

HALÁSZ GÁBOR ÉS FAZEKAS ÁGNES (2020): A TUDÁS KELETKEZÉSE. PEDAGÓGIAI KALANDOZÁS HÁROM KONTINENSEN. GONDOLAT, BUDAPEST. — HALÁSZ GÁBOR (2021): A MÁSODIK FRONTVONAL. ÚJABB FÖLD KÖRÜLI UTAZÁSOK A PEDAGÓGIA VILÁGÁBAN. GONDOLAT, BUDAPEST. — HALÁSZ GÁBOR (2022): A MAGYAR INGA. ÚJABB KALANDOZÁSOK – EZÜTTAL AZ OKTATÁSPOLITIKA ÉS A NAGYRENDSZEREK VILÁGÁBAN. GONDOLAT, BUDAPEST.

Jakab György: Utazások Halász Gábor pedagógiai univerzumába(n)

I. Útikalauz Liliputtól a nemes Nyihahák országán át hazáig¹

„...az elkövetkezendő tíz-húsz évben háromféle országot fogunk látni magunk körül. Lesz olyan ország, amelyik beleragad abba, ami most van, és a 19. század óta változatlanul létezik, mert nem tud, vagy nem mer lépni ezen a területen. Lesznek olyan országok is, amelyek sikeresen túllépnek ezen, és képesek lesznek létrehozni az egyénre szabott tanulást nyújtó, kompetenciafejlesztésre épülő iskolát. Végül lesznek – és ez a legragikusabb – olyan országok, amelyek megpróbálnak túllépni, de nem sikerül. Nos, az a gyanúm, hogy az első talán már kevésbé fenyeget minket, mert sokat tudunk arról, hogy mit nem lehet fenntartani. A harmadik foratókönyv azonban komoly veszély: az, hogy tudjuk, mást kellene csinálni, de nem leszünk képesek megoldani.” (Halász Gábor, 2007)²

A most következő írást Halász Gábor és munkatársa háromkötetes munkája inspirálta. Hagyományos értelemben nem tekinthető recenzióknak, inkább afféle reflexiósorozatnak, mivel a több mint ezer oldalas írásmű tétele bírálatához jóval több – távlatos rálátást biztosító – időre volna szükség. Ugyanakkor nem is pusztán laudáció, mivel ezek az életművet összegző kötetek meglehetősen provokatívák, így vitára inspirálnak, és arra indítanak, hogy kritikus szemmel közelítsünk hozzájuk. Komoly fejtörést okozott, hogy egy ilyen nagyságrendű műről hogyan lehet hiteles beszámolót készíteni anélkül, hogy az olvasó türelmével és befogadókészségével visszaéljünk. Nem csupán a terjedelmi határok jelentettek gondot, sokkal inkább az, hogyan lehet visszaadni a kötetek egymás utáni olvasásának természetes élményét, illetve a sorozat elolvasása után már leülepedett tapasztalatokat és reflexiókat. Végül a szerkesztőkkel közösen úgy döntöttünk, hogy két részletben közöljük a reflexiókat. Ez az írás a sorozat egészéről alkotott összegző gondolatokat tartalmazza, majd – a lap következő számában – összefűzve közöljük az egyes kötetek ismertetését, így a reménybeli olvasók is kötetről kötetre összevethetik első benyomásaikat az itt leírtakkal.

¹Az alcím Jonathan Swift *Gulliver utazásai* című művére utal, amelyben a szerző fikatív utazások történetét írja meg. A különleges országok bemutatásakor Swift tükröt tart az olvasó elé az emberi gyaroltságról és kicsinyességről – Utazás Liliputba –, és az emberi nemeslelkűségről – Utazás a Nyihahák (Hauhnhnm) országába –, majd hazatér szülőföldre, ahol „tapasztalatai” alapján önzetlenebb és jólelkűbb életre biztatja honfitársait.

²Halász Gábor: Tanulószervezet – Eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 3–4. sz.

A KÖNYVSOROZAT LEHETSÉGES ÉRTELMEZÉSI KERETEI

A kiinduló állítás az, hogy ez a három kötet az ezredforduló világának nagyszabású pedagógiatörténeti emlékműve, amely egy többalakos, roppant részletgazdagon megformált szoborcsoporthoz hasonlítható, és amelyet érdemes minél több oldalról – távolról és közelről egyaránt – többször is megsejtelni, mivel mindig tud újat és meglepőt mutatni. Monumentum, amely korunk társadalmi és pedagógiai foglalatának is tekinthető. Minden benne van, ami – Finnországtól Szingapúrig, Magyarországtól Mianmarig, vagy éppen Zambiáig – az oktatási rendszer világtérképén manapság érdekes, lelkesítő vagy éppen elszomorító.

