, az iskolai képzés színvonalát tehát nincs, ami befolyásolná. Az oktatás minőségét ellenőrző szervezetek és mechanizmusok hatása nem tekinthető jelentősnek.” (RV 126. old.)

E tanulmány egyébként bemutatja a Margaret Thatcher miniszterelnöksége idején, 1988-ban bevezetett, a magyar tantervi szakértőket is megihlető alaptantervi szabályozást, amely – a magyarországi decentralizációs folyamatokkal szemben – éppenséggel a centralizáció jegyében született. A hasonló megoldások összevetése azért is tanulságos, mert a jól körülhatárolt tantárgyakat meghatározó brit szabályozástól eltérően a – hosszas viták és számos fordulat után 1995-ben elfogadott – Nemzeti Alaptanterv (NAT) műveltségi területeket határozott meg, igen nagy mozgásteret adva az iskoláknak és a tanároknak. Az autonómia-elv jegyében akár tapsolhatnánk is e megoldásnak, de Sáska Géza egy lapalji jegyzetben igen komoly veszélyekre figyelmeztet: „az [iskolában] rendelkezésre álló idő kevesebb, mint amennyit az elvileg megtanítandó ismeretanyag megkívánna, s ha e szűkösségből fakadó konfliktus feloldását az iskolára (a tantestületre) bízzák, ahogy ez Magyarországon történt, akkor bizonyítottan csökken a közműveltség kiterjedése: csökken az alacsonyabb tekintélyű, kis létszámú munkaközösségek által tanított tárgyra fordítandó órák száma (ének-zene, rajz, testnevelés, technika, földrajz stb.), másfelől még az azonos képzelet cél követő iskolák körében is zsugorodik a közös

elem. Mindennek következtében az iskolák összehasonlíthatatlanná válnak, nem lehet az egyik iskolából jöve a másikban érdemben folytatni a tanulmányokat.” (RV 122. old.)

Az összehasonlítás az iskoláztatás más aspektusai szempontjából is tanulságosnak bizonyult. Sáska beszámol a helyhatósági (LEA) finanszírozási rendszerből kilépő és a továbbiakban a központi költségvetés terhére finanszírozott, úgynevezett *Grant Maintained* iskolák létrejöttéről is, jelezve, hogy e megoldás elsősorban az előnyös helyzetű rétegeknek kedvez, melyek a drága magániskolák helyett újabban ezekbe a nyilvános iskoláknál nagyobb presztízsű ingyenes oktatási intézményekbe járathatják gyermekeiket, akik így továbbra is az átlagosnál jobb minőségű oktatási szolgáltatásokhoz juthatnak. Ugyanakkor a közjó szempontjából igencsak vitatható mellékhatás, hogy egy ilyen GM-iskola szabad kezet kap a tekintetben, „hogy az iskolai értékeket nem követő tanköteles diákokat eltávolítsa, de nem is köteles többé az ilyen »rossz« diákokat befogadni, amire azelőtt a tankötelezettség teljesítése felett örökös LEA utasíthatta. (Ezt követően ezek a gyerekek a LEA-iskolákban koncentrálnak.)” (RV 115. old.) A szigetországbeli megoldás a kilencvenes évek Magyarországon sem volt ismeretlen: lévén hogy „a magánzféra központi döntéssel kiszakadhat a helyi közösségi iskolák feladatrendszeréből. Ezáltal intézményei úgy válnak *közpénzekből* fenntartott iskolákká, hogy egyúttal *magániskolákként* működhetnek. Tudjuk, hogy e megállapodásokat többnyire az egyházakkal és egy alternatív iskolával kötötte az oktatási kormányzat, amelyeknek társadalmi háttérét, mint Angliában, többnyire a középosztály adja.” (RV 118. old.)

Végül meg kell még emlékezni a most megjelent kötetek azon bálványdöntőgő vonulatáról, amelyhez megítélésem szerint a reformpedagógiák alapjellemzőivel, forrásvidékeivel és mai utóéletével kapcsolatos vizsgálódások sorolhatók.

Nyelvi szempontból némiképp furcsállható című tanulmánya (*Tehetségfelfogások a természetelvű pedagógiához*. KM) elején a szerző a svéd Ellen Key *A gyermek évszázada* című, 1900-ban megjelent könyvét veszi alapul, amikor rekonstruálja a gyermeki létet istenítő, a gyermeket romlatlan természeti lényként feltüntető, a felnőttel és világgal szembeállító – a XX. század elején előtérbe kerülő, bár egyébként Rousseau-ig visszavezethető – gyermekcentrikus szemlélet főbb vonásait. Bemutatja, milyen kritikával illették a felnőtt társadalmat az új szemlélet hirdetői, illetve miként kívánták minél tovább megóvni a gyermeket az általuk elnyomónak, ösztönöket elsorvasztónak tartott felnőtt-társadalom hatásaitól s egyúttal a felnőttvilág elvei mentén szerveződő, versenyelvű, a „mesterséges” tudomány logikájára alapozó iskolától. Ezt követően vázolja fel a hazai reformpedagógia korai szakaszának jellemzőit, nyomatékosítva azt a tényt, hogy a reformpedagógiai irányultságú pedagógusok „szinte kizárólag a népiskolai és polgári iskolai szinthez és kultú-

rához kapcsolódtak, és iskolát működtető híveik is csak ezekben az alsóbb iskolafokokban működtek” (KM 131–132. old.). Kitér a reformpedagógia és a századelő radikális politikai, társadalomtudományi körrei és modernista művészeti irányzatai közötti szoros kapcsolatokra is, és egyúttal azt is jelzi, hogy az oktatási reformeszmék kibontakozására a pszichológiai kutatások előtérbe kerülése is ösztönzően hatott. Az első világháború időszakában azután felerősödtek a for-

Sáska Géza korábbi könyvei

(Szerk., Vidákovich Tiborral)
TANTERV VAGY VIZSGA?
Educatio, 1990. 192 old.

CIKLIKUSSÁG ÉS CENTRALIZÁCIÓ
A központosított tanügyigazgatás
és a felnőttoktatás esete
Educatio, 1992. 126 old.

A SZOCIALISTA ÉS A POLGÁRI
NEVELÉS RADIKÁLIS ALTERNATÍVÁI
A gyermekközponú ideológiák
társadalomképe
Felsőoktatáskutató Intézet,
2005. 66 old.
(Kutatás közben)

radalmi, akár messianisztikusnak is mondható várakozások, melyek fényében „a régi társadalommal együtt élő iskola hibái még riasztóbbnak látszottak. Hibás az iskola, mert a nép és gyermeke rosszul érezte magát benne, és úgy érezte, hogy feleslegesen és feleslegesen tanul, nem az övé az iskola.” (Uo.).

A hazai reformpedagógia kibontakozásának elbeszélésében az igazán érdekes elemek ezután következnek, amikor Sáska azt taglalja, hogy a reformpedagógiai eszmék egyik fő hazai képviselője, Nagy László a biológiai és pszichológiai alapú tehetséglvélre vonatkozó vizsgálódásaival milyen közel jutott az akkoriban előtérbe került vezérelvhez, illetve a nemzetvezetők kiválasztását szolgáló gyakorlat megalapozásához. Tömören és egyben árnyaltan fogalmaz a forradalmak után kényszernyugdíjazott, majd a fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának vezetőjévé kinevezett Nagy László kapcsán: „szakmai-tudományos legitimitációt adott a biológiai alapú megkülönböztetésnek, annak ellenére, hogy szinte bizonyosan nem ez volt a szándéka.” (Uo.)

Érdekes a két világháború közötti, a tehetséget biológiai alapon definiáló, nemzeti és népi ihletettséget támogató mozgalmak történeti áttekintése, továbbá annak bemutatása, miként intézményesült jelentéstétele kötelezettséggel párosulva már a húszas évektől kezdve a „tehetségkutatás”, „tehetségmentés”. Kiderül, hogy a polgári iskolát nemcsak a baloldali antikapitalista mozgalmak bírálták, hanem a „pénzvilágot”, a kapitalizmust jobbról vagy a szélsőjobbról támadók

is, akik sok hasonló kritikai észrevételt és terápiás javaslatot tettek. A szélsőjobboldaliak körébe a „Führer” is beleértendő, akinek az iskoláztatásával kapcsolatos tapasztalatairól, illetve az ezek alapján kialakított birodalmi oktatáspolitikai gyakorlatról is képet ad egy sokkoló című tanulmány (*A „képesség” és „ismeret” Adolf Hitler elméleti és gyakorlati munkásságában. KM*).

A diagnózis és a terápia hasonló vagy akár közösnek is mondható elemei Sáska rekonstrukciójának tükrében a következők: gyermekcentrikusság és egyben antiintellektualizmus a felvilágosodás észrelvőségével szemben, a játékoság fontossága és az iskolai túlterhelés elutasítása. Somogyi József polgári iskolai tanár vonatkozó elgondolásait közvetlenül a németországi nemzetiszocializmusból merítette, ahol úgy tapasztalta, „mértékadó körökben igen erőteljesen követelik a túlméretezett, nemzetszűrt tanulmányi örület (Bildungswahn) korlátozását... »” (*Tehetségfelfogások a természetelvű pedagógiákhoz. KM 136. old.*) Sáska Géza interpretációjában a tehetségmentő, illetve fajvédő pedagógiai elképzelések a következő rendszerré állnak össze: „A nemzet javára az új társadalom iskolájában nem a tudományalapú tantárgyi, és nem a szelektív iskolarendszeren, de nem is a munkaerő-piaci verseny alapján, hanem lélektani, fajtudományi szak szempontból kell képességeik alapján kiválasztani, majd képezni és a társadalmi munkamegosztás megfelelő helyére helyezni a különféle biológiai potenciállal rendelkező egyedeket. A népi tehetségek kiemelése azonos a nemzet nevelésével, az új társadalom és a társadalmi igazságosság megteremtésével.” (Uo.)

A reformpedagógiai nézetek és a különféle radikális antikapitalista mozgalmak, kompromittálódott totalitárius elképzelések és gyakorlatok közötti hasonlóságok, érintkezések vagy akár szoros kapcsolódások bálványdíöntető felmutatását a mai hazai helyzet diagnózisa követi *Az alternatív pedagógiák poszt-szocialista győzelme* címmel (*KM*). Sáska bemutatja, hogyan teljesedett ki, s emelkedett az állami politika rangjára a rendszerváltás után a húszas évek szovjet pedagógiai útkeresései és a nyugati alternatív pedagógiák által is megihletett, ugyanakkor az államszocialista rendszer alapjellemezőit illetően igencsak illuzorikus elgondolásokat megfogalmazó (leginkább talán Gáspár László és Mihály Ottó nevével fémjelezhető) kutatói-szakértői kör elképzelése: a tudományalapú tantárgyak helyett műveltségi területeket meghatározó Nemzeti Alaptanterv bevezetésében, a buktatást és az osztályozást az alsó tagozaton tiltó közelmúltbeli intézkedésekben, az intellektuális és a fizikai terhelés (iskolátáska) csökkentésére irányuló hivatalos szándékokban, a reformpedagógiák hazai képviselőinek és mozgalmainak (Waldorf- és Rogers-iskolák, erdei iskola mozgalom) felkarolásában az oktatási tárcát sokáig irányító SZDSZ által.

Ezt a diagnózist árnyalja a történeti előzményeket bemutató írás, amelyik a dualizmus korának kezdetekor kialakuló hazai liberális oktatáspolitikai hagyományok és a liberális pártok ma érvényes alapdokumen-

tumai fényében marasztalja el a magukat liberálisnak mondó hazai oktatáspolitikusokat, akiket a következő beállítódás jellemez: „A gyermekek és a pedagógusok érdekeinek önkéntes képviselője, a hátrányok nélküli társadalom víziója, a tudást, a teljesítményt, a vetélkedést támogató (kapitalista) értékrendet elutasító alternatív pedagógia iránti mély elkötelezettség” (*Két rendszerváltó nemzedék – a liberális oktatáspolitikai néhány eleméről. KM 157. old.*).

A recenzensnek nem lehet dolga, hogy állást foglaljon a szerző szerteágazó témákban kifejtett összes főbb kijelentéséről. Elsősorban annak érzékeltetésére törekedtem, hogy a magyar oktatásügy változásairól fontos felismeréseket megfogalmazó, ugyanakkor számos tekintetben vitára inspiráló munkák kaptak helyet Sáska Géza most megjelent kötetében. A legutóbb érintett kérdéskör kapcsán is meglepészem annak jelzésével, hogy még ha vitatható politikai törekvések, joggal kárhóztatható totalitárius berendezkedések szolgálatába állították is egyesek a reformpedagógia egynemű megközelítését, „terápiás javaslatát”, a történetek még nem szolgáltatnak elég okot a reformpedagógia diszkvalifikálására, így mindenekelőtt iskolakritikájának és alternatív pedagógiai megoldásainak teljes elvetésére.

Igy például nem tartom indokolatlannak annak elemzését, hogy különböző életkorú gyermekeket milyen mértékben terhel az iskola – már csak azért sem, mert a tudományos körök és a szaktanárok rövid távon abban is érdekeltek lehetnek, hogy felsőbb iskolafokokra való ismereteket oktassanak vagy éppen, teszem azt, a déli félteke – bármely atlaszban megtalálható – mélytengeri áramlatainak nevét magoltassák be. Igenis törekedni kellene arra, hogy a gyermek érdeklődése, személyisége is alapul szolgáljon az iskolai tevékenységek megtervezésekor. Azt sem tartom megoldhatatlannak, hogy a gyermekek intellektuális képességét életszerű, akár éppen játékos feladatokkal,

12 ■ Huszár Tibor: *Bibó István: Beszélgetések, politikai-életrajzi dokumentumok*. Magyar krónika, Bp., 1989. 47. old., 16. lj.

13 ■ Feltűnhetett volna, hogy egy lapalji jegyzetben először 1983 szerepel egy Trefort Agost által elmondott beszéd dátumaként, hogy aztán hat sorral lejjebb már a helyes, 1873-as időpont szerepeljen (*KM 42. old.*). Az előbb említett sajtóhibával átellenes oldalon pedig egy másik lábjegyzetben teljesen feleslegesen kétszer egymás után olvasható egy párizsi kutatóintézet neve (Center for Educational Research and Innovation). Ugyanezen kötet egy másik helyén az Osztrák Birodalom középfokú oktatását szabályozó, éppen a magyar szabadságharc leverésének évében született és *Entwurf* néven közismert tanügyi dokumentum megjelenési éveként 1949 szerepel (*KM 37. old.*). Báthory Zoltán hivatkozott könyvének címében eleve igen korai időpont, 1972 áll a kilencvenes években kiteljesedő tantervi változások kezdeteként mint „a »kiegészítő« tananyag választásához való jog” megjelenésének éve, itt vélhetően valamelyik számitógép ördögének köszönhetően a magyar nyelv rendes tantárgyként való tanítását uralkodásának kezdetén törvényben engedélyező I. Ferenc megkoronázásának éve (1792) jelenik meg az irodalomjegyzékben (*RV 73. old.*). Az MDF vezette kormány idején létrehozott területi oktatási központoknak a kormányváltás utáni megszüntetésével kapcsolatban a főszövegben helyesen az 1995-ös dátum szerepel, az idevágó lábjegyzet viszont már tévesen 1985-ös jogszabályként tünteti fel az eleve 1993-ban született közoktatási törvényt (*RV 68. old.*). Hol Rousseau

társas helyzetekben fejlesszék a pedagógusok. Miként azt sem gondolom, hogy az ismeretek rendszerezésének alapjául az iskolában is a korábbi érvényesülési stratégiák által is befolyásolt diszciplinák nyújtotta kereteket kellene zsinórmértéknek tekinteni, hiszen manapság a tudomány művelői is e keretek folytonos változását hangsúlyozzák, rámutatva, hogy a korábban elkülönült részterületek újfajta összekapcsolásából fontos új felismerések szülehetnek. Vagyis a művészet és a tudomány, a kreativitás és az intellektus fejlesztése nem zárja ki egymást. Persze lehet, hogy Sáska Géza sem vitatja az ilyesfajta elgondolások jogosultságát, csupán e pedagógiai elvek állami szintre emelését ellenzi a könyveiben kifejtett megfontolások alapján...

Érvelésemet hadd zárjam egy példával, amely lehet, hogy statisztikailag nem releváns, de talán hozzájárulhat ahhoz, hogy a reformpedagógiáról Sáska Géza által nyújtott képet kissé kiegyensúlyozzuk. Nem felesleges elmerengeni azon, hogy a hazai társadalomtudomány egyik igen jelentős alakja, a demokrata példamutatásáért 1956 után börtönnel, majd könyvtárosi beosztással jutalmazott Bibó István a két világháború között igen kis számú hazai reformpedagógiai oktatási intézmények egyikébe, a Domokos Lászlóné-féle Bíró utcai „új nyilvánossági joggal felruházott magánéleti népiskolába” járt,¹² melynek vezetőjéről szólva – Jankovits Miklós 1935/36-ban megjelent recenziójára támaszkodva – Sáska Géza azt emeli ki, hogy „szerinte is a tudományalapú tudás alternatívája a művészet. »Miért mintázza az iskola a tudóst, és nem a művészt?« – kérdezte az igazgató, aki helytelennek vélte, hogy kora iskoláiban nem kapott elég teret az alkotás, a beleérző, intuitív megérzésekre alapozott ismeretszerzés.” (*Tehetségfelfogások a természetelvű pedagógiák eszmetörténetéhez. KM 133. old.*)

Végezetül a recenziók egyik nem túl felemelő kötelezettségének eleget téve kénytelen vagyok azt is megállapítani, hogy a Sáska Géza tanulmányaiból

nevéből maradt ki az első u, hol Krupszkájából lesz nemes egyszerűséggel Krupszka (RV 24. old.), Andrásfalvyból Andrassy (RV 38. old.), Robert Owenből a berlini négyszeres olimpiai bajnok nevét idéző Owens (RV 166. old.), *Az iskoláztatás társadalmi tétjeinek új megközelítése* címben a tétjei szó helyett rétegei (KM 67. old.), Holmesból kétszer is Homes (KM 162. old.).

14 ■ Így például e kötet második tanulmányáról nem derül ki, hogy csekély (például címbeli) eltérésekkel már napvilágot látott az *Iskolakultúra* 2002. évi 12. számában (egyébként – ki tudja, miért – lábjegyzeteinek csak a fele került át a kötetbe). Természetesen a szerzőnek joga, hogy változtasson írása címén, és akár a jegyzeteket is megrostálja, ám ilyenkor is tájékoztatni illik az olvasót arról, hogy egy korábban már megjelent írás kissé módosított változatát tartja a kezében. A *tanulatlan faragatlan* című írásról sem tudhatjuk meg, hogy ismét csak csekély eltérésekkel már megjelent az *Új Pedagógiai Szemle* 1999. évi 5. számában. A *Tehetségfelfogások a természetelvű pedagógiák eszmetörténetében* című írásról az első lábjegyzetben kiderül, hogy egy konferencia-előadás szerkesztett változata, és a lap alján az is olvasható, hogy a többi előadó szövege az *Iskolakultúra* 2005. májusi számában jelent meg, az viszont már nem, hogy Sáska Géza tanulmányát a folyóirat ugyanezen év októberében közölte. Hasonlóképp hiányolhatjuk a kötetből azt az információt, hogy a kötet változatlan formában közli újra a szerzőnek a *Beszélő* 2004. évi 12. számában olvasható, *Az alternatív pedagógiai poszt-szocialista győzelme* című tanulmányát.

összeállított kötetek szerkesztése sajnos sok kívánnivalót hagy maga után. Egy élesebb szemű szerkesztő nyilván korrekciós javaslatot fogalmazott volna meg azt olvasva, hogy a szerző – vélhetően a görög „gyermek” (*paidósz*) és *erósz* szavakból képzett *pederaszta* szó etimológiájától megtévesztve – a görög eredetű *pedagógus* szót – bár közismert, hogy ez utóbbi szót eredetileg a gyermeket kísérő rabszolga jelentésében használták – az egyébként valóban létező „pedagógiai erősz” fogalmával azonosította, majd még azt a feltevést is megkockáztatta, hogy a görög „pedagógus” szó és a magyar „tudás” szó előzményének tekinthető „érint, tapogat” jelentésű zürjén *tedni* szó, vagyis az „ősi uráli ’tapogat’ szó ugyanazt jelentené” (KM 11. old.). Gondosabb korrektúrázással elkerülhető lett volna számos sajtóhiba.¹³ A könnyűszerrel kirostálható hibák további sorolását mellőzve most már csak arról a szerkesztői következtetéséről teszek említést, hogy a *Rendszerek és váltások* több írásának végén szerepelnek az első, folyóiratkiadás adatai, másutt viszont nem.¹⁴ □