

Falus Iván

Hozzáadott remény

Ezt a parafrazist választotta Báthory Zoltán az életművét összegző, 75 éves korában megalkotott „önarcképének”¹ címűül. Soha nem állította, hogy ott jött létre igazi érték, ahol ő munkálkodott, de mindig remélte, hogy képes hozzáadni keveset vagy többet a magyar és az egyetemes neveléstudományhoz, az iskolai gyakorlathoz. Volt néhány vezérlő eszméje, amely áthatotta munkásságát lett légyen empirikus kutató, iskolában tanító pedagógus, oktatáspolitikus, tudományszervező, intézeti igazgató, vagy éppenséggel az akadémiai tudományos bizottság elnöke.

Tudós kollégáim után, akik részleteiben ragadták meg tudományos munkásságának egy-egy sarokkövét, színterét, számomra nem maradt más, minthogy meginduljak ezen vezérlő gondolatok, hit és elkötelezettség nyomán, s a részterületeken igyekezzem tetten érni a Zolit² mindig is jellemző emberi arculatot.

Három ilyen vezérfonalat véltem felfedezni Zoli életében és munkájában:

- demokratizmusát,
- törekvését az egzakt, bizonyított tényekre, valamint
- a társadalom, az iskola, a gyakorlat szolgálatát.

A demokratizmus volt talán az az eszme, amelyet társas kapcsolataiban ugyanúgy követett, mint elméleti munkáiban, oktatáspolitikai gyakorlatában. Abban a szerencsében volt részem, hogy végzős hallgatóként pedagógiai szakmai gyakorlatra az akkori Országos Pedagógiai Intézetben Zoli szakmai irányítása alá kerültem, pontosabban, munkatársa lehettem. Az első perctől kezdve, tegeződve, az őt foglalkoztató kérdések lényegét osztotta meg velem, tanácsot kért és véleményt mondott. Csak az képes rögtön feladni a rangjából, pozíciójából kijáró védőkorlátokat, és csupán felkészültségét, emberségét, intelligenciáját állítani partnerével szembe, akinek kellő muníciója van ehhez, aki semmiféle távolságtartásra nem kényszerül.

A 70-es években az IEA-mérések közös elemzése során nem gondolta volna senki sem, aki belépett az OPI síófoki üdülőjének kis szobácskájába, hogy ő ennek a csoportnak a vezetője. Nagy tisztelettel fordult minden gondolathoz, nagy alázattal viseltetett az ügy iránt.

¹ BÁTHORY, 2006a.

² Engedtetsek meg ebben a szerkesztett változatban is keresztnevéen említenem Báthory Zoltánt, nem a tiszteltlenség, hanem éppen az emberi minőség előtti főhajtás kifejezésekképpen.

Két évtizeddel később minisztériumi szobájában ülve, tervezgetve a *Pedagógiai Lexikont*, sorra jöttek be kollégái, főosztályvezetők, előadók, ügyintézők – mindenki Zolinak szólította –, és ő azonnal a megoldandó probléma lényegére tért. Ezt nevezik demokratikus légkörnek. Ez sugárzott belőle, körülötte.

Zoli volt ő mindig mindenkinek. Kivéve az utolsó évet. A kórházban Báthory Zoltánt keresve, sokszor tanácstalan nővérekkel akadtam össze, majd gyorsan mosoly, kedvesség ült ki az arcukra: ja, a Zoli bácsit tetszik, és már vezettek is szeretett betegükhöz. A másik ember tisztelete ekkor már főként az ő irányába nyilvánult meg.

De, nézzük, hogyan tükröződik ez az emberi vonás az életműben, a publikációkban. Munkáiban a demokratizmus gondolata egyfelől az oktatási rendszer demokratizmusát jelentette, az arra való törekvést, hogy az iskola az esélyegyenlőség irányába hasson. Már a kezdeti mérésekben felfigyelt a különböző települési környezetben, eltérő szociális háttérrel rendelkező iskolák tanulóinak teljesítményei között megmutatókozó különbségekre és kereste is ennek okait.

„[...] a fővárosban a vidékhez képest több 5-öst és 4-est, illetve kevesebb 2-est adnak. Vajon ez azt jelenti, hogy a fővárosi tanulók azért érnek el jobb osztályzatokat, mert többet tudnak, mert alkalmasabb szakemberek jobb módszerekkel tanítják őket, vagy azért, mert a családok, a környezet szociális-kulturális szintje magasabb, mint vidéken?” (BÁTHORY 1968) – írja egy a tantárgyi osztályozásról 1968-ban megjelent tanulmányában.

2003-ban a méréses kutatásokat elemző tanulmányában markánsabbá válik ez a hang:

„A hazai és a nemzetközi kutatások már a pártállam idején (a hatvanas és a hetvenes években) feltárták az iskolázás – az iskolai-pedagógiai hatásrendszer – rendkívül erős társadalmi determinációját. Az is kiderült, hogy az iskolai-pedagógiai hatásrendszer nem képes ellensúlyozni ezt az átlagon fölüli társadalmi meghatározottságot. E két jelenség együttes következményének tulajdonítható a tanulók iskolai esélyeinek rendkívül nagy egyenlőtlensége, illetve az egyenlőtlenség növekvő trendje. Ezt a jelenséget a demokratikus rendszerváltás után sem sikerült megállítani, sőt az egyenlőtlenségek tovább növekedtek” (BÁTHORY 2006).

Innen egyenes gondolatmenet vezet el a hozzáadott érték fogalmáig. „Ha látjuk, hogy az iskolák értékelése nincs tekintettel arra, hogy milyen szociális háttérű tanulókkal éri el a jó eredményeket, akkor ez oda vezet, hogy a jó iskolák a jobb helyzetű tanulókat vonzzák majd magukhoz. Ezért szükséges az iskolák értékelésénél a pedagógiai hozzáadott értéket használni mérceként.” – fejtegette nagy figyelmet kiváltott, a *Pedagógusképzés* című folyóiratban 2004-ben megjelent tanulmányában (BÁTHORY 2004).

Ebben a tanulmányban megkísérli feltárni a hozzáadott érték okait.

„Azt kellene megállapítani, hogy mi az iskolai bemenet és az iskolai kimenet közti különbség. Feltételezésünk szerint a különbség (ha van) nagyrészt az iskolai-pedagógiai hatásrendszernek tulajdonítható[...]

Látható tehát, hogy a pedagógiai hozzáadott érték relatív mérőszám, amely nemcsak az adott iskolára jellemző pedagógiai teljesítményt jeleníti meg, hanem azt a szociológiai háttérrel is, amelyben a pedagógiai teljesítmények keletkeznek.

A hozzáadott érték keletkezésének tisztázása az elsőrendű feladat. Mi rejlik a hozzáadott érték fogalma mögött; milyen az a pedagógiai kultúra, amely magas hozzáadott értéket generál? Van-e az iskolák pedagógiai kultúrájának oktatáspolitikai vonzata? Első megközelítésben a hatékony iskola pedagógiai kultúrájában feltételezhetjük az iskola tanárainak és tanítóinak magas innovációs késztetését (modern, nyílt emberek), a pedagógus-tanuló kommunikáció magas színvonalát, emberi melegségét, a menedzsment hatékonyságát, az iskola és környezete (fenntartó, szülők) harmonikus viszonyát, az iskola nagyfokú alkalmazkodási képességét tanítványai értékeihez, érdekeihez és érdeklődéséhez, valamint a környezet elvárásaihoz.

Rövidebben talán azt mondhatnánk, hogy annak az iskolának a pedagógiai kultúrája sikeres, amely autonóm szervezetként működik, minden szakmai kérdésben szakszerűen, a pedagógiai racionalitásnak megfelelően tud dönteni. Ezzel összefüggésben azt az oktatáspolitikát nevezhetnénk »iskolabarátnak«, amely az iskolák autonómiáját politikai eszközökkel biztosítja[...]

Ez a lista megerősíti azok nézetét, akik az iskolai-intézményi hatékonyság legfontosabb feltételének az iskolai autonómiát tekintik, amely lehetővé teszi, hogy a helyzethez igazodó, szakszerű döntések helyben – és ne az iskolák világtól távoli íróasztaloknál – szülessenek.

Az oktatáspolitikai feladata pedig úgy fogalmazható meg, hogy teremtse olyan igazgatási kereteket, amelyek lehetővé teszik az iskolák és testületeik autonómiáját, és megvédik azt minden illetéktelen beavatkozással szemben” (BÁTHORY 2004).

Demokratizmusának jellemzője az is, hogy nem csak az elit, a gimnáziumokba járó tanulók sorsa érdekelte. Ma különösen tanulságosak azok az írásai, amelyek a szakiskolák kérdésével foglalkoznak.

„Megoldást kell találni a jelenlegi szakiskolák működésének javítására. A szakiskolai tanulók sem kerülhetnek ki a NAT védőernyője alól, a 10 éves általános képzés kötelezettsége rájuk is vonatkozik. A tanárképzést is hozzá kell igazítani a változásokhoz. Az már bizonyosra vehető, hogy a mester szintű középiskolai tanárok az 5-től a 12. évfolyam végéig érvényes szaktanári képesítést szerezhetnek. Ez maga minőség-javulást eredményezhet[...] A magyar közoktatásban ugyan van reform, de nincs reformkonceptió. Így nem csoda, hogy közoktatásunk kétségtelenül legsúlyosabb jelenlegi problémája, az iskolák és iskolatípusok közti különbségek nagysága és növekvő trendje, tovább növeli az amúgy is jelentős egyenlőtlenségeket és hozzájárul a társadalom polarizációjához és szegregációjához” (BÁTHORY 2006b).

A demokratizmus másik megjelenési formáját számára az oktatásügyben a pedagógusok partnerként, nem a központi akarat végrehajtóiként történő kezelése jelentette.

„mintha nem kapna elég méltánylást az a körülmény, hogy az önállóság az iskolai tanulásszervezés és pedagógiai munka természetes feltétele. S mivelhogy az oktatáspolitikai és az oktatásirányítási évtizedek óta felül hozott döntések végrehajtására kondicionálta a magyar pedagógusokat, túlzottan nem nagy csoda, hogy a pedagógusok jelentős része politikai trükknek vagy felülről adott »ajándéknak« tekinti az önállóságot” (BÁTHORY 1987).

Ezzel a gondolattal kapcsolódott össze az iskola és a pedagógus autonómiájáról vallott felfogása is. Több tanulmányában is dühödten támadt arra a nézetre, amely a pedagógus szabadságát a módszertani szabadságra igyekezett korlátozni.

Glaser szabadságértelmezését magáévá téve a tananyag, sőt, egyes esetekben még a személyes célok megválasztásának a szabadságát is indokoltnak találta.

„Glaser rendszerében az első fokozaton nincs szükség adaptivitásra (hagyományos tanítás). A tanár – vagy mert érzéketlen a különbségek iránt, vagy mert erősen homogén csoportot tanít – nem érzi szükségét a tanulók közti különbségek figyelembevételének. A második fokozaton a tanár elsősorban metodikai eszközökkel próbál illeszkedni tanítványai eltérő jellegzetességeihez. Mindenkinek ugyanazt tanítja; csak némileg másként. Ha a módszertani adaptivitás nem bizonyul sikeresnek, akkor felmerülhet a tananyag, a tartalom differenciálásának szükségessége.

Az adaptivitás harmadik fokozatán a tanár már eltér az egységes tananyag-előírásoktól, és eldönti, hogy a tananyag belső szerkezete szerint (pl. törzsanyag-kiegészítő tananyag; vagy lényeges-lényegtelen ismeretek stb.) melyik tanítványnak mit tanítson. A tananyag további differenciálása jellemzi a negyedik fokozatot. A tanár ekkor már speciális korrekciós, kompenzáló, illetve dúsító, fejlesztő programokat ad tanítványainak, és feladatrendszerekkel (nívófeladatokkal) dolgozik stb., végül az ötödik fokozaton az addig egységes és mindenkire érvényes célok és követelmények differenciálására kerül sor.” Mindezeket 1987-ben írta (BÁTHORY 1987).

Ennek a szemléletmódnak egyenes következménye volt tantervelméleti felfogása: minél kevesebbet határozni meg az országosan egységes tantervben, és minél nagyobb szabadságot adni a helyi viszonyokat jól ismerő, az azokhoz alkalmazkodni képes pedagógus számára. Hitt a pedagógusok alkotó erejében, jóllehet, látta, hogy a végrehajtói szerep hátrahagyása, a kreatív alkotó szellemiség kibontakozása hosszú időt igényel. Meg volt győződve arról, hogy nem lehet, nem szabad a pedagógusok tevékenységét túlszabályozni, mert akkor nem képesek alkotó erejük fejlesztésére, kifejtésére.

„A helyi tantervek összeállításának azonban nemcsak kívülről támogatott rendszerét képzelhetjük el, hanem az iskola tanítói és tanári karától (a munkaközösségtől) eredő, belső, innovatív módját is. A minőségi követelmények teljesülése esetén a pedagógusok saját programjai és taneszközei a helyi tanterv rangjára emelkedhetnek – remélte 1991-ben” (BÁTHORY 1991).

Minden pedagógiai kérdésben a pedagógusokat, munkaközösségeiket és testületeiket kell mérvadónak tekinteni. A pedagógusok nem „új” vezetőkre vágnak, akik közlik velük teendőiket, hanem saját maguk akarnak az iskolai-pedagógiai folyamatok megszervezőivé és felelős végrehajtóivá válni. A siker egyedüli garanciája, hogy az oktatásirányítás reformja rövidesen a tanárok reformjává szélesedik – hitte a rendszerváltás mámorában írott Négy tétel a magyar pedagógia megújításához című tanulmányában (BÁTHORY 1990).

Talán azt sajnálná életművének utóéletét látva, hogy a pedagógus szabadsága, amely őt alkotó értelmiségivé teszi, nem teljeseedik ki reményei szerint. Meglepődne azon, hogy egy a közelmúltban megjelent, a pedagógiai rendszerről szóló könyv (FALUS IVÁN – KÖRNYEI

LÁSZLÓ – NÉMETH SZILVIA – SALLAI ÉVA 2012) írásakor milyen csatát kellett vívni annak érdekében, hogy érvényesülhessen a pedagógus kezdeményező, alkotó, kreatív alkalmazó erejébe vetett hit.

Nem állnak még rendelkezésre egzakt adatok annak meghatározására, hogy megfelelő környezetben, támogatással meddig növelhető a pedagógus önállósága, autonómiája. Jelen sorok írója is osztozik Báthory Zoltánnak abban a felfogásában, hogy nem szabad a ma dolgozó pedagógusok manifesztálódott alkotóképességét tekinteni mércének. A körülmények alakítása révén a pedagógus egyre inkább alkotó értelmiségivé válik, ha viszont mechanikus végrehajtói szerepre kárhoztatjuk, nem bízva alkotó erejében, fejlődési képességeiben, alkalmazkodni fog a végrehajtói szerephez. És, mint ez jól ismert, a pedagógus személyisége jelentősen hat növendékeinek formálódására. Könnyű belátni mindennek a társadalmi következményeit.

Az egzaktásra, a bizonyított tényekre való törekvése kettős célt szolgált. Egyfelől Kiss Árpád és Szokolszky István nyomdokain elindulva kérlelhetetlen ellenfele volt a filozofikus, a gyakorlat igényeit sokszor figyelmen kívül hagyó pedagógiai irányzatnak. Nevezzük nevén, a Nagy Sándor didaktikai felfogását mintegy a mesterét, Kiss Árpádot vele szemben védeni akaró ifjú tanítványtól fokozatosan haladt a másik paradigma értékeinek elismeréséig, az abban megfogalmazott korszerű gondolatok feltárásáig. Ez a változás nyomon követhető didaktikáinak szemléletmódján is, de főként abban a beszédben, amit az e tekintetben bejárt hosszú út végén, egy Nagy Sándornak szentelt emlékülésen mondott el.

Az egzakt tényekre törekvés másfelől az oktatásirányítás egyértelműen célorientált, sokszor voluntarista, a gyermeki igényeken és lehetőségeken átlépő irányzatai ellen irányult. A visszacsatolással akarta módosítani, az iskola számára elfogadhatóbbá tenni a célokat.

Végigkísérve azt a fejlődési utat, amit Zoli bejárt a 67-es tanulmánytól, ahol a mérés, pontosabban a felmérés első lépéseit teszi meg annak érdekében, hogy a csak deduktív állításokból, irányelvekből, jobb esetben filozófiai alapokból levezetett, ha tetszik felépített, a bizonyítatlan vélekedésekből kikerekedő pedagógia helyére egy tényeken alapuló pedagógia irányába a kezdő lépéseket megtegye, szóval ezektől a kezdő lépésektől eljutva a pedagógiai méréseket szintetizáló tanulmányáig a magyar neveléstudomány fejlődésének útja követhető nyomon. Számos példával volna igazolható, hogy a méréses módszerek, egy korszerűbb kutatómódszertan kialakítása irányába párhuzamosan, néha egymásra is figyelve haladt Szeged, az OKI és bizonyos szempontból az ELTE is. Van, aki előbb tudta, hogy hogyan kell mérni, mások azt, hogy mit kellene mérni, és Zoli, az IEA-mérések tapasztalatait, metodikai tudását megtanulva azt, hogy mit, miért és hogyan célszerű mérni.

De eddig hosszú volt az út.

Képzeljük magunk elé 67-et, 68-at. Kiss Árpád tanította ekkor az ELTE-n a kutatómódszertant, nem egyszer belegabalyodva az átlag és a szórás kiszámításának manuális módszereibe. Ekkor számítógép még nem volt, de az egyetlen még valamire való zsebszámológép sem. Papíron, illetve Árpád bácsi a táblán szorzott, osztott, és adott össze. Valahogy a gyökvonással is megbirkóztunk. Ekkor fedezte fel Zoli, hogy milyen hasznos lehet megtudni, hogy az egyes tantárgyak átlagai hogyan alakulnak az egyes iskolákban, egyes településeken, és hogy milyen izgalmas a szóródás vizsgálata.

Arra is rájött nem sokkal később, hogy a mérést két ponton kell elvégezni, a bemenet és a kimenet oldalán, s az is jó, ha a közte lévő folyamatról is vannak objektív adataink.

„Ha valaki megkérdezné, hogy a reform bevezetése előtti évekhez képest mennyivel jobbak a tanulói teljesítmények ma, csak benyomásokra, többé-kevésbé felszínes következtetésekre, néhány kisebb felmérésre tudnánk hivatkozni. Országos mérések segítségével lehetne tisztázni a nevelési rendszer két oldala – a szellemi, személyi és anyagi befektetések, illetve a tanulók tudása – közti kölcsönhatások törvényszerűségeit.” – érvel az IEA-program mellett 1970-ben (BÁTHORY 1970), majd így folytatja a gondolatot nyolc évvel később:

„Az értékelés tehát arra irányul, hogy a célt – ha kell – korrigálhassuk, a folyamatot pedig optimalizálhassuk. Az értékelésnek ez a dinamikus felfogásmódja a kibernetika visszacsatolás (feedback) fogalmából ered” (BÁTHORY 1978).

Már ez a bemenet/kimenet gondolata is a kibernetikai megközelítésből származott, de aztán a visszacsatolások hálózata, amelyet oly szépen fejtegetett több tanulmányában, határozottan a kibernetikai szemlélet térhódítását jelezte. Nem öncélúan. Itt már határozott oktatáspolitikai álláspont rejtőzött a „tudományos” érvrendszer mögött. Nemcsak azt kell figyelniük, hogy a kormányzati célok megvalósulnak-e, hogy a pedagógiai célrendszert sikerül-e politikai megfontolások alapján meghatározni, hanem azt is, hogy ez hogyan működik az iskolában. Adatokat kell gyűjteni az alkalmazás eredményességéről, és ezt figyelembe véve kell módosítani a központilag meghatározott célokat. Ma ez közhelynek tűnik, de ekkor a hatvanas évek végét, a hetvenes évek elejét írjuk. Ennek bizony nagy jelentősége volt. A tudomány nem alapulhatott tovább deklarációkon, az oktatásirányításnak figyelembe kellett vennie ezután a visszacsatolásból származó eredményeket, és általában az oktatáspolitikai nem kerülhette meg a továbbiakban a kutatást, az oktatáskutatókat. Az erjedés könnyen lemérhető a 72-es párthatározatot megelőző vizsgálódásokon, majd a közoktatás fejlődését szolgáló központilag támogatott kutatásokon. (Pl. 6-os számú kutatási főirány).

Felfogása, hite szerint minden kutatás végső célja a gyakorlat jobbítása. Egész életében, kutatómunkájában mindig az foglalkoztatta, hogy a gondolatok hogyan válnak valóra. Ezért is ment el először az Országos Oktatástechnikai Központba, ahol a modernizációs törekvések iskolai meghonosítása volt a cél, majd később ezért vállalt minisztériumi tisztséget.

A „gondolatok valóra váltása (volt a vonzerő számára – F. I.) – még ha ezek a gondolatok nem kisajátíthatók is, még ha a gondolati termék nem is tökéletes – mámoros érzés egy kutatónak, legalábbis egy olyannak, aki én vagyok” – vallja önarcképnek szánt könyvében (BÁTHORY 2006a).

És valóban, a gyerekeknek, a tanároknak, az iskolának és ezen keresztül az országnak használni – nem ez-e egy igazi neveléstudományi kutató legnemesebb feladata? Nem gondolataink valóra váltására kellene-e végső soron törekedniük? Gyakorta vetődik fel bennem ez a kérdés, látván a kutatók fanyalgását az oktatáspolitikával való együttműködéstől, és rettenettel nézve scientometria mindenhatóságát, az MTMT-ben hitelesített publikációk és hivatkozások fetiszizálódását. Ezen a mércén mérettetünk meg, az oktatásügy fejlesztése, az iskola jobbítása másodlagos, esetenként rangon aluli. Mit szólna ehhez Zoli?

„Kifejezetten veszélyesnek tartom a konzervatív erők felerősödését és ezzel párhuzamosan az oktatásirányítás recentralizálása iránti hajlam jelentkezését. Nem mindegy, hogy a régi magyar hagyományok, vagy a jelenlegi nyugat-európai tendenciák válnak meghatározóvá. Érvelésemben mindig ez utóbbiak fontosságára igyekeztem rámutatni. Szerintem ez az út vezet el a magyar iskolát Európához, miközben senki sem gondolja azt, hogy nemzeti hagyományait fel kellene adni” (BÁTHORY 1990).

Zoli 2011-ben meghalt. Ezeket a sorokat 1990-ben írta.

IRODALOM

- BÁTHORY Zoltán (1968): A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1077–1083. o.
- BÁTHORY Zoltán (1970): Az IEA-program Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 286–294. o.
- BÁTHORY Zoltán (1987): A tanári önállóság és a tananyag. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 643–651. o.
- BÁTHORY Zoltán (1990): Négy tétel a magyar pedagógia megújításához. *Köznevelés*, 19. sz. 9–10.
- BÁTHORY Zoltán (1991): Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 5–12. o.
- BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata* 3., átdolgozott kiadás, OKKER, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, 8. 3–19. o.
- BÁTHORY Zoltán (2004): *Hozzáadott remény. Módszertani tanulmány*. *Pedagógusképzés*, 4. 9–20. o.
- BÁTHORY Zoltán (2006a): *A hozzáadott remény*. Sorozatszerkesztők: Kovács Zoltán, Perjés István. Aula, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (2006b); *Közoktatási reformmozaik*. *Iskolakultúra*, 3. 3–10. o.
- FALUS Iván – KÖRNYEI László – NÉMETH Szilvia – SALLAI Éva (szerk., 2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*, Educatio, Budapest.