Mindez egyrészt a lehetséges értelmezési keretek vonatkozásában hordoz számunkra fontos tanulságokat. A kötetek globalista – posztkolonialista és rendszerszemléletű – világa ugyanis egész más megvilágításba helyezi az oktatásügy számunkra egyre nehezebben kezelhető bajait, mint a nálunk megszokott, sok esetben provinciális és paternalista megközelítések. A világrendszer-elmélet, a komplex rendszerek modellje, a különböző káosz- és hálózatelemletek, illetve Niklas Luhmann rendszerszemlélete vagy Margaret Archer komplex oktatásszociológiai felfogása itt olyan természetes és közérthető közegként van jelen, mint a levegő. Másrészt ezek a szövegek

minden, ami érdekes, lelkesítő
vagy éppen elszomorító

tartalmi vonatkozásban is roppant izgalmas kérdésfelvetéseket és tanulságos tapasztalatokat közvetítenek. A három kötet lényegében korunk sajátos pedagógiai leltárkönyvének, oktatásügyi diagnózisgyűjteményének is tekinthető, amelyben mindenki megtalálhatja a számára fontos témákat. Ebben az univerzumban sok szó esik a különböző oktatási rendszerekről, az őket meghatározó gazdasági, társadalmi és politikai ágensek és aktorok komplex működéséről, az oktatáspolitikai döntések különböző formáiról, az iskolarendszer különböző szintjeinek integrált, vagy éppen integrálatlan működéséről, a tanítás-tanulás bonyolult folyamatáról..., de talán az oktatásügyi változások természetéről tudhatunk meg legtöbbet. Ráadásul ez az izgalmas világ körüli pedagógiai kalandozás, roppant rafinált módon, sajátos komplementerként kirajzolja és megjeleníti számunkra az elmúlt évtizedek magyarországi

oktatáspolitikai történéseinek mélyreható kritikáját is. Ebben a sok nézőpontú tükörrendszerben ugyanis indirekt formában láthatóvá válnak a

hazai oktatáspolitikai törekvések mélyrétegei – és kiemelten – az elszalasztott lehetőségei.

A második állítás az, hogy ez a három kötet az ezredforduló világának nagyszabású pedagógiatörténeti emlékhelye, értelmiségi irányjelzője. Halász Gábor önálló világot – a hagyományos kínai világszemlélet mintájára³ öntörvényű univerzumot –, teremt, amelyben az oktatásügy makro- és

³ A hagyományos kínai világszemlélet következetesen megőrizte az archaikus gondolkodás univerzális jellegét, amely szerint minden egy, azaz a világ egységes rendszert alkot. Ebben a rendszerben az ég, a föld és az ember szerves kölcsönhatásban állnak egymással, amelynek az alapja az, hogy egységes törvény szabályozza őket: ugyanaz a szabály vonatkozik a makrokozmoszra, mint a mikrokozmoszra, ugyanaz olvasható ki a bolygók kozmikus mozgásából, mint az emberi tenyérből.

mikroszintjei szerves egységben jelennek meg: az oktatásirányítás és a tanórak kultúrája egységes rendszert alkot, az oktatáspolitikusok, didaktikusok és pedagógusok gondolkodásmódja szorosan összefügg egymással. Ez az univerzum egyben kortörténeti emlékhely is. Sajátos értelmiségi azilum, amely az ezredforduló egyre irracionálisabb, erőszakosabb és szétesőbb környezetében is egyrészt híven őrzi és hirdeti a társadalom integráltságát, az emberek összetartozását, másrészt pedig a felvilágosodás pedagógiai optimizmusát, a „józan ész” mítoszoktól mentes hagyományait, az emberi méltóság és méltányosság humanista értékrendjét. A kötetek lapjain roppant barátságos partneri viszonyban jelennek meg a különböző nemzetekhez tartozó elhivatott pedagógusok, akik az oktatási rendszer más-más szintjeit képviselik. Hőseink folyamatosan tanulva és együttműködve szövetkeznek a helyi oktatási rendszerek megjavítására, miközben vég nélküli beszélgetéseket folytatnak a demokratikus kormányzásról, az oktatási rendszerek komplexitásáról, a tanítás örömeiről és bánatairól. Ebben az egzisztenciális gondoktól mentes közegben és sok tekintetben leegyszerűsített, „steril” világban mindezt valahogy mégis roppant természetesen és hitelesen tesszük.

Déja vu. Itt már jártunk valamikor. Nem is egyszerű. Az ilyen jellegű alternatív

ilyen jellegű alternatív
valóságok többnyire
szürke és perspektívtalan
korszakokban születnek

dühösen, vagy éppen sztoikus
derűvel képes felülemelkedni
a „perc-emberkéék dáridóján”

valóságok többnyire szürke és perspektívtalan korszakokban születnek, amikor a tényleges társadalmi cselekvés számára csak kis-szerű célok kínálkoznak, amikor korlátozott és javíthatatlannak tűnő elnyomó rendszerek uralkodnak. Ezek a térségünkben jól ismert viszonyok önkéntelenül kiváltják a befelé fordulást, a kivonulást, a hétköznapi realitástól való elszakadást. Ha olyan életet kell

élnünk, amellyel nem tudunk (nem akarunk) igazán azonosulni, akkor ön-védelmi reflexeink arra ösztökélnek, hogy életünk súlypontját, igaznak tekintett énünket ön-magunkon kívülre vetítsük.

Az ilyen jellegű belső emigrációnak persze sokféle formája van – az önpusztító alkoholizmustól a magánéletbe való „alámerülésen” át az utópikus magánmitológiákig –, mindezek azonban ugyanabból a szabadság-vágyból táplálkoznak. Búvópatakként újra és újra felbukkan az a sajátos értelmiségi világszemlélet, amely dühösen, vagy éppen sztoikus derűvel képes felülemelkedni a „perc-emberkéék dáridóján”⁴, képes „túllépni e mai kocsmán”.⁵ A Halász Gábor által választott gondolkodásmód talán a középkori

írástudók közös latinos kultúrájával rokonítható, amely a háborús világban az elzárt kolostorok csendjében megpróbálja megteremteni és fenntartani a szellem „barát-ságos” univerzumát. Sokfelől érkeztek és érkeznek utazók ma is ebbe a kolostorba. Van,

⁴ „Most perc-emberkéék dáridója tart, / De építésre készen a kövünk, / Nagyot végezni mégis mi jövőnk. / Nagyot és szépet, emberit s magyart.” (Ady Endre: A perc-emberkéék után)

⁵ „Én túllépek e mai kocsmán, / az értelemig és tovább! / Szabad ésszel nem adom ocsmány / módon a szolgáló ostobát.” (József Attila: Ars Poetica)

aki csak nem bírja a „város zaját”, van, aki vezekelni jön, mivel úgy érzi, hogy azelőtt nagyon belebonyolódott a hétköznapi élet-világ ellentmondásaiba, és persze vannak olyanok is, akik korábban nagyhangú agitátorok voltak, ám lehetőségeiket elfogadva már megbékéltek sorsukkal. Itt és most *Örökké* váltak, akik őrzik még „Az ember Szépbe-szótt hitét”⁶. Róluk ír Rainer Maria Rilke egy levelében:

Itt nincsen időmérték, itt nem érvényes az esztendő és tíz év semmi: művésznék lenni azt jelenti: nem számolni és nem mérickskélni: érni, mint érik a fa, mely nem sürgeti nedveit és bízvást dacol a tavasz viharával, és nem latolgatja, hogy utóbb beköszönt-e a nyár? Igen, beköszönt. De csak a türelmesekhez jön el, akik úgy élnek, mintha az örökkévalóság feküdne lábuk előtt, gondtalan nyugalommal és határtalan távlatokkal.⁷

A harmadik állítás az, hogy a könyvsorozat jól megválasztott hibrid műfaja

jelentősen elősegíti a makro- és mikroszintek szerves összhangját. A tudományos ismeretterjesztés és anekdotázó élménybeszámoló határán egyensúlyozó mű fiktív szereplői egyszerre képesek komoly didaktikai ismereteket közvetíteni, és személyes tapasztalatokat elmondani, miközben konkrét élmények válnak könnyen általánosíthatóvá. A történetmesélésre épülő szöveg így sajátos – bibliai példabeszédekhez hasonlítható – pedagógiai példatárként működik, amelynek kezdetben tézisszerű hősei könyvről könyvre újabb és újabb személyiségvonásokkal gazdagodnak. A teljesség igénye nélkül érdemes számba venni a konstrukció alapjául szolgáló funkciókat és a hozzájuk rendelt sajátos szereposztást.

Az egyik lehetséges funkció a pedagógiai ismeretterjesztés. A világot járt szerző igyekszik bemutatni a sok tekintetben provinciális szemléletű hazai közvéleménynek mindazt, amit a pedagógia világában manapság érdekesnek, tanulságosnak és *korszerűnek* gondol. Jól kiválasztott nemzetközi példák⁸

⁶ Ady Endre: Intés az örökkéhoz

⁷ Rainer Maria Rilke: *Levelek Franz Xaver Kappusnak (1903). Úo.: Levelek. I–IV. 1894–1926. Cédus Művészeti Alapítvány – Napkút Kiadó*, I. kötet, 157.

⁸ Finnország a „finn oktatási csoda” országa, amely az elmúlt évtizedekben példaértékűen változtatta meg oktatási rendszerét, amely révén a nemzetközi oktatási mérések elitjébe került, illetve a személyre szabott oktatás élharcosává vált, csakúgy, mint a következőkben felvillantott területi sajátosságok:

- Kelet-Ázsia (Dél-Korea, Szingapúr) hasonló jellegű iskolaszervezési csodákkal és hatékony oktatási módszerekkel, digitális újdonságokkal rukkolt elő mostanában, amelyeket feltétlenül érdemes megismerni.
- Az afrikai (zambiai) helyszín legfőképpen azért izgalmas számunkra, mert számtalan érdekes pedagógiai innováció folyik ebben a térségben annak érdekében, hogy a nagyon elmaradott területeket a digitális technológia (mobiltelefon, virtuális valóság, mesterséges intelligencia) segítségével igyekezzenek felzárkóztatni.
- A Kínában és Dél-Koreában zajló pedagógiai folyamatok azért lehetnek tanulságosak számunkra, mert ebben a térségben fontos szerepet kaptak az oktatási vállalkozások, amelyek révén már most láthatóvá váltak a piaci jellegű „második frontvonal” előnyei és árnyoldalai
- A „magyar csoda”, a „hazai pálya” lényegében egy égető kérdés formájában van jelen a sorozatban. Hogyan történhetett, hogy a rendszerváltás után induló roppant korszerű oktatásirányítási rendszer és nagyon gazdag iskolai innovációs áradat megtorpant, és a „magyar inga” egyre látványosabban visszatér korábbi állapotához, a 19. századi iskolafelfogáshoz?

fiktív képviselőinek segítségével érvel a mind komplexebbé váló oktatási rendszerek modernizációjának szükségessége mellett. Ebben az esetben a személyes hang, a történetmesélésre és dialógusokra épülő regényes forma legfőképpen arra szolgál, hogy hitelesen és közérthetően jelenítse meg a bőséges szakirodalmi háttérrel is megtámogatott szaktudományos mondanivalót. A szerző által fontosnak tartott országok sikeres pedagógiai innovációi és aktuális nehézségei egyrészt jól illusztrálják az oktatási szakembereket foglalkoztató alapvető kérdéseket, másrészt pedig sajátos tükröt tartanak a hazai érdeklődők és érdekelték elé.

A másik lehetséges funkció az oktatási rendszer különböző szintjeinek (az irányítóktól, a kutatókon és fejlesztőkön át a gyakorló pedagógusokig) érzékletes bemutatása, és ez a fókusz Halász Gábor életművében kiemelt szerepet játszik.⁹ Ebben az esetben két nagyon fontos szerzői szándék mutatható ki. Az egyik az oktatási rendszer szerves integráltsága melletti érvelés. A különböző színtereket, oktatáspolitikai és pedagógiai aktorokat igyekszik nem statikus, önmagukban álló módon megjeleníteni, hanem dinamikus, másokkal szorosan együttműködő szerepekként is leírni. Itt tehát nemcsak az egyes szereplők érzékletes leírása hordoz fontos mondanivalót, hanem a szinte már kényszeres diskurzusuk

és állandóan vitatkozó együttműködésük is. Ebből a funkcióból következik a pedagógiai univerzum belső sokszólamúsága. A másik, nyilvánvalóan tudatos szándék az volt (lehetett), hogy a szereplők ne az oktatási rendszer hagyományos hierarchikus rendjének megfelelően, hanem sokkal inkább mellérendelő módon, partneri viszonyrendszerben jelenjenek meg. Így a pedagógiai univerzumban élők sajátos „helyi-értéke” nagyobb részt a narrátor személyéhez és érdeklődéséhez való kapcsolódásból következik: a fontosabb szereplők szinte mitologikusan koncentrikus körökben „keringenek” a finn újságíró (a szerző alteregója), Reijo körül. A legközelebb a Reijót gyakran elvarázsoló, roppant önálló és rafinált barátnő, a hong-

kongi születésű oktatásfejlesztő Xia, valamint Zita, az ösbizalmat árasztó magyar pedagógus áll. Mellettük kezdetben fontos szerepet tölt

be Miriam, az oktatáspolitikával is foglalkozó egyetemi tanár, majd fokozatosan fölzárkózik melléjük Asya, a Finnországban doktoráló kazahsztáni oktató is. A központi hölgykoszorú körül népes szakértői gárda jelenik meg, amelynek tagjai egy-egy fontos téma, illetve aspektus képviselői, vagy éppen rezonőrei: Jenna (a finn oktatási diplomata), Dolan (OECD-szakértő), Kasper (finn gimnáziumi tanár, aki az ördög ügyvédje szerepét játsza), Deng Chu (a Mianmarban

a pedagógiai univerzum belső sokszólamúsága

– Kezdetben valószínűleg a magyarországi események kontrasztjaként került föl a pedagógiai univerzum világtérképére Mianmar, Kazahsztán és bizonyos mértékben Hongkong. Ezekben az országokban jól megfigyelhetők a diktatúra és a demokrácia közötti átmenetek, illetve azok az ingamozgások, amelyek tanulások lehetnek a hazai események megértése szempontjából. Hasonló okokból jelenhetett meg a harmadik kötetben Skócia és Wales, ahol sikeres oktatási reformokat valósítottak meg a közelmúltban.

⁹ A szerző eddigi életművéből magától értetődően következik, hogy például a szülők és a diákok perspektívája lényegében hiányzik ebből a pedagógiai univerzumból, illetve, hogy a helyi társadalom szerepe, illetve az úgynevezett árnyékotatás is csak érintőlegesen, a „második frontvonal” új jelenségeinek felbukkanásakor jelenik meg.

született kínai oktatási vállalkozó), Moe (a mianmari doktoranduszhallgató), Raven (amerikai professzor), Pérez atya (jezsuita oktatástörténész), Kristóf (a magyarországi oktatáspolitikai viszonyok avatott ismerője) és még sokan mások.

A következő lehetséges funkció egy sajátos magatartásforma – az úgynevezett globális kompetenciákkal és értelmiségi elköteleződéssel rendelkező tudós és tanár – sokoldalú megrajzolása és népszerűsítése. A szereplők, különösen a narrátorfigura minden megnyilvánulásában tetten érhető az önállóan gondolkodó, nagyon nyitott és nagyon felelősségteljes jelenlét, amely minden esetben szerves összhangban van hétköznapi viselkedésükkel is.

Ennek a jelenlétnek, és általa e gondolkodásmódnak legjellemzőbb attitűdje nem a direkt módon történő beavatkozás, sokkal inkább a figyelem és a megértés, mely a felmerülő problémákat nem közvetlenül megoldani, hanem megérteni akarja, a nehézségekkel küzdő embereket pedig nem kezelni, „helyre tenni” kívánja, hanem együttérzően és szeretettel elfogadni. Ennek a sajátos értelmiségi éthosznak a keretében bepillantást nyerhetünk az újságíró, a társadalomtudós, a nemzetközi oktatásfejlesztő, a tudománypolitikus, az oktatási vállalkozó, az oktatástörténész, az iskolaigazgató és a tanár közvetlen munkájába, megismerkedhetünk szaktudásuk néhány fontos elemével, láthatjuk örömeiket és bánataikat.

Persze az is lehet, hogy ez a sokszereplős pedagógiai univerzum egész egyszerűen csak Halász Gábor gondolkodásának, személyes

működésének lenyomata. A kötetek fiktív szereplői nem pusztán pedagógiai téziseket és elgondolásokat hordozó figurák, hanem a szerző közvetlen alteregói, lehetséges tudatának avatárjai, akik (amelyek) valós és vágyott személyiségrétegeit és ideáljait testesítik meg, illetve különböző olvasmányélményeit közvetítik. A jól konstruált szerkezet, valamint a történetmesélésre és dialógusokra épülő sajátos műfaj révén a felsorolt lehetőségek egymást erősítve érvényesülnek a kötetekben, ami sokféle olvasási módot kínál a legkülönbözőbb érdeklődésű olvasók

számára. Élvezettel lapozhatja a könyveket a szakavatott didaktikus és a laikus érdeklődő is.

A negyedik állítás az, hogy a trilógia történetmesélő dramaturgiája és

sokszólamú szerkesztése nagymértékben segíti a pedagógiai univerzum belső dinamizmusának megteremtését, amely révén a rendszer – a szerző kedvenc szavával élve – önreflexív tanuló-szervezetnek tekinthető. Mind az univerzum egésze, mind pedig az alkotórészei szüntelen változásban vannak. Már maga a keretjáték is mozgásról, utazásról szól, így akár joggal gondolhatjuk szakmai pikareszkregénynek a művet, amelyben a szerző egyszerre képes kalandozó felfedező lenni és *A kis herceg* című történetből jól ismert geográfus, tudós, „aki tudja, hol vannak a tengerek, folyamok, városok, hegyek és sivatagok...”, aki ül a dolgozószobájában és fogadja a kutatókat”.¹⁰ Mindhárom kötetben meghatározó szerepet töltenek be a mozgásra, változásra utaló igék. Kifejezetten jellemzőek a helyváltoztatásra irányuló tevékenységek – repülés, vonatkozás, hosszú

már maga a keretjáték is
mozgásról, utazásról szól

¹⁰ Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg* (15. rész, Rónay György fordítása)

séták, látogatások –, és a közvetlen cselekvéseket kiváltó beszélgetések és olvasmányok. Szakadatlan változás jellemzi a trilógiai egymást követő köteteit, miközben a pedagógiai univerzum belső viszonyrendszerei, illetve szereplői is szüntelenül formálódnak, alakulnak. Mindez azt is jelenti, hogy ennek az univerzumnak a szereplői – különösen a harmadik kötethez érve – már nemcsak statikusan megjelenített figurák, hanem dinamikusan változó perszónák, akik sokféle módon hatnak egymásra, és nagyon változatos integrációs viszonyrendszerbe szerveződnek. A kötetek dramaturgiai egységét a finn újságíró, Reijo biztosítja, aki állandóan utazva és tanulva, szakavatott módon kérdezi és konfrontálja az oktatási rendszer különböző szintjein dolgozó

nemzetközi csapat tagjait.

Szerepe azonban nem a hagyományos domináns hősöké. Mivel maga is az univerzum része, elsősorban érzékeny membránnak tekinthető, aki fogadja, felerősíti és továbbadja az őt ért impulzusokat. A tényleges karmester persze az univerzum alkotója, Halász Gábor – a „konsruktőr” –, aki a különböző oktatásiügyi funkciók alapján szervezi élő organizmussá univerzumát. Az egyre karakteresebbé váló figurák azonban egy idő után önálló életre kelnek, sajátos kapcsolatrendszereket alakítanak ki egymással, sok tekintetben már a szerző eredeti szándékaitól függetlenül. Kezdetben még úgy tűnik, hogy a mű csupán egy kibernetikus játékdo-boz a mosolygó Halász Gábor kezében, amelynek önjáró belső folyamatait már nem is akarja kontrollálni, megelégszik azzal,

hogy kötetei jól illusztrálják a komplexitás-elméletet,¹¹ amelyet vissza-és visszatérő módon szeretne megtanítani az oktatási rendszer működésével kapcsolatban. Később kötetéről kötetre erősödik az olvasónak az az érzése, hogy a szereplők fokozatosan kilépnek a konstruktőr eltervezett rendszeréből, és önálló életet kezdenek élni. Így a végére már eldönthetetlen, hogy Halász Gábor „álmodja” Reijo-t, vagy Reijo és csapata formálja át Halász Gábor gondolkodását.

Az ötödik állítás az, hogy a kötetekben megnyilvánuló leplezetlen vonzódás a távolkeleti kultúrák iránt nem pusztán a szerző személyes szimpátiájából, vagy éppen a magyar valóságból kivonulni akaró extravaganciájából fakad, hanem az általános világhely-

zetet érintő mélyebb meggyőződéséből. Demokratikus európai gondolkodása ugyan szemben áll a térségre jellemző tekintélyuralmi rendszerekkel, de úgy gondolja, hogy az úgynevezett ke-

leti típusú komplex gondolkodásmóddal sikeresebben lehet megérteni a körülöttünk lévő világot, mint a dolgokat többnyire önmagában szemlélő, lineáris oksági logikában gondolkodó, úgynevezett nyugati felfogással. Ezt legfőképpen a trilógia valószínűleg nem véletlenül legkidolgozottabb figurája, Xia képviseli a maga hullámlovas-metaforáival, illetve filozófiai eszmefuttatásaival. De a Pérez atya missziós példáira történő utalások és a többi szereplőnek a helyiek gondolkodásmódját és szokásait tiszteletben tartó megnyilvánulásai is ezt a nagy fokú nyitottságot és a világ sokszínűsége iránti toleranciát hordozzák, ami Xiának már a

Halász Gábor „álmodja” Reijo-t, vagy Reijo és csapata formálja át Halász Gábor gondolkodását

¹¹ A komplexitás fogalma azt az állapotot írja le, amelyre az jellemző, hogy viszonylag önállóan működő, de egymás viselkedésére kölcsönösen reagáló elemek folyamatos kölcsönhatásából előre nem kalkulálható állapotok jönnek létre.

személyiségében is megjelenik,¹² de amit a távol-keleti régió – különösen az úgynevezett ASEAN¹³ országok, kiemelten Szingapúr – példája is hitelesít, ahol eltérő etnikumú, vallású és fejlettségű szomszédos országok nem gyűlölködnek és harcolnak egymással, hanem versengő módon együttműködnek, és valószínűleg emiatt (is) az oktatásügy terén számtalan világméretű eredménnyel büszkélkedhetnek.

Az úgynevezett keleti világszemlélet megismerése a magyar olvasók számára is roppant izgalmas és fontos lehet. Európából nézve ugyanis úgy tűnik, hogy ezek a társadalmak sok tekintetben ellenállóbbak a globalizációs folyamatok negatív hatásaival szemben. Valószínűleg történelmi hagyományaik miatt jobban megőrizték a társadalmi összetartozás gazdag hátlózatát, más szóval magas szintű maradt a társadalmi tőkéjük. Ezt jól mutatja a családi viszonyok stabilitása, az individualizáció mérsékeltebb megnyilvánulásai, a vallásos értékrend általános elfogadottsága, az erős közbizalom, az intézmények tekintélyének tisztelete, a bűnözés viszonylag alacsony rátája, a társadalmi kontroll működőképesége. A keleti típusú gondolkodás témánk szempontjából másik fontos sajátossága a

közvetlenül összekapcsolódik a makro- és a mikrokozmosz

folymatokban és bonyolult rendszerekben való gondolkodás képessége, amely egyszerre képes racionálisan (analitikusan) és nem racionálisan (heurisztikusan) eljárni, miközben egységben látja a világot. Ezt a gondolkodásmódot látványosan szemlélteti a jól ismert jin-jang¹⁴ szimbólum, amely egyrészt azt mutatja, hogy nem szabad me-reven elkülönítve, feketén vagy fehéren látni a dolgokat, másrészt azt, hogy minden változik, állandó átalakulásban van, harmad-részt pedig azt, hogy mindez mégis harmo-nikus egységet alkot. Ebben az értelmezési

keretben az európaiak számára feloldhatatlan el-lentmondások, paradoxo-nok és dilemmák – cent-ralizált vagy decentralizált oktatásirányítás, felülről

vagy alulról kezdeményezett oktatási refor-mok, állami vagy piaci beavatkozás, tudását-adás vagy készségfejlesztés – könnyűszerrel feloldhatók.

Roppant tanulságos lehet számunkra az is, hogy az archaikus gondolkodásmódot hűségesebben őrző keleti kultúrákban mindmáig organikus módon, tehát közvetlenül összekapcsolódik a makro- és a mikro-kozmosz, a mindenséget mozgóató világtör-vény és a személyes életút. Míg az európai gondolkodás sok tekintetben elkülönítette,

¹² Xia „[s]zemélyiségét egyszerre alakította a térség sokféle kultúrája: szülei keresztények voltak, a Hongkongban beszélt kínait tekintette anyanyelvének, elalvás előtt európai meséket olvastak neki, és a világ értelmét kereső gyerekként megérintette őt a térségben jelen lévő összes vallás. [...] A Kelet és a Nyugat találkozott benne: mind a két világban otthonosan mozgott. Idegenkedett az egy kultúrájú emberektől, csak akkor érezte igazán jól magát, ha sokkultúrájú környezet vette őt körül” (31. o.).

¹³ Association of Southeast Asian Nations; Délkelet-ázsiai Nemzetek Szövetsége

¹⁴ A kínai taoizmus szimbólumkörében két ellentétes színű, egymást kiegészítő erő – *jin* („a hegy árnyékos oldala” és *jang* („a hegy napos oldala”) – fonódik össze. Ez a kettősség a létezés mindenütt jelenlévő és mindig mozgásban lévő alaptörvényét írja le: a keletkezés és a pusztulás, a rend és rendezetlenség végtelen folyamata. A két erő dinamikus kölcsönhatása azonban nemcsak egymásmellettségükben nyilvánul meg, hanem abban is, hogy a világosabb részben sötét pont, a sötétebb részben pedig egy világosabb pont található. Mindez a változás, az átalakulás folyamatos lehetőségére utal: a rendben benne van a váratlan rendezetlenség; a reménytelennek tűnő káoszról pedig bármikor új rend jöhet létre.

sőt, időnként szembe is állította¹⁵ magát a környezetével, addig a keleti felfogás egységes keretben, egységes szabályrendszerben szemléli mindazt, ami „az égben és az ég alatt” található. A keleti vallásfilozófiák – taoizmus, konfucianizmus, buddhizmus – közös szellemi alapra épülnek, amelyben azonos (örök) erkölcsi törvények vonatkoznak a világmindenség működésére, a társadalmi harmóniára, és konkrét életvezetési tanácsokat adnak az emberek számára. Az égi és az ég alatti, vagyis a „fent és a lent” keleten megmaradt összhangja

egyfelől biztosítja a társadalmi kohéziót, a közös gondolkodás és cselekvés lehetőségét, másfelől pedig biztonságot ad az egyének számára is arra vonatko-

zóan, hogy a hétköznapiok zűrzavaros és átláthatatlan viszonyai mögött mégis érvényesül majd az erkölcsi világrend.¹⁶ A kínai történelemkönyvekben például nem a lineáris fejlődéselv dinamikája a meghatározó, hanem a morális összehasonlítás: az adott kor szereplői mennyiben képesek érvényesíteni a társadalmi harmóniát biztosító erkölcsi világtörvény rendjét, illetve mennyiben térnek el attól. Mindezt jól szemlélteti a kínaiak több ezer éves jóskönyve, a *Ji king*.¹⁷

a góban egy lépés során
egyszerre két szinten kell
gondolkodni

amely több évezred alatt összegyűlt erkölcsi tudást főlhalmozva rögzíti a változások lehetséges formáit – vagyis azt, hogy hogyan alakulhatnak a dolgok egyáltalán –, ami jól feltett kérdések esetén fontos iránymutatóként szolgál a különböző döntéshelyzetek előtt álló emberek számára.

Szorosan ehhez tartozik az is, hogy az úgynevezett keleti gondolkodásmód roppant sokrétű és komplex rendszereket is képes átlátni, sőt, egységben látni. Jól szemlélteti ezt két jellegzetes játék – a *sakk* (amely

persze maga is keleti eredetű) és a *go* – különbsége. A sakk, bár maga is roppant bonyolult játék, lényegében egy dimenzióban megjelenő gondolkodást igényel.

Minden egyes lépésnél „csupán” azt kell eldönteni, hogy az adott állásban melyik a legjobb választás. Ezzel szemben a góban egy lépés során egyszerre két szinten kell gondolkodni. Először is abban, hogy a játéktábla akár több tíz helyszínén folyó szembenállások közül melyik a legfontosabb a játék egésze szempontjából, majd pedig abban kell döntést hozni, hogy az adott helyszínen melyik a nyerő lépés.

¹⁵ Az európai közgondolkodásban nem kétséges, hogy az ember a „teremtés koronája”, akire (és nem amelyre) más szabályok vonatkoznak, mint a többi élőlényre, mint a világegyetem egészére. A felvilágosodás utáni technikai civilizáció nyomán egyre inkább feledésbe merült, hogy az ember maga is a természet része, hogy nem alakíthatja át büntetlenül a saját kényelme érdekében környezete erőforrásait. A „Legyőzzük a természetet!” vagy éppen a „Megvédjük a természetet!” szlogenek egyaránt arról az elbizakodott felsőbbégtudatról tanúskodnak, amely úgy gondolja, hogy az ember elkülönítheti magát természetes gyökereitől és önző kedve szerint uralhatja a Földet. Napjaink problémáinak jó része mögött – a környezetszennyezéstől a pszichés terhekig – ott láthatjuk ezt az elkülönültséget és gyökértelenséget.

¹⁶ A közösséghez való tartozás erejéről megdöbbentő személyes élményem volt egyszer Grúziában, amikor házigazdám arról kérdeztem még jóval a rendszerváltás előtt, hogy: „Nem zavarja-e az orosz uralom?” Ő erre derűs nyugalommal a következőket válaszolta: „Mi itt vagyunk ötezer éve. Az oroszok alig száz éve uralkodnak fölöttünk. Jöttek. Majd előbb-utóbb elmennek.”

¹⁷ *Ji king. A változások könyve.* Kínából fordította és a kommentárokat írta Karátsón Gábor. Q.E.D. Kiadó. Budapest, 2003.

A hatodik állítás az, hogy a trilógia három kötete sajátos értelmiségi fejlődéstörténetként is olvasható, amelynek állomásai fontos személyes és szakmai (pedagógiai) üzenetet hordoznak az olvasók számára. Ha a három kötetet egymás után olvassuk, meglepődve tapasztaljuk, hogy az íráshoz szükséges évek során mennyi mindenben megváltozott a szerző gondolkodásmódja, valóságról alkotott képe. Vagy lehet, hogy arról van szó: az elmúlt néhány évben drasztikusan megváltozott körülöttünk a világ. Az egyre (há)borúsabbá váló valóság réseket ütött az értelmiségi elhárítórendszer védelmi vonalán, más szóval dur-

ván berúgta az elvont pedagógiai univerzum ajtaját és ablakát. Kötetről kötetre mind nehezebbnek bizonyult távol tartani a „begyűrűző” brutális politikai és gazdasági hatásokat, kötetről kötetre mind nehezebbnek bizonyult megőrizni azt a sztoikus derűt, amely Halász Gábor pedagógiai univerzumát élte. A változás egyrészt a szerző személyes kinyílását jelenti. Az első kötetben szemérmesen rejtőzködve bújkál Reijo mögé, aki még nem igazán kap önálló karaktert. Csupán nyitott szemű és fülű újságíró, viszonylag semleges médium, akinek az a feladata, hogy közvetítse a világszerte felhalmozott tanulságos pedagógiai tudást és összekapcsolja a szereplőket. A következő kötetekben azonban – ahogy Reijo fokozatosan karakteresedik – a korábban nagyjából intellektuális logikában mozgó és mozgató figura egyre színesebbé válik. Érzelmek és indulatok lesznek, amelyeket

a változás egyrészt a szerző személyes kinyílását jelenti

egyre kevésbé fog vissza, amelyeket egyre kevésbé kíván intellektuálisan kontrollálni. Nemcsak a Xiához fűződő titokzatos szerelmi szál erősödése árulkodik ezen a téren. Sokkal inkább az, hogy fokozatosan változik a vitatkozási kultúrája szakmai téren: a korábbi szenvtelenebb párbeszédbe egyre többször beszűrődnek szimpátiák és antipátiák, türelmetlen megjegyzések, sőt – *horribile dictu* – kifejezett ellenszenv is.

Szorosan összefonódva az előzővel mindez látványosan jelenik meg a szakmai gondolkodásmód és magatartás terén. Az első kötet még a „megbotránkoztató világon” felülemelkedni tudó társadalomtudós arcát mutatja, aki makacsul hisz a „normális” (civilizált) munkamegosztásban. Abban, hogy az ő fe-

lelőssége és feladata az, hogy tudományos eszközökkel feltérképezze a körülöttünk lévő társadalmi viszonyokat és értelmes (racionális) javaslatokat dolgozzon ki a társadalmi együttélés jobbítása érdekében. Ugyanakkor persze sok esetben hitetlenkedve azt kell tapasztalnia, hogy a döntéshelyzetben lévő oktatáspolitikusok és gazdasági szakemberek egyre kevésbé fogadják meg a tanácsait. Az általa fontosnak tartott magyar iskolarendszer egyre irracionálisabban, egyre rosszabb hatékonysággal működik. A saját kultúrájában, racionális terminológiájában a „Mindez hol akad el?”¹⁸ költői kérdésre nincsen racionális magyarázat, ezért jobb híján – Micimackóhoz hasonlóan¹⁹ – finom jelzéseket küld a külvilág felé arról, hogy a magyar oktatási rendszer rossz

¹⁸ A *Kézbesítés* c. dal részlete Cseh Tamás és Másik János: *Levél nővéremnek* c. lemezéről (1977; dalszövegek: Bereményi Géza) