

# A maratoni reform

## 2. rész

*A közoktatás történetét a nyolcvanas években három nagy reform-eszme – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – hatja át, alakítja, irányítja. Ebben az időszakban megkérdőjeleződik a „fö-lülről” kezdeményezett reform dominanciája, és egyre nagyobb teret követelnek maguknak az „alulról” jövő kezdeményezések.*

*A reformmozgások lényegében két szinten folynak: a hivatalos és a rejtett szférában – miközben a pártközponti és a minisztériumi bü-rokrácia egyre inkább háttérbe szorul, bár nem hallgat el.*

### Az 1985. évi törvény az oktatásról

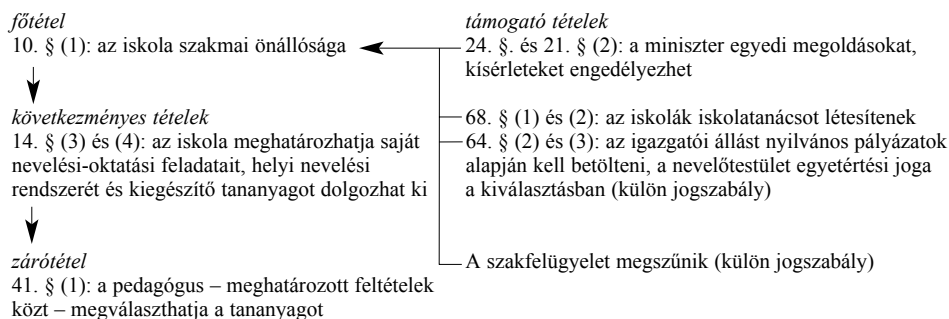
1985 nevezetes dátum a magyar oktatásügy és pedagógia történetében. Ekkor véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párthatározatokkal irányították az oktatási rendszert. Sőt, megkockáztatom annak kijelentését – még ha kissé patetikusan hangzik is –, hogy eme törvénynek köszönhetően az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában. Bármint legyen, 24 év törvénykezési csend után, 1984-ben az Országgyűlés megvitatta, 1985-ben pedig elfogadta az új oktatási törvényt. (1) Az 1961. évi törvény preambuluma még az ifjúság „marxista-leninista” szellemű nevelését írja elő, míg az 1985. évi törvény bevezetője a „szocialista, humanista” értékeket emeli ki. (2) És további öt évnek kell eltelnie, míg a „szocialista, humanista” értékekből „demokratikus, humanista” értékek lesznek. (vö. az 1990. március 1-i törvénymódosítást.) Érdekeség egyébként, hogy a jellegzetes pártállami retorika szokásos fordulatai a törvény több mint 30 oldalán – a preambulum kivételével (s ott is tompítottan) – alig fordulnak elő.

A törvény általános, társadalmi, politikai és persze pedagógiai jelentőségét méltatva el kell fogadnunk *Gazsó Ferenc* véleményét, aki a 14 évvel később vele készült interjúban a következőképpen emlékszik: „...a törvénynek az alapkonceptiója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek... Ez a törvény már nem az államszocialista rendszer számára készült. Ez egy európai stílusú oktatásszabályozás volt.”

A törvény logikai rendszerét elemezve először az tűnik szembe, hogy a nyolcvanas évek oktatási reformjának három meghatározó eszméje – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – implicite megjelenik a törvény szövegében. Eme feltételezésünket bizonyító törvényhelyek logikusan összeillő mintázatot mutatnak. (1. ábra) (3)

A törvény vezéreszméje az iskolai (kollektív) és a pedagógusi (egyéni) autonómia. (4) Ezáltal jól értelmezhetővé válik az iskolai tanulás-szervezésben a helyi döntés fogalma, és a kliensek tanulással kapcsolatos igényeihez való alkalmazkodás modern pedagógiai elve. A törvény az „egyedi megoldások, kísérletek” alkalmazásának az engedélyezésével utat nyit az alternatív elvek szerint működő óvodáknak és iskoláknak (21. § (2) és 24. §). (5) Olyan innovációkat és fejlesztéseket legalizál, amelyek kidolgozása már régebben elkezdődött, és helyzetbe hoz, útjára indít új törekvéseket.

A decentralizációt mint hosszabb ideje tartó, lendületben levő folyamatot erősíti meg a törvény. Azáltal, hogy deklarálja a helyi nevelési rendszer jogszerűségét, lehetővé te-



1. ábra. A pedagógiai autonómia deklarációja az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényben.

szi iskolatanácsok szervezését, a nevelőtestületeknek vétőjogot biztosít az igazgatóválasztásnál és megszünteti a szakfelügyeletet, tovább korlátozza a tanácsok beleszólását az iskolai-pedagógiai ügyekbe. A tanácsi hatáskört lényegében az intézmények létesítésére és fenntartására korlátozza (21. § (1)). A törvény ezen jellegzetességeiből következően a törvény fő ellenzői a megyei és helyi párt- és tanácsi apparátusok lettek. „Vitathatatlan – mondja 1999-ben Gazsó Ferenc –, hogy a tanácsi apparátusokat érte ebben a folyamatban a legnagyobb csapás.”

A fő tételt a 10. § (1) fejezet mondja ki: „A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben a törvény rendelkezései szerint önállóak...” Ezt a fő tételt négy támogató tétel támasztja alá:

- a már idézett törvényhely az alternativitás miniszteri engedélyezéséről (24.§);
- arról, hogy az iskolák iskolatanácsot létesítenek (68.§ (1) (2)), és ezzel biztosíthatják a működésük társadalmi kontrollját, növelhetik az intézményi demokráciát;
- deklarálják, hogy az igazgatói állást nyilvános pályázat alapján kell betölteni, és a nevelőtestületnek a személy kiválasztásában egyetértési, illetve vétőjogosultsága van (64.§ (2) (3)). Erről külön is intézkedik egy 1986. augusztus 31-én megjelent miniszteri rendelet;

- a szakfelügyelet megszüntetése, illetve átszervezése: az 1986. július 27-i miniszteri rendelet szerint a szaktárgyak ügyeiben a szaktanácsadó, az általános nevelési és irányítási kérdésekben a pedagógiai tanácsadó illetékes. A tanácsadók, a rendelet megjelenésétől, a megyei pedagógiai intézetekhez kerültek.

A fő tételtől és a támogató tételekből legalább két konklúzió következtethető ki:

- az iskola meghatározhatja saját nevelési-oktatási feladatait, helyi nevelési rendszerét és kiegészítő tananyagot dolgozhat ki (14. § (3) (4));

- a pedagógus – meghatározott feltételek közt – megválaszthatja a tananyagot (41. § (1)). Eme zárótétel fontossága megkívánja a szó szerinti idézést: „A pedagógus és az oktató joga, hogy megválassza – a nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantervi irányelvek keretein belül – a tananyagot és az alkalmazott módszereket...”

A törvény vezérmotívumának kezdő akkordja az intézményi autonómiáról és záró kódája a pedagógusi önállóságról így válik teljes egészé a pedagógiai autonómia törvényi deklarációjában. Ez a tétel a demokratikus időszak oktatási törvényének és törvény-módosításainak a mércéjét is kiállta. (6)

A törvény szövegét olvasva, elemezve több olyan elgondolást találhatunk, melyek hivatnak vertek egy, az akkorinál demokratikusabb pedagógiai gyakorlat és oktatási törvénykezés felé. Ebbe a kategóriába tartozik, hogy lehetőségként felmerül az iskolaválasztás szabadsága (71. § (2)). Ezzel a három liberális oktatási szabadság – az iskolaválasztás és az iskolaalapítás szabadsága, valamint a tanszabadság – közül kettő megfogalmazódik az 1985. évi törvényben. Nyolc évvel az első demokratikus oktatási törvény előtt! De

ugyancsak megjelenik a törvényben a tankötelezettség kezdetének és végének a rugalmas értelmezése (50. § (1), valamint a gyermeki és tanulói jogoknak a minden korábbinál liberálisabb megfogalmazása (33. § (1) h) i) pont, (7) 90. § (1)). Először ebben a törvényben merült föl szakmai munkaközösségek létesítésének a lehetősége, amely szervezeti forma később az iskolán belüli vezetési hierarchiát ugyancsak átrendezte (66. § (1)). (8)

Miközben a törvény számos progresszív vonását méltatjuk, nem szabad azért arról sem megfeledkezünk, hogy ez a törvénykezés sem mert hozzáfogni a magyar iskolarendszer átszervezéséhez, strukturális zavarainak rendezéséhez. A középfokú iskolatípusok úgy maradtak, ahogy voltak, legfeljebb a technikusképzés került vissza az iskolarendszerbe (79. §, 80. §). Ez utóbbi újítás azért nem egészen lényegtelen, hiszen később ez a törvényhely lett a post-secondary képzés hídffállása. A törvény a tantervhez sem nyúlt hozzá. De nem is nyúlhatott. Az oktatáspolitikai befolyásos köreiből még töretlenül élt a központi tantervben, és tovább bonyolította a helyzetet, hogy éppen akkortájt rendelték el az alig bevezetett tanterv korrekcióját. Korrekció korrekciót követett. A liberális szellemű törvény és a szélsőségesen centralizált, előíró tanterv közti ellentmondást Gázsó Ferenc és a körülötte gyülekező oktatáskutatók más úton-módon próbálták feloldani.

Gázsó Ferenc a vele készített interjúban tárgyyszerűen foglalja össze az 1985. évi törvény fontosabb eredményeit. Idézem: akkor „...egy rendszerváltozásnak az igénye fogalmazódott meg a hazai társadalomkutatásban, a megvalósítás azonban ebben a formában még nem volt lehetséges. Az viszont világos volt, hogy ha bármelyik alrendszer átalakítására mód nyílik, akkor csak radikális változtatásnak van értelme. Ezt a törekvést fejezi ki tehát az 1985-ös törvény, melynek lényege, hogy fel kell szabadítani az oktatási rendszert a direkt, politikai irányítás s az állami közigazgatási vezérlés és ellenőrzés alól. Autonóm, pontosabban egy, a relatív autonómia keretei között működő közoktatási rendszer kialakítását kellett célnak tekinteni, annak minden konzekvenciájával. Ez jelentette egyrészt a jogi szabályozás átgondolását, de azon túl olyan kérdések rendezését, mint például az állampedagógiai

*Világos volt, hogy ha bármelyik alrendszer átalakítására mód nyílik, akkor csak radikális változtatásnak van értelme. Ezt a törekvést fejezi ki tehát az 1985-ös törvény, melynek lényege, hogy fel kell szabadítani az oktatási rendszert a direkt, politikai irányítás s az állami közigazgatási vezérlés és ellenőrzés alól. Autonóm, pontosabban egy, a relatív autonómia keretei között működő közoktatási rendszer kialakítását kellett célnak tekinteni, annak minden konzekvenciájával.*

irányításnak az ártértelemezését és elhelyezését az oktatási rendszerben, az oktatás finanszírozásának nagy volumenű átrendeződését. Továbbá az alternativitás problémájának megvitatását és ezzel összefüggésben a pedagógusképzés, a továbbképzés és az iskola-vezetés rendszerének újraértelmezését. Természetesen annak a kérdésnek a konzekvens végiggondolását is, hogy a közigazgatásnak ne legyen módja lépten-nyomon elvonni az iskolai autonómia körébe tartozó jogosítványokat, vagyis törvényi módon ki kell rekeszteni őket ebből a szférából. Ezek voltak az alapvető törekvések, és ennek realizálása kezdődik el 1985. tájékan, részben egy törvényalkotási folyamat keretei között, részben pedig ezen túlmutatóan.”

Az elmondottakból elég világos, hogy élve a politikai lehetőségekkel Gázsó Ferenc két háttól próbálta mentesíteni az iskolát: az állami szférától (ezt kellett depolitizálni) és a helyi közigazgatási oligarchia beavatkozó, sokszor agresszív természetétől. Az így keletkező mozgásterben – az elgondolás szerint – az iskola, élve szakmai önállóságával, majd megvalósítja egyedi működését. Hogy ez lehetséges azt a kilencvenes években a konzervatív restauráció (1998) előtt sokan képeztük. Sőt, rövid időre (1996–1998) az állami politika rangjára is

emelkedett. Teoretikusan így találhatott volna egymásra több mint tíz év távlatában két különböző kiindulású és indíttatású, de azonos konzekvenciájú oktatáspolitikai elképzelés. (Abban, hogy mégsem találtak egymásra, valószínűleg mindkét fél hibákat követett el.)

Arra a kérdésre, hogyan látja saját szerepét a törvény megalkotásában, szintén tárgy-szerű választ kapunk: „Én nem akarom magam túldicsérni, de alábecsülni sem. Borzasztó nehéz lenne megmondani, ki mit tett a dologhoz hozzá. Ez egy sokszereplős ügy volt. De ezekben a radikális változásokban nekem kellett egyrészt a kezdeményezést átvenni, másrészt én vállaltam a felelősséget, meg a terheket is. Mások inkább bírálóan léptek föl. Volt, aki túl radikálisnak tartotta a végső megoldásokat, még a hozzánk tartozó emberek köréből is.” Igen, meglehetősen magányos, de mindenképpen szuverén ember benyomását keltette Gázsó Ferenc azokban az években. Emlékezem szerint úgy cselekedett, mint akinek komoly felhatalmazásai vannak, aki biztosan tudja, hogy mit akar, és aki rendelkezik az ezek megvalósításához szükséges akarral. Ami a felhatalmazást illeti, nagy szerencséje volt, végig maga mögött tudhatta a rendkívül művelt minisztert, *Köpeczi Bélát*. Nagyon hitelesen hangzik, amit erről Gázsó Ferenc mond: „Amikor ez a folyamat elindult, Köpeczi Béla volt a miniszter. Köpeczire úgy emlékszem vissza, mint olyan emberre, aki igazán toleráns volt a változtatásokkal kapcsolatban, akinek mindig csak egy problémája volt, hogy nem túl radikálisak-e ezek a lépések! Elvi természetű vita nem volt köztünk... De amikor végül dönteni kellett ezekről a dolgokról – vagyis arról, hogy deklaráljuk-e az iskolai autonómiát, vagy a tanesztületek vétő jogát, az igazgatók kinevezését, kiadja-e a miniszter azt a rendeletet, amely megszünteti az önkormányzatok (!!!) szakmai irányító jogkörét –, akkor ezek a döntések mindig megszülettek a minisztériumon belüli ellenállás ellenére is. Köpeczi Béláról ebben a vonatkozásban csak a legjobbakat tudom mondani! Olyan miniszter volt, aki hagyta, hogy a változásokat meg lehessen fogalmazni, és aki nem akadályozott meg egyetlen egy ilyen típusú döntést, vagy lépést sem.” (i. m.) Gázsó Ferenc tehát, ami a mögöttes támogatást illeti, szerencsés reformer, de persze az is lehet, hogy *Aczél György* vagy mások révén messzebbre nyúltak a kapcsolatai. Ha voltak ilyenek, a jó ügy érdekében használta őket.

A „Lex Gázsó” fényes csillagként, Gázsó Ferenc azonban ellentmondásos személyiségként vonult be a magyar közoktatás és pedagógia legújabb kori történetébe. Sokan rajongtak érte (és nemcsak közvetlen munkatársai, a „Gázsó lányok”), míg mások fenntartásokkal szemlélték működését. Bizonyos húzásait diktatórikusnak minősítették. Hatalmának biztos támaszai a megyei pedagógiai intézetek voltak. Munkatársai – a decentralizáció első számú hasznélvezői – nagy lelkesedéssel fogtak hozzá az új szellemű továbbképzések megszervezéséhez. A neveléstudomány ortodox irányának képviselőivel nem volt közös nevezője – ez biztos. De még az oktatáskutatókat is – egy-két kivételtől eltekintve – kissé gyanúsnak tartotta. Számára az igazi szakértő csak szociológus lehetett. A neveléstudományt vagy a pedagógiát nem tekintette tudománynak. Jellemző, hogy amikor a többször idézett interjúbán arról kérdezik, hogy ismerte-e az OPI közoktatásfejlesztési koncepcióját, azt válaszolja, hogy „Az OPI-nak szerintem nem volt oktatási koncepciója.” A pedagógiát lekezelő attitűdjére *Mihály Ottó* (a vele készült interjúbán) is kitér: „Emlékszem – mondja – egy tévébeszélgetésre, ahol föltették Gázsó Ferencnek azt a kérdést, van-e koncepciója a minisztériumnak. Erre Ő azt felelte, hogy természetesen van. Mire megemlítették neki, hogy az OPI is kidolgozott egy koncepciót. Gázsó erre határozottan azt felelte: »Az OPI-nak nem az a feladata, hogy koncepciókat gyártson, az OPI-nak az a feladata, hogy a koncepciókat megvalósítsa!«” *Zsolnai József* is úgy emlékszik (a vele készült interjúbán), hogy Gázsó „...ki nem állhatta a pedagógiát, tehetetlen és ideológiailag kötött területnek tartotta. Úgy gondolta, hogy a problémákat meg kell oldani a praxisban és nem ideológiai szavakat kell mondani.” – Ehhez nincs mit hozzáfűzni.

Nekem – azt hiszem, ez a helyes kifejezés – szívélyes volt a kapcsolatam vele. Ami

egy felszínes kollegiális kapcsolatot jelent. Egyszer összefutottunk a Lövölde téri kis postánál (az OPI-sok oda jártak ügyes-bajos dolgaikat intézni) és megkérdezte: „Most mivel foglalkozol?” – „Felmérésekkel” – válaszoltam. Ezután rövidesen meghívott az Oktatáspolitikai Tanácsba. De kapcsolatunk ekkor sem mélyült el. 1989 tavaszán – valószínűleg *Templom Katalin* ötletére – mégis engem kért fel az új Köznevelési Alapítvány kuratóriuma elnökének. Ez roppant megdöbbentő feladat és izgalmas kihívás volt számomra. Az első igazi, országos, a minisztériumtól többé-kevésbé független innovációs alapítványt bízta rám. De aztán rövidesen elváltak az útjaink.

A parlamenti jóváhagyást követően több mint egy évvel később vált csak hatályossá a törvény (1986. szeptember 1.). Nincs jó magyarázat a hosszú késlekedésre. Talán a törvény belső ellenzége a pártközponthoz, netán a minisztériumi pártbizottság illetékese húzta az időt? Vagy egyszerűen jogi akadékoskodásról volt szó? – nem tudtam kideríteni. Mindenesetre a törvény parlamenti elfogadását követően a pedagógiai sajtóból hiányzik a lelkes hangú méltatás és fogadtatás. Végre a Pedagógiai Szemle 1986. évi nyári duplaszámában megjelenik *Kelemen Elemér* minisztériumi főosztályvezető szakszerű és tárgyyszerű ismertetése. De semmi olyasmi, ami korábban a párthatározatok megjelenését szokta követni ugyanebben a folyóiratban. Ebből is láthatjuk, nemcsak a dolgok logikája, a stílusa is megváltozott.

A magyar pedagógus társadalom számára az 1985. évi törvény kétségtelenül legfontosabb üzenete: a pedagógusi és az iskolai autonómia legalizálása. Bár feltehető, hogy Gázó Ferencet szociológusként inkább az érdekelte, miként kényszerítheti ki a makrorendszer demokratizálását egy alrendszer (esetünkben az oktatási alrendszer) reformja, mégsem tagadhatjuk meg tőle őszinte hitét abban, hogy az alrendszer autonómiafokának növelése kedvezően alakítja annak teljesítményét. „Az iskolák önállóságának értelmezéséről” című tanulmányában (1988) erről a következőket írja: „Ha a magyar oktatási rendszer működését meg akarjuk javítani, ha jobb minőségű nevelő-oktató munkát akarunk, akkor ennek... az első feltétele, hogy kialakuljon egy olyan irányítási reform, mely az intézményi szintű fejlesztést állítja előtérbe, nem pedig a külsőleg előállított tartalmaknak a rendeleti ráerőszakolását az iskolára.” És ugyanebben az írásban keserűen említi azokat a konzervatív erőket, melyek az iskolák önállóságát és az oktatásügy demokratizálását afféle „hókus-z-pókusz” vagy szemfényvesztésnek tartják. Úgy vélte, hogy az iskolát az iskolai munkáért érzett személyi és kollektív felelősség fogja kimozdítani az „anonim felelőtlenség” állapotából.

A köznevelési reformjéért dolgozó oktatáskutató szakma számára ekkorra már az önállóság munkafogalomként vált. A szakmai koncepciók megfelelően előkészítették a talajt. Az önállóság törvénybe foglalása mégis hitelesítette a helyzetet és felgyorsította az eseményeket. Egy-más után jelentek meg írások az önállóság értelmezéséről, annak összefüggéseiről és a feltételezett hatásokról (Báthory, 1985; Loránd, 1985, 1988; Kozma, 1987; Ballér, 1988).

A törvénynek az iskolai önállóságra vonatkozó üzenetét a pedagógusok nem fogadták egyöntetű lelkesedéssel. Sokan kifogásolták, hogy a nagyobb önállóság nagyobb felelősséggel jár és ehhez nincs meg a szükséges szaktudásuk, a tárgyi feltételek pedig hiányosak. Az is elhangzott, hogy az önállóság ürügyén a központ a perifériára hárítja a kudarcokért a felelősséget, amit maga többé nem akar vállalni. Megfogalmazódott, hogy az önállóság szabadságra vezet, ami majd anarchiába torkollik. Előbb rendet, aztán önállóságot! – vélték néhányan. A fogadtatás tehát távolról sem volt lelkes és egységes, de hogyan is lehetett volna a diktatórikus irányítás évtizedei után. Ballér Endre írását olvasva hirtelen a néhány évvel későbbi NAT-viták forgatagában éreztem magam.

A szélsőségesen központosított tanterv valóban nagy akadálya volt az iskolai önállóság értelmezésének és helyi megvalósításának. Még akkor is, ha az egymást követő korrekciók és fejlesztési tervek komolytalanná tették a pedagógus társadalom előtt az egész 78-as tantervet. A tantervelmélettel foglalkozó kutatók akkor már a központi tantervtől

teljesen eltérő, kétpólusú tantervi koncepció előmunkálatain dolgoztak. Jól illett ebbe a még alig körvonalazható gondolkodásba, hogy a művelődési miniszter 1986 februárjában megalapította A Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsát (TTOT) (Ballér, 1986, 1987). (9)

Ballér Endre a vele 2000 májusában készített interjújában így emlékszik a TTOT-re: „A TTOT egy különös mellékutcának tűnt az életemben. A tantervfejlesztés koordinálását tűztük ki célként. Nem konkrét feladaton dolgoztunk, hanem elveket, koncepciókat, új utakat kívántunk felvázolni, annak ellenére, hogy a Tanács és munkája mindvégig a szakma periferiájában maradt. Hangsúlyozni kell, hogy ez tulajdonképpen egy ‘használaton kívüli’ szervezet volt. Legálisan működöttünk, a minisztérium ugyan nem támogatót, de megtűrt minket. A legfontosabb feladatunknak azt tekintettük, hogy a központi, állami tantervfejlesztési stratégia mellett az önálló, autonóm iskolai tantervfejlesztésnek is pozíciót szerezzünk. Ezt a feladatot csak utólag lehet ilyen pontosan meghatározni, akkor nem volt számunkra sem ilyen világos. A munkánk jó-részt koordináló jellegű volt.”

Gaszó Ferencnek feltehetően legalább két célja volt ezzel a testülettel: egyrészt ellensúlyozni akarta az OPI tantervfejlesztési monopóliumát, másrészt szüksége volt egy szervezetre, mely képes szakmailag legitimizálni az akkor már tömegével készülő alternatív és kísérleti programokat, tanterveket, tankönyveket. A gyakorlati pedagógiát is játéka akarta hozni. Visszatekintve, világosan körvonalazódik ebben az alapításban Gaszó Ferencnek az a tantervi elgondolása (amit aztán a kilencvenes években is konzekvensen képviselt), hogy a tantervnek a gyakorlatból, az iskolából kell erednie, ott kell létrehozni, ott kell meggyökereztetni. Minden, ami ettől eltér, az ő számára etatis-ta célokat szolgál. Ismeretes, hogy a NAT-ot is mindig „kormányzati” tantervként aposztrofálta. A TTOT nevezetes epizódja a közoktatási reform történetének. Már a rendszerváltás után – részben megváltozott célokkal és feladatokkal – az Országos Köznevelési Tanácsban folytatódott.

A pedagógiai szakmaiság másik fontos eszközének tekintette a megyei pedagógiai intézeteket. Abban mindenki – innovatív pedagógusok, oktatáskutatók, Gaszó Ferenc közvetlen köre – egyetértett, hogy az iskolai-intézményi szintű reformok megvalósításához megyei szintű támogató-segítő – vagy ahogy akkor nevezték: „szupportív” – pedagógiai infrastruktúrára van szükség. Ezt a feladatot a központi intézményekkel – és legkevésbé az OPI-val – nem lehetett többé megoldani. A megyei apparátusok viszonylag lassan ismerték fel e központi törekvés relevanciáját, és kiépítését saját hatáskörükben csak vonatottan támogatták. (Dobsi, 1988) A halogató politika következményeként a megyei pedagógiai intézetek 1982–1986 között jöttek létre a megyei pedagógiai továbbképző kabinetek és a megyei szakszolgálatok (pályaválasztási tanácsadó, nevelési tanácsadó, állandó áthelyezési bizottság) integrációja révén. (10) A művelődésügyi miniszter az intézményi átalakulási folyamatot csak nagy sokára hitelesítette (vö. 102/1985. sz. utasítás). A megyei pedagógiai intézetek megalakulása, stabilizálódása, szakmai profiljuk kialakítása sem adminisztratív szempontból, sem szakmailag nem volt könnyű feladat. Néhány esetben inkább kálváriára hasonlított. (Dobsi, 1990) De bármint volt is, a megyei pedagógiai intézetek mindvégig a közoktatási reform biztos bázisainak számítottak.

## A nyolcvanas évek neveléstudománya

„Mennyi jól védett falon kell a tudománynak átlépnie, hogy a maga területén végül maga kerüljön a hagyományok fölé, mivel nem lehet hatékony addig, amíg nem maga a hagyományok értékelője.” (11) Aligha gondolhatta még *Kiss Árpád*, hogy a hazai neveléstudomány küzdelméről 1959-ben írt látéletéből még a nyolcvanas évek oktatáskutatói is okulni fognak. Márpedig mindaz, ami a magyar neveléstudomány műhelyeiben a nyolcvanas években lezajlott, nemigen válik érthetővé akkor, ha figyelmen kívül hagyjuk a hagyományok erejét. E hagyományok között kell számon tartanunk egyrészt a hazai neveléstudomány fejlődésének történetét (12), másrészt azokat az ideológiai és politikai erőket, amelyek közvetve (de méginkább közvetlenül) sohasem mulasztották el érvényesíteni érdekeiket a tudomány falain belül is, végül a hazai neveléstudomány változásának tudományelméleti vonásait. (13)

*Németh András* és *Pukánszky Béla* a hazai neveléstudomány 1945-ig kísért fejlődéstörténetét a tudományos paradigmaváltások keretében értelmezték. A tudománnyá válás első nagy állomása a 19. század első harmadában kialakuló teológiai-filozófiai alapozású neveléstudomány, melynek uralmát csak a századfordulót követő tudományos paradigmaváltás tépázza meg. A pozitívizmus és az ezzel párhuzamosan jelentkező materializmus új gondolkodásmódja gyökeresen változtatta meg a neveléstudomány öndefiníciós álláspontját, s a kutatás prioritásait a társadalom „óraszerkezetének” javíthatósága határozta meg. (Később mindez persze legitimációs alapot is teremtett a szocializmus marxista neveléstudománya számára, majd a marxizmustól elforduló, de materialista orientációját megőrizni kívánó kutatói csoportosulások számára is.) A filozófiai iskolák neoakantiánus hagyományainak feltámasztásával a tudományos gondolkodás figyelme egyrészt a tudományelméleti-logikai, másrészt az értékelméleti irányba terelődött. A neohegeliánus filozófiai hagyományok az empirikus és az értelmező tudományt képviselve részben szellemtörténeti, részben életfilozófiai rendszereket termelnek ki magukból. A keresztény teológiai elemek neveléstudományi hitelét az a neoskolasztikai áramlat erősítette, melyről bizonyosan állíthatjuk, hogy történetileg a legerősebb externalista és internalista tudományszervező tényezője a magyar neveléstudománynak. (A tudományos eredmények megszületését tudományon kívüli társadalmi tényezőkkel magyarázó elméleteket externalistának, a tudomány belső tényezőit hangsúlyozó felfogásokat pedig internalistának nevezzük.) Elsősorban a pszichológia tudománnyá válásával együtt indul útjára a neveléstudomány reformpedagógiai paradigmája, mely mindvégig erősen függ(ött) a neveléstudományon kívüli társadalmi/politikai tényezőktől. (Ezzel is magyarázhatjuk azt a társadalmi/tudományos figyelmet, ami a nyolcvanas évek derekától tartósan övezte a hazai reformpedagógia tudományos műhelyeit.)

Egy tudomány útjának természetesen megvan a maga tudományelméletileg is leírható organikus belső fejlődési folyamata, mégpedig az, hogy hol „telepedjen le”, s mekkora területet vonjon saját falain belülre, vagy másképpen fogalmazva: hogyan definiálja tárgyát és milyen problémákat tekintsen illetékességi körén belülnek. Am e szcientifikáló honfoglalás belső történetéhez szorosan hozzátartozik a külső befolyásolások politikai históriája is, nevezetesen az, hogy miféle prioritások és szankciók tudnak behatolni e jól megépített falak mögé.

A nyolcvanas évek neveléstudományát – hogy e metaforánál maradjunk – nem volna szerencsés hősí végvárként vizionálnunk. Épp ellenkezőleg, a falakon belülre már jóval korábban betolták azt a bizonyos mitológikus trójai falovat, amiből idővel a hazai neveléstudomány görög végzetet idéző ideologizáltságának hagyománya mellett annak tudományos minősége is megerősödhetett.

Az ideológiai és politikai oldalról érkezett impulzusok első nagy „dobbanása” a már sokat emlegetett 72-es párthatározat. Áruklodó a szöveg helyzetértékelő passzusa is:

„Neveléstudományunk elmarad a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez. A kutatás bázisai erőtlenek; nincsenek kísérleti iskoláink, s a kisszámú pedagógiai kísérlet értékelése is elmarad. A folyó kutatások jelentős része nem illeszkedik átgondolt tervbe; a különféle helyeken folyó kutatások koordinálatlanok. A pedagógiai kutatások laza szálakkal kapcsolódnak a rokon tudományokhoz.” („Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól”) A határozat szerint olyan tudományra van szükség, amelyik egyrészt a normatív, teoretikus területekről az empirikus, alkalmazott kutatásokra helyezi a hangsúlyt, másrészt – a népfrontos hagyományokat folytatva – utat enged a gyalogpedagógia „mozdonypedagógusainak” (ugyanakkor képes arra, hogy meghúzza a „vészféket”, ha politikailag veszélyes irányba látja fordulni a kísérletezőket), s nem utolsósorban (a többi tudománnyal összhangban) eleget tesz ideológiai küldetésének, azaz valóra váltja a tudat valóságátalakító erejét hirdető marxista tételt.

A hazai neveléstudomány művelői nem álltak ellent a tudomány reformját körvonalazó határozatnak. Erre sem egzisztenciális, sem szakmai okok nem kényszerítették őket. A megrajzolt keretek ugyanis viszonylag szabadabb értelmezési lehetőségeket biztosítottak a kutatóknak, másrészt arra inspirálták őket, hogy kapcsolódjanak a külföldi neveléstudományok azon vonulataihoz, amelyeket a hazai állapotokhoz mérten is „szalonképesnek” ítétek. Alighanem éppen ez a határozat élesítette ki azt a bombát, ami a nyolcvanas évek végén robbant a magyar neveléstudományban, hiszen e határozat nem hagyott kétséget afelől, hogy az oktatáskutatóktól ezentúl nem azt várják el, hogy a politikai, ideológiai döntésekhez voluntarista pedagógiai receptúrákat fogalmazzanak, sokkal inkább azt, hogy fokozzák szakmai önállóságukat, ugyanakkor a hazai tudományos élet szerves részévé is váljanak. Ez az önállósodás „bálba hívta” a magyar neveléstudomány feladatairól, mibenlétéről merőben eltérően gondolkodó tudományos műhelyeket is. E műhelyeknek volt miből meríteniük, s talán még kapóra is jöhetett a nyitás ahhoz, hogy e szellemi örökségeket továbbvihessék.

A magyar neveléstudomány alakulását tehát igen sokféle tudományos paradigma kísértette, s ezt a helyzetet még tovább bonyolította a kutatási problémák, témák és módszerek tarkasága. A nyolcvanas évek már annak a jegyében telnek, hogy miképpen is lehetne a neveléstudomány világtendenciáit, a nyugati és a szocialista országok pedagógiai kutatásait itthon is érvényesíteni. A korra jellemző olvasmány *Szarka József* 1980-as írása a jelenkori neveléstudomány törekvéseiről és irányzatairól. Az ezredforduló globalizációs világáról és tudástársadalmáról a szerző szerint már akkor érkeztek jelzések: a globális problémák közül akkoriban a békés egymás mellett élés, a megértés humanisztikus eszméi hódítottak, jelen van már a természeti környezet tudatos védelme, valamint az oktatási rendszerek hatékonyságának fokozása. A „nyugati világ” neveléstudományi kutatásait a szerző – ne felejtjük, itthonról nézve – dezorientáltnak találta, s „ez akkor is így van, ha a nyugati világban ezt némelek eszmei pluralizmusnak nevezik”. Igazán az évtized közepétől érkezik el hozzánk e „dezorientáltság”: a globális nevelés, a forradalmi humanizmus, a kommunikatív pedagógia, a tantervi taxonomiával foglalkozó kutatások, a tanítási-tanulási folyamat empirikus kutatása, a nem irányított nevelés kutatása és az intelligencia-kutatások alakjában. A „hivatalos” szocialista kutatási témák és prioritások a világtendenciák és a nyugaton folyó kutatások szocialisztikus alternatívájaként tűnnek fel különösen a következő téziseikkel:

- a nevelési folyamat soktényezős vizsgálata s az ennek megfelelő pedagógiai rendszer kialakítása;
- a pedagógia alapkérdéseinek újragondolása (elsősorban a nevelhetőség problémái a genetikai eredmények tükrében);
- a műveltség megújítása, lépések egy koherens és jól strukturált tananyag irányába;
- az elsajátítás hatékonyságának növelése (ennek pszichológiai, módszertani és eszközbeli feltételei);



- a köznevelési rendszer korszerűsítése (tartalom és szerkezet megfelelése, hatékony irányítási mechanizmus, az oktatás gazdaságosságának kritériumai);
- a pedagógiai örökség vizsgálata és értelemszerű felhasználása;
- a fentiek szolgálatában egy hatékony kutatási szervezet kialakítása, a kutatási módszerek tökéletesítése.

*Hunyady Györgyné, Kiss Árpád, Kozma Tamás* elemzése nyomán *Zibolen Endre* tette közzé az évtized elején a magyar neveléstudomány 1972-től 1980-ig tartó periódusát taglaló jelentését. A jelesebb nevelésméleti témák között emlegeti a célelméleti, a társadalmi formálódás és a tervszerű nevelőmunka viszonyát taglaló, a motivációs, a közösségi nevelés iskolai, tanórai, szervezeti hatékonyságát vizsgáló kutatásokat. A didaktikai kutatások főként a taxonomikus rendszerek kialakítására, a tanítás eredményességét minden tanuló számára biztosító módszerek, szervezeti formák, eszközök kidolgozására, a mérés, értékelés eljárásainak kimunkálására irányultak. A harmadik klasszikus ág, a neveléstörténet biztos „hadállásait” mutatja, hogy soha annyi monografikus mű nem született meg olyan rövid idő alatt, mint a tárgyalt időszakban. A köznevelési rendszer markáns kutatási témái az igazgatás, iskolafelügyelet, az iskolaérettség, a hátrányos helyzet mérséklése, a továbbtanulás körülményei, a pályapedagógiai, a felsőoktatás-kutatási és a szakvégzett munkaerő bevételei vizsgálatai. A szerző kiemeli még a felnőttnevelés és a pedagóguskutatás fellendülését is. Úgy tűnik, a nyugati világnak címzett dezorientáltság a magyar neveléstudományt is „megfertőzhetette”, a jelentés ugyanis rezignáltan veszi tudomásul, hogy a „fogalom teljes értelmében vett interdiszciplinaritásról (...) a neveléstudományban még ritkán beszélhetünk” s ennek egyik okát abban látja, hogy az alkalmilag létrehozott bizottságok által kitűzött célok időnként „meghaladják a hivatásos kutatók (...) teljesítőképességét”. E kutatók között amúgy is éles feszültségek vannak, hiszen az 1948-as személycserék után megbomlott a természetes utánpótlás rendje, s az akkori és a mai „újak” még a szerző finom fogalmazása ellenére sem tudnak hatékonyan együttműködni.

E frontvonal tehát már akkor is jól láthatóan osztja két pártra a hivatalos neveléstudomány – főként egyetemekhez kötött – professzorait, oktatóit, valamint az inkább intézetekhez, kutatóhelyekhez tartozó, jórészt fiatalabb oktatáskutatókat. A két tábor nem szívesen érintkezett egymással, ezért mindkét fél nagy becsben tartotta azokat az „átjárókat”, akik képesek voltak közvetíteni közöttük.

Igen érdekes továbbá a jelentésnek a kutatás-módszertani komplexitást fejtegető része: „A pedagógiában hagyományosan alkalmazott módszerek (megfigyelés, pedagógiai szituáció teremtése, dokumentumok elemzése stb.) mellett mind több vizsgálatban alkalmazták egyebek között a pszichológiai kutatás eszközeit, a tanulók társas-társadalmi viselkedésének vizsgálatában a szociálpszichológiai és szociológiai eljárásokat. A nagyszámú empirikus vizsgálatban mind gyakrabban vesznek igénybe kvantifikálásra alkalmas mérési eszközöket, és az eredményeket matematikai-statisztikai módszerekkel elemzik. Modellalkotásra az eddigiekben csak ritkán, így a szervezetkutatásban, a felsőoktatásba való eljutás, a nevelőközösségek vizsgálatában találunk példát. A kutatás-módszertani komplexitásnak ez a tendenciája olyannyira jellemző, hogy már-már a pedagógiai kutatás korábban széles körben alkalmazott módszereinek háttérbe szorulását lehet megállapítani. (...) Gyakran tapasztalható, hogy az eredmények szabatosága, de legalábbis számszerűsíthető volta a kutatót olyan következtetések levonására is bátorítja, amelyekre az általa elért eredmények kellő alapot nem adnak.”

Jóllehet e korabeli Janus-arcú diagnózisban inkább az új módszertani kultúra feletti tanácstalanság érzékelhető, mára bizton állíthatjuk, hogy a nyolcvanas évek – ha nem is minden érintett kedvére – kiváló táptalaja volt a demokratizáló hajlamú kutatópolitikanak, a pluralista gondolkodású új kutatónemzedék megerősödésének és a nemzetközi mércével mérve is színvonalas magyar neveléstudomány módszertani kultúrájának és kutatási eredményeinek.

A nyolcvanas évek elején – még az intézeti átszervezések előtt – már szép számú kutatóhely adott otthont a neveléstudomány művelőinek. Az akkor negyvenes és ötvenes éveiket taposó oktatáskutatók (vagy pedagógiai, vagy neveléstudományi kutatók) kutatási és fejlesztési projektjeikkel, innovációt kezdeményező és segítő tevékenységükkel, de főleg írásaikkal hívták fel magukra a figyelmet. A nyolcvanas évek második felében a pedagógiai tárgyú szakkönyvek és monográfiák addig soha nem látott bőségben jelentek meg. (14) A kutatás-módszertani paradigmák is változtak. Egyre több figyelem jutott az akciókutatásnak, az innovációnak és a fejlesztésnek, ugyanakkor a nagy empirikus feltárások mintha háttérbe szorultak volna.

A tudományos útkeresést számos folyóirat és szakkönyv is segítette. *Jáki László* megnyirósít mutatót is készített a neveléstudományi publikációk növekedésének bemutatására. *Hellebrant Ákos* az 1906–1924 között összeállított, illetve az OPKM által kiadott 'Magyar Pedagógiai Irodalom' című bibliográfiát vetette össze. Míg az előző évente 2000 címet, az utóbbi 7000 pedagógiai vonatkozású cikket, könyvet dolgozott fel. Összességében azt mondhatjuk, hogy a neveléstudományi információk 50 év alatt több mint megháromszorozódtak. Már évtizedek óta két kurrens pedagógiai folyóirat jelenik meg: a Magyar Pedagógia (1960-tól újra) és a Pedagógiai Szemle (1950-től folyamatosan). A szakkönyvek általában valamely kutatóhelyhez kötöten jelennek meg. 1979-ben már harmadszori kiadást ér meg *Ágoston György*, *Nagy József* és *Orosz Sándor*: 'Mérések módszerek a pedagógiában' (15) című, klasszikusnak számító szakkönyve, melyet a JATE Pedagógiai Tanszék kutatásaira alapoztak a szerzők. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének sorozata (Pedagógiai Közlemények, később Új Pedagógiai Közlemények) is folyamatosan közli a tanszék kutatási eredményeit. (1986-tól az egyetemek és főiskolák neveléstudományi tanszékei közösen is elindítanak egy sorozatot, melynek címe: 'Pedagógiai Közlemények'. (16)) Az Országos Pedagógiai Intézet sorozata, 'A tantervelmélet forrásai' is rendszeresen közli a tantervelmélet klasszikus és jelenkori kutatásait. (17) A sorozat sikeréhez nagyban hozzájárult *Horánszky Nándor*, aki szerkesztőként rendkívül szakszerűen és lelkiismeretesen gondozta az újabb és újabb kiadásokat. A Művelődési Minisztérium az általa finanszírozott közoktatási kutatások eredményeit 'Tájékoztató a közoktatási kutatásokról' címmel sorozatosan közölte. (18) 1974-ben az MTA PKCS (majd később az MTA Pedagógiai Bizottságának) gondozásában indul útjára a 'Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat' című sorozat (19), mely rendkívül igényes tudományos alaposággal vonultatja fel a 6. kutatási főirány tudományos eredményeit. A Magyar Pedagógiai Társaság sorozata, a 'Korszerű nevelés' is igen népszerű a kutatói, az oktatói és a pedagógus körökben. E sorozat részeként jelenik meg 1980-ban Szarka József: 'Neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat' (20) című karcú kötete, melyben a szerző – többek között – összefoglalja a 6. főirány területeit, tartalmi irányait, a kutatásokban ajánlható módszereket (külön tárgyalva az elméleti-történeti elemzés módszereit és az empirikus-kísérleti kutatás módszereit). Az MTA Pedagógiai Bizottsága is rendszeresen jelenteti meg tanulmányköteteit, melynek az évtized közepén napvilágot látott darabja (21) ('Tanulmányok a neveléstudomány köréből' 1979–1984) az oktatástechnológiai, tantervelméleti, szakmódszertani jellegű tanulmányokból válogat. Szintén említésre méltó az MTA Neveléstörténeti Albizottságának rendkívül gazdag sorozata, az 'Egyetemes neveléstörténet'. A Tankönyvkiadó sorozata, 'A pedagógiai források' 1972-ben indult, 1980-ban éppen *Émile Durkheim*: 'Nevelés és szociológia' című műve (22) jelenik meg. 1979-től megújult formát kap a Tankönyvkiadó sorozata, 'A pedagógia időszerű kérdései'. (23) (Korábban két sorozat futott a kiadó gondozásában: 'A pedagógia időszerű kérdései hazánkban', valamint 'A pedagógia időszerű kérdései külföldön'). 1987-ben indul a 'Közoktatási Kutatások' sorozat, az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa mellett működő Szerkesztő Bizottság gondozásában. (24) Az évtized végére az Oktatáskutató Intézet két jelentős sorozatot is útjára bocsát. A

„Kutatás közben” című sorozat füzetei az intézet vonzásköréhez tartozó kutatások eredményeiről tudósítanak. (25) Az 1989-ben indult „Társadalom és oktatás” sorozat kötetei viszont már a kilencvenes évek oktatásügyének hiteles tudósítói voltak.

1981 áprilisa és 1983 májusa között cikksorozat jelent meg a Pedagógiai Szemlében „Gondolatok a pedagógiai kutatásról” címmel. A vitát elindító tanulmányt Nagy József írja (1981). Ezt követően két éven át (1981 áprilisától 1983 májusáig) 25 szakíró – a magyar neveléstudomány díszje, virága – 22 írásban fejt ki a véleményét a témáról. A folyóirat-vitához kapcsolódóan a pedagógiai kutatás helyzetét megtárgyalja az MTA Pedagógiai Bizottság (1983), majd a vitát – a szerkesztőbizottság nevében – *Fábián Zoltán* foglalja össze (1983). A vita ismételten felszínre hozta a nevelés elmélete és gyakorlata közti örökösnek és feloldhatatlannak tűnő ellentmondást, a neveléstudomány belső megosztottságát, kisebbségi komplexusát a rokontudományokkal szemben és a saját tudományterület percepciójával kapcsolatos bizonytalanságokat és inkonzisztenciákat. „Aligha túlzó az a megállapítás – írja *Fábián Zoltán* a vitát lezáró írásában –, hogy tudományunk az állandó önvizsgálat, a helykeresés állapotában volt és van. A rosszindulatú megfigyelők ebből a tényből a neveléstudomány gyengeségének bizonyítékát, tudomány-voltának cáfolatát vélik kiolvasni. Az indokolatlan kételkedés olykor még tudományunk művelőit is elbizonytalanítja.”

A neveléstudományi szakmai közélet szinte minden nevesebb képviselője hozzájárult egy hosszabb-rövidebb írással a tudomány aktuális helyzetelemzéséhez. Vitára azonban csak ritkán, akkor is kisebb kérdésekkel kapcsolatban került sor. Mindazonáltal minden cikkíró egyetértett a pedagógia – mint tudomány – negatív értelemben vett elbizonytalanodásával és a kritikus felülvizsgálat szükségességével. A pedagógiai kutatások egy lehetséges zsákutcájára hívta fel a figyelmet Nagy József, amikor úgy fogalmazott, hogy a pedagógiai kutatás a jelenségek megismerése alapján általánosít, érveket, törvényszerűségeket fogalmaz meg, de ezek alkalmazását már a gyakorló pedagógusok feladatkörébe utalja. *Galicza János* megállapítása szerint: a nevelés elméletére a gyakorló pedagógusok nem egyszer cinikusan gondolnak. Teszik mindezt azért, mert az elmélet alapján nem tudnak gondolatokat közvetlenül is hasznosítani a gyakorlat egyedi eseteiben. *Salamon Zoltán* szerint a pedagógiai kutatás elszakadt a tényleges gyakorlattól. Az elmélet megújításának egyik lehetséges módja a gyakorlattal való kapcsolatának újragondolása. A kutatás értelme, célja az iskolai kutatás kell hogy legyen, vagyis a legfontosabb az iskolakutatások szervezése. *Petrikás Árpád* utal arra, hogy az elméleti eredmények gyakorlatba való átültetése az egyik feladata a tudománynak, de nem ez a kizárólagos feladata. *Zrinszky László* tulajdonképpen összefoglalja az előtte megszólalók nézeteit: „Csak az a neveléstudomány lehet hosszabb távon is hasznára a gyakorlatnak, mely nemcsak egybe kapcsolódik vele, hanem el is határolódik tőle, hogy distanciához, rálátáshoz jusson, hogy megnövelje objektivitását. Csak az a neveléstudomány járulhat hozzá tartalmasan helyes neveléspolitikai és közoktatásügyi döntések meghozatalához, amely tudomány módjára építkezik és működik. Csak az a neveléstudomány tud segíteni a gyakorló pedagógusnak (...) mely a nevelési tevékenység törvényszerűségeit tárja fel, nem pedig műveleti szabályokat ír elő.” Az elmélet és gyakorlat viszonyát részben (elméletileg, de nem gyakorlatilag) tisztázó gondolatot *Zrinszky László* egy *Arisztotelész*-idézzel egészíti ki: „Minden olyan elméletnek, amely a cselekvésre vonatkozik, csupán körvonalakban szabad mozognia, s nem szabad szabatos kifejtésre törekednie.” *Báthory Zoltán* az elmélet és gyakorlat viszonyát a szakmát művelők habitusával magyarázza. A neveléstudomány művelői inkább az elméleti, az oktatáskutatók csoportja inkább a gyakorlati pedagógiai problémák iránt vonzódnak. Az iskolai gyakorlat alapján próbálja tisztázni a pedagógiai elmélet és gyakorlat viszonyát *Falus Iván* is. Véleménye szerint az iskolai gyakorlat minden gondját nem lehet a neveléstudomány eredménytelenségére visszavezetni. *Nagy Sándor* az előtte szólókhöz képest kevésbé pesszimista. Szerinte a neveléstudományi elmélet

már így is segítséget tud nyújtani a nevelési gyakorlatnak. A feladat tehát nem az, hogy megkeressük a segítségnyújtás lehetőségét, hanem az elmélet és gyakorlat között működő kapcsolat eredményességét, a segítségnyújtás mértékét kell növelni.

Az évekig elhúzódó vita végül nem hozott megnyugtató eredményt, sőt mindinkább nyilvánvalóbbá vált, hogy egyre kevesebb az esély a homogén tudományértelmezés visszaállítására. Egy ilyen helyzetben talán érthető, de el nem fogadható Szarka József zárásmonda: „Végül javaslom, hogy a neveléstudomány helyzetéről legalább három évig nyilvános fórumon ne beszéljünk.”

De beszéltek. Hogy a nyolcvanas évek első fele a pedagógiai kutatások történetében mégis korszakhatár volt, arról 1985-ben már érkeztek újabb jelzések. Nagy Sándor a Magyar Pedagógia című folyóirat újra kiadásának 25. évfordulója alkalmából írt elemzésében három nagy ciklusról beszél. Az első a hatvanas évek tevékenységét öleli fel, záróköve az V. Nevelésügyi Kongresszus munkája. A második ciklus a hetvenes évekre tehető, melyet a '72-es párthatározat nyomán elinduló pedagógiai kutatások fémjeleznek. A harmadik ciklust a szerző a nyolcvanas évek első felétől számítja, mely korszak „a »hagyományos« neveléstudomány fokozatos fellazulásának és differenciálódásának időszaka, a fejlődés sokfelé való elágazásának s ezzel együtt egy bizonyos polarizálódásnak is a határozottabb kirajzolódása”.

Nagy Sándor szerint a polarizálódás a folyóiratban közölt tanulmányok témáiban és módszereiben is megragadhatónak látszott. A nyolcvanas években az „elvi-elméleti” tanulmányokban a szerző a nevelésfilozófiai, a neveléstudomány-elméleti írások erős jelenlétét tapasztalja. A didaktikai témájú kutatások – bár még jobbára ebbe a kategóriába tartoznak – a szerző szerint az egyre nagyobb egzaktitás irányába haladnak, s így az egzakt-kísérleti kutatások felé mozdulnak. Nagy Sándor szerint a korszak másik nagy neveléstudományi irányzata az empirikus irányultságú „egzakt-kísérleti” kutatások csoportja. A témák – ellentétben az előbbivel – itt nagyobb szóródást mutatnak, és széleskörűbb érdeklődést sejtetnek. A szerző álláspontja mindazonáltal az, hogy „a neveléstudománynak a két alapvető ága inkább távolodó, semmint egymáshoz közeledő (vagy egymással esetleg integrálódó) pedagógiai kontinensként élnek egymás mellett. Tektonikus törésvonaluk inkább mélyülni, semmint feltöltődni látszik”. A szerző nem feledkezik meg arról a harmadik kutatási irányzatról sem, amely az elméleti és empirikus eszközöket egyaránt bevetve arra törekszik, hogy a mindennapi pedagógiai munka segítője legyen. A tanulás szervezetszociológiai vizsgálata, az iskola funkcióinak tisztázása, a szociálökológiai oktatáskutatás, a középfokú szakképzés problematikája, az audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyságának kérdése, az oktatástechnológia, a TV-pedagógia vagy éppen az „önmagát beteljesítő jóslat” pedagógiai vizsgálata mind mélyen érintik a pedagógiai praxis problémáit.

Nagy Sándor a Magyar Pedagógia című folyóiratról 1985-ben vett látletele 15 év múltán is reálisnak tűnik. Az általa megnevezett három kutatási (elvi-elméleti, egzakt-kísérleti, a mindennapi pedagógiai munkát kiszolgáló) irányzatról egy nemrégben végzett felmérés (26) finomabb elemzést is lehetővé tesz. Az adatok tanúsága szerint a folyóirat 1980–1984 között valóban biztosította e három fő irányzat jegyében született tanulmányok megjelenését, de már e rövid periódusban is megmutatkoznak azok a hangsúlybeli arányeltolódások, melyek az évtized végére fogják majd markánsan átrajzolni a magyar neveléstudomány térképét. A vizsgált időszak tanulmányait hét kutatási típusba sorolva (27) a következő kép rajzolható meg: három leggyakoribb kutatási típus a történeti (27,2 százalék), az alkalmazott (26,1 százalék) és a felmérés (18,5 százalék). Ezeket követik az alapkutatások, a fejlesztések és az összehasonlító kutatások. (Az innovációs tanulmányok alacsony számát részben a folyóirat műfaji kötöttsége látszik magyarázni.) A markánsan jelen lévő alkalmazott kutatások a Nagy Sándor által megnevezett harmadik, a felmérések pedig a második irányzatot kétségkívül erősítik, míg a történeti és alapkuta-

tások – megszorítással – az első kutatási irányzathoz kapcsolhatók. (1. táblázat) A vizsgálat az egyes kutatási típusok egymáshoz viszonyított arányaira is kiterjedt. Az alkalmazott kutatások – 1982-t kivéve – minden vizsgált évben dominánsak, míg a felmérés és történeti kutatás ingadozó erősségűek. (2. táblázat) A kutatási típusok arányainak grafikonjáról (2. ábra) jól leolvasható az alapkutatások és a felmérések érdekes viszonya: amikor az egyik magas, akkor a másik alacsony százalékos értéket mutat.

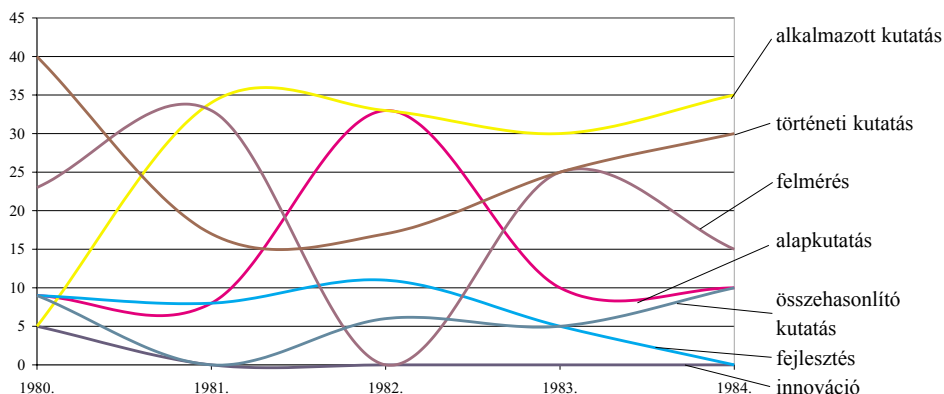
A Magyar Pedagógia mellett igen fontos orgánuma a hazai neveléstudománynak a Pedagógiai Szemle, majd a rendszerváltás után az Új Pedagógiai Szemle. A nyolcvanas évek neveléstudományának és pedagógiai érdeklődésének horizontját e havonta megje-

kutatási típusok	%
történeti kutatás	27,2
alkalmazott kutatás	26,1
felmérés	18,5
alapkutatás	14,1
fejlesztés	6,5
összehasonlító kutatás	6,5
innováció	1,1
összesen	100,0

1. táblázat. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok megoszlása 1980–1984 között

	inno- váció	alap- kutatás	alkal- mazott kutatás	fejlesztés	felmérés	törté- neti kutatás	össze- hasonlító kutatás	össze- sze- sen
1980	5	9	5	9	23	40	9	100
1981	0	8	34	8	33	17	0	100
1982	0	33	33	11	0	17	6	100
1983	0	10	30	5	25	25	5	100
1984	0	10	35	0	15	30	10	100

2. táblázat. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása évek szerint 1980–1984 között



2. ábra. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1984 között

lenő folyóirat – már terjedelmi okoknál fogva is – még pontosabban rajzolja meg, mint laptársa. (28) Jóllehet a Szemle nem annyira a tudományos érdeklődésű, mint inkább a szélesebb olvasóközönséget célozza meg, a közölt tanulmányok típusai között itt is ugyanazok vezetnek: alkalmazott kutatás (30,7 százalék), történeti kutatás (18,5 százalék), felmérés (15 százalék) és ezt követi az alapkutatás, az innováció, a fejlesztés és az összehasonlító kutatás. Az adatokból jól látszik a két lap eltérő profilja: a Szemleiben kisebb mértékben képviseli magát a történeti kutatás és erősebben az innováció. (3. táblázat) Vizsgáljuk meg most azt is, hogy változtak ezek az arányok a vizsgált időszakban. Az alkalmazott kutatások (1985 kivételével) mindvégig erős dominanciát mutatnak, ugyanakkor a felmérés (1989 kivételével) már kevésbé van jelen a Szemleiben, mint a Magyar Pedagógiában. Az alapkutatások és a fejlesztések az évtized elején még számottevőek, ám egyre kevesebb figyelem fordul feléjük a rendszerváltás közeledtével. (4. táblázat) A kutatási típusok grafikonján (3. ábra) a felmérések és az alapkutatások viszonya igazolódni látszik.

Érdekes tanulságokkal szolgál még a két folyóiratban közölt tanulmányok kutatási típusainak összehasonlítása. Az innováció 9,1 százalékos különbséget mutat a Szemle javára, míg a történeti kutatások 8,7 százalékos különbsége a Magyar Pedagógia javára bilenti a mérleget. Az alkalmazott kutatás (4,6 százalék) és a felmérés (3,5 százalék) tekintetében viszont a két lap között már nincs akkora eltérés. (5. táblázat)

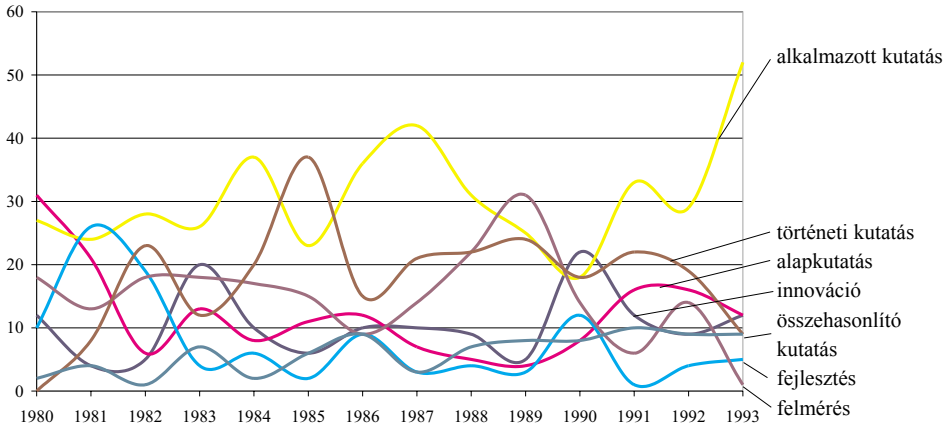
Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy a nyolcvanas évek neveléstudományi „versenyében” három fő kutatási vonulatot tudunk egymástól megkülönböztetni. Elsőként a fi-

kutatási típusok	%
alkalmazott kutatás	30,7
történeti kutatás	18,5
felmérés	15,0
alapkutatás	11,9
innováció	10,2
fejlesztés	7,4
összehasonlító kutatás	6,2
összesen	100,0

3. táblázat. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása 1980–1993 között

	inno- váció	alap- kutatás	alkal- mazott kutatás	fejlesztés	fel- mérés	törté- neti kutatás	össze- hasonlító kutatás	össze- szesen
1980	12	31	27	10	18	0	2	100
1981	4	21	24	26	13	8	4	100
1982	5	6	28	19	18	23	1	100
1983	20	13	26	4	18	12	7	100
1984	10	8	37	6	17	20	2	100
1985	6	11	23	2	15	37	6	100
1986	10	12	36	9	9	15	9	100
1987	10	7	42	3	14	21	3	100
1988	9	5	31	4	22	22	7	100
1989	5	4	25	3	31	24	8	100
1990	22	8	18	12	14	18	8	100
1991	12	16	33	1	6	22	10	100
1992	9	16	29	4	14	19	9	100
1993	12	12	52	5	1	9	9	100

4. táblázat. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása évek szerint 1980–1993 között



3. ábra. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1993 között

kutatási típusok	különbség	MP	(Ú)PSZ
alapkutatás	2,2	14,1	11,9
alkalmazott kutatás	4,6	26,1	30,7
fejlesztés	0,9	6,5	7,4
felmérés	3,5	18,5	15,0
innováció	9,1	1,1	10,2
összehasonlító kutatás	0,3	6,5	6,2
történeti kutatás	8,7	27,2	18,5
összesen		100,0	100,0

5. táblázat. A Magyar Pedagógia, a Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1993 között

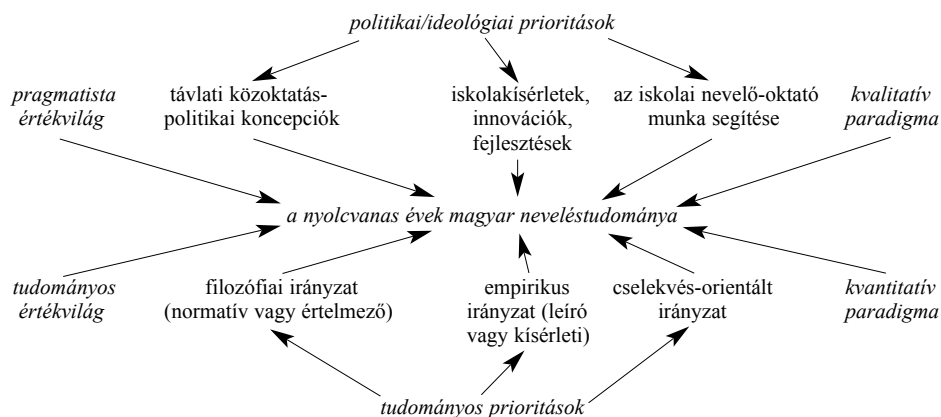
lozói tudományértelmezéssel kell számolnunk, melynek a keményebb, herbartianus, normatív iskolája mellett egyre többször hallatja hangját az értelmező, szellemtudományi hagyományokat folytató felfogásmód is. A második tekintéllyel bíró irányzat a kísérleti pedagógia hagyományait követő és továbbfejlesztő empirikus vagy tapasztalástudományi felfogásmód, ezen belül pedig a deskriptív (leíró) és experimentális (kísérleti) irányok. Végül nem feledkezhetünk meg a cselekvésorientált áramlatról sem, amelyik a pedagógiai praxist, az empirikus kutatást és a filozófiai gondolkodást kívánja magában egyesíteni.

Mindhárom tudományos konglomerátum legitimitását ugyanaz a tudománypolitika deklarálta, jóllehet mindegyik máshová igyekezett hangsúlyokat helyezni. A filozófiai irányzat bátran vállalta a távlati közoktatás-politikai koncepciók megkomponálását, s ehhez kézenfekvőnek látszott a társtudományokkal (különösen a szociológiával) való szövetkezés. Az empirikus irányzat a kísérleti iskolák, az innovációk és a fejlesztések mérhető hatásait vette célba, míg a cselekvésorientált (akciókutatási) irányzatra várt a pedagógiai kutatás „elsősorú feladata, a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és megoldásuk segítése”.

A valódi kép persze korántsem volt ilyen rózsás. Mert bár a hazai neveléstudomány határait és illetékességi területeit több-kevesebb „határvillongással” bár, de sikerült újra-rajzolni, a tudományelméleti mélységekben megbúvó pragmatista és tudományos értékvilág egyre élesebben látszott elkülönülni. Amíg a pragmatista elméletalkotást a köznyelvi megfogalmazások, a véletlenszerű tapasztalatok, a bizonytalan alapelvek, a

(túl)általánosítások és a receptjelleg jellemzi, addig a tudományos elméletalkotásban az egzakt szakterminológia használatára való törekvés, a felülvizsgálható kutatások elterjesztése, az ellenőrizhető érvelésmód kialakítása és akceptálása, az érvényesség határainak rögzítése és a differenciált alkalmazásra való törekvés erősödött meg. Ez a két értékvilág a kilencvenes évek végére paradigmaticus ellentétbe is bonyolódik egymással, vitájuk innentől mint a kvalitatív kontra kvantitatív tudomány kérdése exponálódik.

A nyolcvanas évek magyar neveléstudomány-folyamának forrásvidékét a pragmatizmus és a tudományosság értékvilágában kell tehát keresnünk, abban az ismerős szorításban, amely egyrészt elvárja a tudománytól, hogy a mindennapi pedagógiai helyzetek házipatikája legyen, másrészt azt is, hogy a gyakorlati elvárások felől mit sem zavartatva magát, kövesse a tudományos megismerés Minerva istennőjét. E folyamat mindazonáltal mindkét partról táplálják politikai vagy tudományos prioritások, s a korszak végén valóban egy szakaszhatárhoz, egy újabb fordulóponthoz is elérkezett a hazai neveléstudomány. Mihály Ottó a nyolcvanas évek neveléstudományát egyértelműen mint paradigmák közötti harcot festi le. Az áttörés lényegét abban látja, hogy a marxizmus megkérdőjelezésével egyidejűleg a filozófiai-deduktív paradigma is a perifériára látszott szorulni. „E folyamatban – az elmélet szintjén – már jelentős szerepet játszott a neveléstudomány önreflexiója, a marxista pedagógiai tant elvileg is tagadó pedagógiai tanok és a szocialista pedagógiát axiomatikusan elutasító alternatív iskolai kezdeményezések megjelenése.” E felvázolt trendeket – nem feledve, hogy itt semmiképpen sem törekedhetünk merev elhatárolásokra – a 4. ábra foglalja össze.



4. ábra. Politikai és tudományelméleti prioritások a hazai pedagógiai kutatásokban

1988-at írunk, amikor a Köznevelés hasábjain Mihály Ottó tollából a jövő szempontjából meghatározó jelentőségű tanulmányosorozat indul útjára. A „Fordulat és pedagógia” nemcsak címében axiomatikus. Sorra veszi a pedagógia szinte valamennyi komponensét, s tételesen mutatja be a fordulat elkerülhetetlenségét. Nos, a „szocialista neveléstudomány” sem viszi el szárazon. Lássuk, mit is ír a szerző e „tértelen tudományról”: „Ma már jól dokumentált elemzésekkel bizonyított, de elméletileg is könnyen belátható, hogy ebben a pedagógiai rendszerben nemcsak autonóm neveléstudománynak, de egyáltalán a szakmaiságnak is alig-alig maradt tere. A demokratikus iskola, a forradalmi iskola kiiktatásának, a pedagógia adminisztratív felszámolásának lényege nem is az ilyen vagy olyan pedagógiai törekvések leküzdése, hanem magának a szakmaiságnak a kiiktatása volt. Azé a szakmaiságé, amely a politika és az iskola közé ékelődve akarva akaratlanul sajátos szűrő funkciót játszhatott volna. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy nem volt



neveléstudomány. Volt: voltak elemzések, voltak tankönyvek, születtek tanulmányok. A neveléstudománynak el kellett látnia ideológiai igazoló, legitimáló funkcióját, és szükség volt egy – elsősorban didaktikai jellegű – technológiai útmutatóra, használati utasításra, amely a valóságos funkcióknak megfelelően szabályozta a betanított munka szintjére súlyesített tanítási tevékenységet” – szögezi le Mihály Ottó.

1989-ben az MTA Pedagógiai Bizottsága elérkezettnek látta az időt, hogy az MTA II. Osztályának befolyását is igénybe vegye s kérje, hogy a pártállam egyre átláthatatlanabb oktatáspolitikai döntéseivel szemben az akadémia a neveléstudomány érdekeit is képviselje. Zibolen Endre, a bizottság akkori elnöke bevezető előadásában – „Embretudomány-e még hazai pedagógiánk?” – nem sok kétséget hagy afelől, hogy kit okol a tudományválságáért: „Meggyőződésem, hogy az utóbbi bőven másfél évtized hazai tudományirányításának súlyos, az elkövetkező években-évtizedekben még sok keserű következménnyel járó mulasztása vagy inkább vétke volt a szoros értelemben vett neveléstudományi kutatásnak, a pedagógia intézményes művelésének elhanyagolása, illetve egyre egyoldalúan oktatáspolitikai irányultságú kutatásokkal való helyettesítése, divatszóval »kiváltása«. Caveant consules!” Arra nézvést, hogy miképpen is „vigyázzanak a konzulok”, a vitában megszületett előterjesztés már konkrétan fogalmaz. A dokumentum három alapvető kutatási irány fejlesztését javasolta: „1. a pedagógusképzés szempontjából alapvető pedagógiai stúdiumok tartalmi korszerűsítése és színvonaluk biztosítása; 2. közreműködés egy következetesen demokratikus, szocialista-humanista közoktatáspolitikai, ennek eredményes megvalósítására alkalmas intézményes szervezet, tartalom és eszközrendszer kialakításában és folyamatos tökéletesítésében – abban az ütemben, amiként ezt társadalmi-gazdasági előhaladásunk igényli, illetve lehetővé teszi; 3. az oktató-nevelő munka elméletének és intézményes formáinak történeti szempontú vizsgálata, különös tekintettel a régebbi hazai előzmények feltárására és az utóbbi négy évtized tanulságainak elemzésére” A hozzá-

*A nyolcvanas évek neveléstudományi „versenyében” három fő kutatási vonulatot tudunk egymástól megkülönböztetni. Elsőként a filozófiai tudományértelmezéssel kell számolnunk, melynek a keményebb, herbartiánus, normatív iskolája mellett egyre többször hallatja hangját az értelmesebb, szellemtudományi hagyományokat folytató felfogásmód is. A második tekintéssel bíró irányzat a kísérleti pedagógia hagyományait követő és továbbfejlesztő empirikus vagy tapasztalástudományi felfogásmód, ezen belül pedig a deskriptív (leíró) és experimentális (kísérleti) irányok.*

szólók (Ballér Endre, Benedek András, Gáspár László, Halász Gábor, Horváth Márton, Hunyady Györgyné, Mihály Ottó, Petrikás Árpád, Szarka József, Vajó Péter, Vastagh Zoltán, Zibolen Endre) egyetértettek abban, hogy tovább kell bővíteni a kutatási irányok körét, különös tekintettel az alap- és történeti kutatásokra, a metodológiai kérdésekre, a közoktatás-politikai, döntés-előkészítő, valamint az iskolai gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó kutatásokra, az empirikus és iskolakutatásokra. A vitában tehát nyilvánvalóvá vált, hogy az „akadémikus” három osztatú tudományfelfogás mellé (elméleti-filozófiai, leíró-empirikus, tanárképzési) felzárkózik a pragmatista (döntés-előkészítő, innovációs, praxisorientált) felfogásmód is.

S hogy egy korszak véget ért, arról 1989-ben az MTA Pedagógiai Bizottságának sem lehetett kétsége. Alighanem e fontos történelmi pillanatban ez a bizottság is érzékelhette, hogy a politikai értelemben vett rendszerváltás a tudományos kutatásban sem igen tartható már fel. A kutatások egypólusú tudományos legitimizációja talán sohasem lépett ki az ideák világából, a nyolcvanas évek nagy tanulsága pedig az volt, hogy a kétpólusúvá tágult tudományos-politikai kutatási legitimizáció is csak ideig-óráig tartható fent.

Jóllehet maga a jelentés még nem használja a paradigmaváltás kifejezést, a felismerés, hogy a neveléstudományi kutatások pluralizálódása a küszöbön áll, afelől nem lehet két-ségünk: „Végül a vitában felmerült még a pluralizmus kérdése a neveléstudományban. Abban egyetértett a bizottság, hogy az »egységes neveléstudomány képzetét nem lehet dédelgetni«, az eddig is létező sokféle megközelítés a jövőben egyre erőteljesebben manifesztálódik, s a társadalmi oktatásügyi változásokkal együtt jár (együtt kell hogy járjon) a különböző értékrendszerek alapján szerveződő kutatási irányok sokasodása. Abban azonban nem közeledtek az álláspontok, hogy vannak-e olyan pedagógiai-oktatás-ügyi alapkérdések, amelyekben továbbra is konszenzusra kell törekedni, illetve a Pedagógiai Bizottságnak (vagy mint a vitában nevezték: a »Magyar Pedagógiai Bizottságnak«) a jövőben értékpreferenciák nélkül kell-e, szabad-e a neveléstudományi kutatások sokféleséget képviselnie”.

Az értékpreferenciák dilemmájára – most már tudjuk – 1989-ben még nem volt meg a válasz. És nem is születetett meg könnyen, hiszen ehhez még nagyon sok falon kellett átverekednie magát a neveléstudomány művelőinek. Minderre azonban majd csak a kilencvenes években kerülhetett sor, igaz, ismerős módon, mégpedig a Kiss Árpád által megjósolt dramaturgia szerint. Visszatekintve igazat adhatunk neki: valóban megannyi „jól védett falon” át vezetett ez az út, mely falakat csak a neveléstudományi és pedagógiai hagyományok átértékelésével lehetett aztán megbontani.

### **Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák – átmenet a kilencvenes évekbe**

Minden kétségen felül áll, hogy hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. Az új oktatási törvény a nyolcvanas évek utolsó harmadára legális utat nyitott az állami oktatástól mind célkitűzéseiben, mind tartalmában és módszereiben eltérő s ezért alternatív óvodák, iskolák és pedagógiák előtt. Ezt a folyamatot a törvény kétféleképpen is elősegítette: egyrészt deklarálta a pedagógiai és a pedagógusi önállóságot, másrészt feljogosította a minisztert, hogy kísérleti engedélyt adhat alternatív programmal rendelkező óvodák és iskolák számára. Ez a liberális szabályozás elvileg azt is lehetővé tette, hogy az állami-tanácsi iskolákban is megjelenjenek az alternatív pedagógia célkitűzései, és ezáltal jelezzék érdekeltségüket az innovációban, a kísérletezésben. Halász Gábor iskolai klímavizsgálatai (1980, 1981) már a korszak elején azt valószínűsítik, hogy az iskolák körülbelül tíz százalékának a pedagógiai rendszerében tetten érhetők a hivatalostól eltérő, relatív önállóságra utaló jegyek, jelenségek. Az alternatív mozgalom – vagy ahogy sokan nevezik: a független iskolázás – kibontakozásában meghatározó szerepet játszott a magyar pedagógiai tradíció: mind a pártállami keretek közt magának teret kiküzdő progresszív irány, mind a bűvőpatak-létre kényszerített, de soha el nem feledett reformpedagógiai hagyomány. A korábbi országos kísérletként ismert, de lényegében alternatív kezdeményezések (Szentlőrinc, ANK-Pécs, Varga Katalin Gimnázium Szolnok, Zsolnai-programok, ÁMK-programok stb.) ebben a közegben kivirultak, osztódtak és új kezdeményezések forrásvidékeivé váltak. Eddig is sok pedagógus közösség látogatta ezeket a pedagógiai „kegyhelyeket”, de most egyenesen divatba jöttek: nevelőtestületek, igazgatói munkaközösségek, külföldi delegációk egymásnak adták a kilincset. A nyolcvanas évek legvégére a pedagógiai pluralizmus valósággá válik, az alternatív mozgalom első hullámának képviselői egymás után nyitják ki új szellemű intézményeiket (például Kincskereső Iskola, 1988; Alternatív Közgazdasági Gimnázium, 1989). Solymáron 1989-ben megnyílt az első Waldorf-óvoda és -iskola. Már 1985 óta működik Zsolnai József kísérleti iskolája Törökbálinton, mely az „Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia” bázisintézménye lesz. A reformpedagógiai hagyományok is újjáéledtek: Montessori, Freinet és más, reformpedagógiai szellemiségű társaságok alakultak azzal a nem túl távlati céllal, hogy óvodákat és iskolákat fognak nyitni. Civil

kezdeményezésre altruista, gyermekbarát mozgalmak és intézmények (például Rogers Iskola) keletkeztek.

*Horn György* a vele készült interjúban úgy emlékszik, hogy az alternatív pedagógiák első hazai civil szervezete az EFFE (European Forum for Freedom in Education) tagszervezeteként jött létre 1988 tavaszán. (29) „Akkor sokan beléptek – mondja Horn György –, hiszen már voltak Waldorf-, Rogers-iskolák is, de közoktatáspolitikusok is csatlakoztak. Nagyon éles vita volt köztünk akkor. A társaság egy része állampolgári szervezetben gondolkodott, a másik része, beleértve engem is az alternatív iskolák képviselőit kívánta létrehozni. Végül is az előbbi lett, ami sok ütközethez vezetett.”

Persze nem kell azt gondolni, hogy a fölülről és az alulról jövő reformkésztéseknek ez a szerencsés egybeesése egyik napról a másikra mozgásba hozta a közoktatás egész rendszerét. A makrorendszer tehetetlensége hosszú időn át ellenállt a reform-impulzusoknak. De a változások lassan mégis kikezdték a monstrumot.

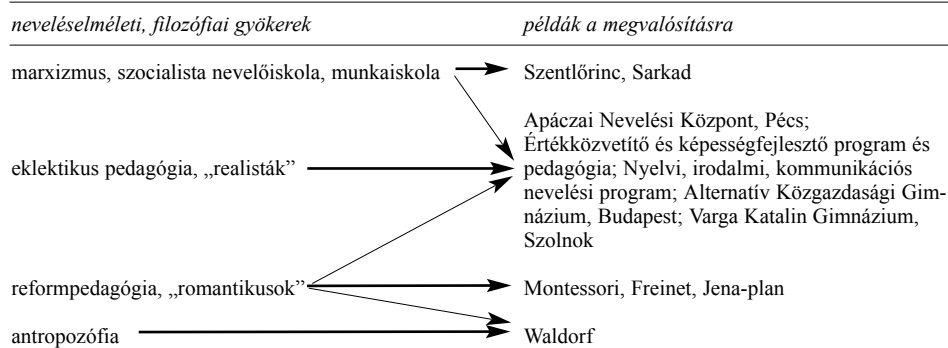
A Valóság 1987. évi 2. számában jelent meg *Takács Géza* „Az iskola vaskos bástyái” című írása. Ezt annak idején sokan idézték, sokan hivatkoztak rá, már csak a „bástya” szó erős pártállami reminiscenciái miatt is. „Hazánk nem rés, hanem bástya a béke frontján”, hirdette a korabeli szlogen, amiből egyértelműen következett, hogy ami bástya, az nem lehet progresszív. (Az már csak ráadás, hogy „A tanú” című filmben éppen Bástya elvtárs irányítja az ügyeket.) Az írásból egyértelműen kiderül, hogy bár szerzője rokonszenvezik az autonómiával, az iskola megújulásával, de kibontakozásához nem sok reményt fűz. A mozgalmat támogató pedagógusokról szólva az új módon működő iskolát támogató „szótlan vagy szervezetlen kisebbségről” ír. Látnunk kell azonban, hogy a reformnak ebben a most következő szakaszában éppen ez a szótlan és szervezetlen kisebbség fogja kikényszeríteni az alternatív álláspont általános elfogadottságát, fogja megszerelni az innovációs források java részét és ad biztatást azoknak az oktatáskutató reformereknek, akik majd a kilencvenes években, éppen az alternatív mozgalom sikereire hivatkozva, újra megpróbálkoznak a nagyrendszer reformjával. Ők azok a pedagógusok, akiket korábban „mozdonypedagógusoknak” neveztünk.

Az 1976-ban kiadott „Pedagógiai Lexikon” az „alternatív iskola” fogalmat még nem ismeri, ilyen szócikket nem tartalmaz. Az országos kísérleteket sokáig nem azonosították az alternativitással, pedig már fogantatásuktól kezdve eltértek mindentől, ami állami, mindentől, ami központi. A nyolcvanas évek végére mégis általánosan ismertté és elfogadottá vált ez a fogalom, sőt akkor már sok helyen az élő gyakorlat részévé vált. Mihály Ottó pedagógiai ideológiák szerint rendszerezi a nyolcvanas évek végére kialakult alternatív iskolákat. Ezen az alapon hatféle iskolatípust határoz meg: a tradicionális iskola modernizált formáit, az európai reformpedagógiai irányzatokhoz kötődő iskolákat, az amerikai pragmatizmustól ihletett „kettős kötésű” iskolákat (például egyén – közösség, érdeklődés – követelmény stb.), az esélyegyenlőséget központba állító szocialisztikus iskolát, a népi-közösségi értékeket favorizáló iskolákat, és végül a speciális célokat követő iskolákat. (30)

Az alternatív mozgalom a pártállam végére hihetetlen sebességgel integrálódik a szétesés jeleit mutató közoktatási rendszerbe. De ez még csak az első hullám. Ez az első hullám áttöri a pártállami gátakat és új, békés „szigeteket” varázsol a pártállami oktatásügy háborgó tengerébe. A szigetek szigetvilággá záródása – az alternatív mozgalom második hulláma – a kilencvenes évekre esik. A mozgalomnak a rendszerben játszott szerepe akkor teljesedik ki.

Az alternatív mozgalom rendszerezése nem tartozik a hálás feladatok közé. Az eszmei eredet és a kialakított pedagógiai gyakorlat alapján a mozgalmat két fő irányzatra („realisták”, „romantikusok”) és ehhez lazán kapcsolódóan két periférikus irányra oszthatjuk. (5. ábra) Mint már többször kifejtettük, „Szentlőrinc” – melynek népszerűsége a demokratikus fordulat után egyébként gyorsan csökkent – a pártállamon belüli reformlehetőségek felső határát jelezte. A gáspári mű marxista ihlettség volt, de nem pártállami. A „realistákat” az tartja egyben, hogy bár nagyon különböző eszmei irányból közelítették

tárgyakat, mindannyiuk számára a pedagógia jelenségvilága és gyakorlata racionális világot jelentett. A pártállamban edződtek, ott, abban a kemény világban tanulták meg, hogy a jó kompromisszumok megkötése elősegítheti a célok megvalósítását. Az egymástól adott esetben nagyon különböző realistikus pedagógiai elemeket sok tekintetben eltérő mintázatokba rendezték, amiért joggal tarthatjuk őket eklektikus nézetek képviselőinek. A különbség, adott esetben, igen nagy lehet közöttük, mint például az Alternatív Közgazdasági Gimnázium elitizmusa és az Apáczai Nevelési Központ humanizmusa között. Az alternatív óvodák és iskolák rövid időn belül igen népszerűvé váltak. Zsolnai József „Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program”-ja például, melyet a hetvenes évek közepén egy kis Somogy megyei faluban az OTTKT támogatásával kezdett kidolgozni, fokozatosan terjedt el, először a megyében, aztán országosan. A nyolcvanas évek végi korszakfordulón már több száz osztályban tanították ezt a programot.



5. ábra. Az alternatív iskolák hazai rendszere a nyolcvanas években  
(vastag nyíl: főhatás, vékony nyíl: mellékhatás)

A hazai alternatív mozgalom másik nagy csoportjába soroltuk a „romantikusokat”. Azokat a pedagógusokat, oktatáskutatókat és szülőket, akik gyermekszerető és gyermekbarát attitűddel és romantikus hevülettel fogtak hozzá a porosz szemlélet lebontásához, az egyoldalú teljesítményelv visszaszorításához és a reformpedagógiai örökség újrachonosításához, humanista értékeik megvalósításához. Tiszta és becsületes szándékaik tiszteletet váltottak ki és hamar népszerűvé tették óvodáikat és iskoláikat, de szélesebb körű elterjedésre már nem futotta energiáikból. A reformpedagógiai törekvések vonzaskörében más eszmei irányzatok is érvényesültek, részben önálló kezdeményezésként, részben alkalmazásként. Eszmei önállósággal rendelkezik ezek között a művelt világban széles körben ismertté vált Waldorf-pedagógia, *Rudolf Steiner* szellemi öröksége, mely hazánkban olyan kiváló propagátorra talált, mint *Vekerdy Tamás*.

A nyolcvanas évek alternatív kezdeményezéseinek és mozgalmainak a legfőbb kihívása azonban nem az volt, hogy lehetséges-e pártállami körülmények közepette az államtól eltérő nevelési intézményeket működtetni, hanem inkább az, hogy az alternatívok kisugárzása milyen szélességben és milyen mélységben hat a nagrendszerre. Lehet-e a monstrot „alternatívizálni”?! Abban az időben szinte minden magára adó tantervfejlesztő és oktatáskutató számos olyan iskolát és óvodát tudott felsorolni, mely tanácsi köntösben ugyan, de lényegében, legalább néhány komponensében, alternatív módon működött. (31) Ezek az óvodák és iskolák ma már többnyire csak jeltelen emlékei a nyolcvanas évek élénk reformszellemiségének, de maga a szellemiség tovább élt az intézményi individualitás eszméjében. Nem jelentéktelen körülmény, hogy az 1996-os törvénymódosítás „pedagógiai program” fogalmában aztán ez a pedagógiai tradíció öltött testet.

\*

A nyolcvanas évek mérlegét nehéz megvonni, nehezebb, mint a hetvenes éveket. A közoktatás reformja ebben az évtizedben éles fordulatot vesz, a pártállami szürkesség fokozatosan kivilágosodik és kiszíneződik. Igyekeztem rámutatni, hogy a nyolcvanas években a reform iránya részben megfordult, alulról fölfelé is irányult. Más szóval, ebben a szakaszban a reform már nemcsak az oktatáspolitikai vagy a kutatók ügye, hanem a pedagógusoké is. Azoké, akik érzékenyek az innováció iránt és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeznek.

A nyolcvanas évek végére elkészült a 16 éves korban letehető alpműveltségi vizsga tervezete és az érettségi vizsga reformjának első javaslata. Ez jelzés volt a tanárság felé, hogy az elkövetkező időben a tantervekkel való szabályozás (bemeneti szabályozás) feltehetőleg veszíteni fog a jelentőségéből, míg a vizsgákkal történő szabályozás (kimeneti szabályozás) a korábbinál nagyobb szerepet fog kapni. A tantervi szabályozás egész addigi rendszerének felülvizsgálata is elkezdődött. 1989 nyarán Kelemen Elemér miniszterhelyettes és *Boldizsár Gábor* fősztályvezető megbízta Ballér Endrét, Báthory Zoltánt, Nagy Józsefet és *Szebenyi Pétert*, hogy készítsenek javaslatot a tantervi szabályozás korszerűsítésére. Közülük hárman grännaiak. A később „négyek bandájának” becézett munkacsoport azonnal munkához látott. Az alternatív pedagógiák és iskolák mozgalma – mint korábban rámutattunk – immár hivatalos segítséggel hintette el a pedagógiai pluralizmus magvait. Minisztériumi kezdeményezésre, a pedagógiai innováció erkölcsi és anyagi támogatására 1989 tavaszán létrejött az első pedagógiai innovációs alapítvány, a „köfa” (Közoktatásfejlesztési Alapítvány). Számos új pedagógiai célú és pedagógiai-szakmai szövetség és egyesület alakult, újraalakult. 1989 nyarán miniszteri rendelettel eltörölték az orosz nyelv kötelező tanítását. Ugyanebben az évben kinyitotta kapuit az első két nyolcosztályos gimnázium (Fasori Evangélikus Gimnázium az OPI helyén, és a későbbi Németh László Gimnázium a Kilián Gimnázium helyén) – mit sem sejtve arról, hogy ez majd milyen lavinát indít el később. Mindezen civil és szakmai kezdeményezések betetőzéseként *Glatz Ferenc* művelődési miniszter a parlament elé terjesztette a közoktatási törvény módosítását, mely Magyarországon megszüntette az iskolatulajdonlás állami monopóliumát (1990. március 1.). Az évtized közepétől bekövetkező radikális változások fokozatosan maguk alá temették a „szocialista iskolát” és a „szocialista pedagógiát” – ha egyáltalán volt ilyen. A nyolcvanas évek végére a közoktatásban gyakorlatilag minden felkészült a demokratikus változások beköszöntésére.

A reformmal együtt növekedett az oktatáskutató szakma, melynek képviselői egyre inkább elhatárolták magukat a neveléstudomány és az oktatáspolitikai ortodox marxista szemléletű képviselőitől. Előfordulhatott, hogy ugyanazon „egy” párt tagjai voltak, de ez a szakmai vitákat többé nem befolyásolta. Nem az számított, hogy ki a párttag és ki a párton kívüli, hanem, hogy támogatja-e a reformot vagy sem. Ez korántsem jelenti azt, hogy az oktatáskutatók azonos szakmai és politikai nézeteket vallottak volna. Az oktatáskutatók sem akkor, sem később nem alkottak egységes frontot, nem tartoztak titkos páholyhoz, de az bizonyos, hogy az etatista oktatásügyet, a poroszos-szovjet neveléstudományt egyöntetűen elutasítottuk. (32) Műveltségünk és a nemzetközi szervezetekben szerzett tapasztalataink alapján európainak éreztük magukat. Szoros köteléknek bizonyult, hogy akkor még – szemben a kilencvenes évekkel – volt közös „ellenfél”, ami összetartotta az oktatáskutató céhet. És nem lényegtelen körülmény, hogy már megjelent a színen az oktatáskutatók „második”, fiatalabb nemzedéke, akik lényegesen kevesebb erkölcsi skrupulussal ott nyomultak mögöttük... mellettük... előttük.

Minden józan érv a reform folytatása mellett szólt. A kilencvenes éveket nagy várakozások előzték meg. Vajúdtak a hegyek...

### Jegyzet

(1) *Az oktatásról*. 1985. évi I. tv. Magyar Közlöny, 1985. május 2. 19. sz. 461–492. old. Az előző törvényt 1961-ben fogadta el az Országgyűlés: III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

(2) „A Magyar Népköztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és

bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja.”

(3) A törvény nem tanulmány, vagyis nem tartalmazhatja egy tétel logikus és koherens kifejtését. Így be kell érünk a mondanivaló kibogozásával.

(4) 14. § (3) A nevelési-oktatási intézmény a jogszabályok, valamint a központi nevelési programok, nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantervi irányelvek keretei között meghatározza a saját nevelési-oktatási feladatait, s a nevelő-oktató munka eredményességét elősegítő kísérleteket, kutatásokat folytathat. (4) Az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmény a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembevételével kialakítja helyi nevelési rendszerét, továbbá kiegészítő tananyagot dolgozhat ki és megválaszthatja a fakultációs irányokat.

(5) „A nevelő-oktató munka fejlesztése érdekében... a művelődési miniszter... a nevelési-oktatási intézmények szervezetére, valamint a nevelés-oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozóan egyedi megoldások alkalmazását, kísérletek folytatását engedélyezheti, e tekintetben – a törvény keretei között – más oktatási jogszabályok rendelkezéseitől eltérhet.”

(6) Az 1999. évi törvénymódosítás 19. § (1): „A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti a jog, hogy... a nevelési illetve pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés és a tanítás mód-szerű megválassza” A különbség – 14 év távlatában – legfeljebb stílári.

(7) „A tanuló... joga, hogy h) véleményt mondjon, javaslatot tegyen a nevelő-oktató munkával összefüggésben, i) tájékoztatást kapjon az őt érintő kérdésekben...”

(8) „Az iskolában az azonos tantárgyat vagy tantárgycsoportot (!) tanító, illetőleg az azonos nevelési feladatot ellátó pedagógusok szakmai közösségeként munkaközösségek szervezhetők.”

(9) A TTOT elnöke GAZSÓ Ferenc, társelnöke BALLÉR Endre, titkára PILHOFFER Ferenc lett. A Tanácsnak 27 tagja volt: tanítók, tanárok, iskolaigazgatók, szaktanácsadók.

(10) Az átalakulási folyamat időrendje a megyékben: 1982: Békés, Veszprém, 1983: Baranya, Bács, Vas, Tolna, Csongrád, Fejér, Komárom, 1984: Győr, Szolnok, Heves, Somogy, 1985: Pest, Zala, Hajdú, 1986: BAZ, Nógrád, Szabolcs. A Fővárosi Pedagógiai Intézet szervezeti átalakulása már korábban megtörtént.

(11) KISS Árpád: *A kísérlet a pedagógiában*. 1982. 215. old.

(12) Lásd erről bővebben: KÖTE Sándor: *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. OPKM, Bp, 1987.

(13) A fejezet megírásához a T 007004 sz., *Pedagógiai kutatásmetodológia* című OTKA-kutatásom eredményeit is felhasználtam.

(14) Néhány fontosabb munka: KOZMA Tamás: *Tudásgyár*. 1985; BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás*. 1985; HÁBER Judit: *Pedagógusok és iskola*. 1986; NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása*. 1987; KOZMA Tamás: *Iskola és település*. 1987; ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* 1987; KOVÁCS Sándor: *Innováció az iskolában*. 1988. (A könyvészeti adatok az Irodalomban találhatóak.)

(15) ÁGOSTON György – NAGY József – OROSZ Sándor: *Mérési módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

(16) Első kötete: FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986.

(17) Első kötete: FALUDI Szilárd: *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában*. Bevezette és válogatta BALLÉR Endre. OPI, Bp.

(18) Első kötete: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv Ts – 4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Bp, 1987.

(19) Első kötete: NAGY József: *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.

(20) SZARKA József: *Neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

(21) *Tanulmányok a Neveléstudomány köréből 1979–1984*. Szerkesztette: NAGY Sándor, SZARKA József, SZŰCS Pál, MÉSZÁROS István. Akadémiai Kiadó, Bp, 1985.

(22) DURKHEIM, E.: *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

(23) Nyitó kötete: *Pedagógiai látókör 1977–1978*. Szerkesztette: BALÁZS Mihály és KARLOVITZ János. Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

(24) Első kötete: NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1987.

(25) Első kötete: *Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása*. Az 1989. június 7-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga. Szerkesztette: LUKÁCS Péter. Oktatáskutató Intézet, Bp, 1989.

(26) A felmérés a T 007004 sz. *Pedagógiai kutatásmetodológia* című OTKA-kutatás keretében zajlott le.

(27) Alapkutatás: olyan hipotézissel bíró kutatás, amelynek még nincs előzménye vagy egy új irányban tágít ki bizonyos kutatásokat. Alkalmazott kutatás: valamilyen kutatást használ fel saját kutatásához, más területek eredményeit alkalmazza. Kiemelt fajtája az akciókutatás. Összehasonlító kutatás: bizonyos szempont(ok) szerint hasonlítja össze a választott területeket. Történeti kutatás: tisztán neveléstörténeti jellegű kutatás vagy egy-egy probléma történeti áttekintése, vizsgálata. Fejlesztés: olyan kutatás, amely elméletileg megalapozott téziseket használ fel arra, hogy a pedagógiai gyakorlatban új eljárásokat vezessen be. Innováció: nem kíván elméleti megalapozást, csupán egy új gyakorlatot mutat be vagy vizsgál. Felmérés: (survey) a pedagógiai gyakorlat meghatározott, a kutatási céllal egyeztetett adatait gyűjti össze, s ezekből általánosít.

A felmérés csak azokat a tanulmányokat vette figyelembe, amelyek besorolhatóak voltak valamelyik kutatási típusba. 1980–1984 között 92 ilyen tanulmány jelent meg a Magyar Pedagógiában.

(28) A felmérés 1044 tanulmányt tudott besorolni az 1980–1993 közötti időszakban.

(29) Ebből alakult meg később a Tanszabadság Társaság, VEKERDY Tamás vezetésével.

(30) MIHÁLY Ottó később (1998) részletesen is kifejti s indokolja az iskolák tipizálását.

(31) A saját listám első helyén a Budapest XI. Mérnök utcai Általános Iskola szerepel, ahol elgondolásaimat alkotó közegben beszélhettem meg az iskola pedagógusaival. Akkori munkahelyem, az OPI Értékelési Központ bázisiskolája a Tiszakécskei Arany János Általános Iskola és Gimnázium volt. Mindkét iskola pedagógusainak köszönettel tartozom.

(32) A nyolcvanas évek iskolareformjéről írva érdekes névsort ad közre MÉSZÁROS István (1996) azokról, akik akkor „vezető szakember személyiségek voltak”. Íme a névsor: ÁGOSTON György, SZARKA József, GAZSÓ Ferenc, GÁSPÁR László, BÁTHORY Zoltán, SZEBENYI Péter, KOZMA Tamás, NAGY József, BALLÉR Endre, MIHÁLY Ottó, ZSOLNAI József. (i. m. 221. old.)

## Irodalom

*Az állami oktatás helyzete és fejlesztéseinek feladatai. Az MSZMP Központi Bizottságának 1972. június 14–15-i ülése.* Kossuth Könyvkiadó, 1972.

BALÁZS Mihály – KARLOVITZ János: *Pedagógiai látókör 1977–1978.* Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

BALLÉR Endre: *A közoktatás tartalmi-minőségi fejlesztése és a pedagógiai gyakorlat. Megalakult a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa.* Köznevelés, 1986/10. sz. 8–9. old.

BALLÉR Endre: *Mivel foglalkozik a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa?* Köznevelés, 1987/16. sz. 21–23. old.

BALLÉR Endre: *A pedagógusok tantervi önállósága.* Pedagógiai Szemle, 1988/1. sz. 3–10. old.

BÁTHORY Zoltán: *A pedagógiai kutatás polgárjoga.* Pedagógiai Szemle, 1981/10. sz.

BÁTHORY Zoltán: *A központi tanterv és a pedagógus tanterve.* In: *Tanítás és tanulás.* VII. fejezet. Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 217–231. old.

BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás.* Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 262. old.

DOBSI Attila: *Néhány megjegyzés a megyei pedagógiai intézetek létrehozásával, működésével kapcsolatban.* Pedagógiai Szemle, 1988/6. sz. 551–559. old.

DOBSI Attila: *Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája.* Közoktatási Kutatások sorozat. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990. 100. old.

DURKHEIM, Emile: *Nevelés és szociológia.* Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

FÁBIÁN Zoltán: *A pedagógiai kutatások gondjai.* Pedagógiai Szemle, 1983/5. sz. 474–480. old.

FALUDI Szilárd: *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában.* Bevezette és válogatta BALLÉR Endre. OPI, Bp.

FALUS Iván: *A pedagógia rangja és színvonala.* Pedagógiai Szemle, 1982/1. sz. 51. old.

FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései.* Tankönyvkiadó, Bp, 1986.

GALICZA János: *A neveléstudomány és a nevelési gyakorlat.* Pedagógiai Szemle, 1982/7–8. sz. 642. old.

GAZSÓ Ferenc: *Az iskolák önállóságának értelmezéséről.* Pedagógiai Szemle, 1988/6. sz. 483–493. old.

HÁBER Judit: *Pedagógusok és iskola.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1986. 156. old.

HALÁSZ Gábor: *A tantervi légkör összetevőinek vizsgálata.* Pedagógiai Szemle, 1980/7–8. sz.

HALÁSZ Gábor: *Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához.* Pedagógiai Szemle, 1981/7–8. sz.

HUNYADY Györgyné (szerk.): *A neveléstudományi kutatások intézményi bázisáról. Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában.* Magyar Pedagógia, 1989/3–4. sz. 354–358. old.

JÁKI László: *A tudományos eredmények publikálása a neveléstudományban.* Pedagógiai Szemle, 1980/5. sz. 501–502. old.

KARÁCSONY András: *Bevezetés a társadalomelméletbe.* Rejtjel Kiadó, Bp, 1997. 208. old.

KELEMEN Elemér: *Az oktatási törvényről.* Pedagógiai Szemle, 1986/7–8. sz. 643–653. old.

KISS Árpád: *A kísérlet a pedagógiában.* In: KISS Árpád: *Közoktatás és neveléstudomány.* Tankönyvkiadó, Bp, 1982. 215. old.

KOVÁCS Sándor: *Innováció az iskolában.* Tankönyvkiadó, Bp, 1988. 161. old.

KOZMA Tamás: *A nevelésszociológia alapjai.* Tankönyvkiadó, Bp, 1977. 300. old.

KOZMA Tamás: *Tudásgyár.* KJK, Bp, 1985.

KOZMA Tamás: *Iskola és település.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1987. 160. old.

KOZMA Tamás: *Miért (ne) legyenek önállóak az iskolák?* Valóság, 1987/1. sz. 65–77. old.

KÖTE Sándor: *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései.* OPKM, Bp, 1997.

LORÁND Ferenc: *Az iskolai önállóság és a munkahelyi demokrácia.* Pedagógiai Szemle, 1985/3. sz.

LORÁND Ferenc: *Az iskola mint a nevelés helyi rendszere I–II.* Pedagógiai Szemle, 1988/7–8. sz. 616–628. és 9. sz. 787–797. old.

- LUKÁCS Péter: *Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása*. Az 1989. június 7-én Bp-en megtartott tudományos konferencia anyaga. Oktatókutató Intézet, Bp, 1989.
- M. BARTAL Andrea – MAJZIK Lászlóné (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottságának vitailése*. Pedagógiai Szemle, 1983/3. sz. 289. old.
- MIHÁLY Ottó: *Az egyéniség szabadsága egy plurális értékrendszerben*. Pedagógiai Szemle, 1990/12. sz. 1168–1173. old.
- MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Bp, 1998. 152. old.
- MIHÁLY Ottó: *A neveléstudomány helyzete*. In: MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER Kiadó, Bp, 1999. 350. old.
- MIHÁLY Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER Kiadó, Bp, 1999. 240. old.
- NAGY József: *Iskolaelőképzítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.
- NAGY József: *A pedagógiai kutatás helyzete és perspektívái*. Pedagógiai Szemle, 1981/4. sz. 327–336. old.
- NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Közoktatási Kutatások sorozat. I. kiadás, II. javított kiadás, Akadémiai Kiadó, Bp, 1987. 186. old.
- NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1987.
- NAGY Sándor hozzászólása az MTA Pedagógiai Bizottságának vitailésén, Pedagógiai Szemle, 1983/3. sz. 282–287. old.
- NAGY Sándor: *A neveléstudomány huszonöt évének tükröződése a Magyar Pedagógiában*. Magyar Pedagógia, 1985/4. sz. 370–371. old.
- NAGY Sándor – SZARKA József – SZÜCS Pál – MÉSZÁROS István (szerk.): *Tanulmányok a Neveléstudomány köréből 1979–1984*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1985.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében*. Magyar Pedagógia, 1997/3–4. sz. 303–317. old.
- SZARKA József: *Törekvések és irányzatok a jelenkori neveléstudományban*. Magyar Pedagógia, 1980/1. sz. 13–20. old.
- Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv Ts-4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Bp, 1987.
- TAKÁCS Géza: *Az iskola vaskos bástyái*. Valóság, 1987/2. sz.
- ZIBOLEN Endre: *Jelentés a neveléstudomány helyzetéről*. Magyar Pedagógia, 1980/4. sz. 387–398. old.
- ZIBOLEN Endre: *Embretudomány-e még hazai pedagógiánk?* Köznevelés, 1989/32. sz. 3–5. old.
- ZRINSZKY László: *A neveléstudomány önvizsgálatához*. Pedagógiai Szemle, 1981/9. sz. 812. old.
- ZRINSZKY László: *Neveléstudomány* (szócikk). Pedagógiai Lexikon II. Keraban Könyvkiadó, Bp, 1997. 599–602. old.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp, 1987. 146. old.

---

*Báthory Zoltán írása az ÖNKONET Kiadó „Mestersége: tanár” című sorozatában megjelenő kötet egyik fejezete. A teljes mű várhatóan 2001 tavaszán jelenik meg.*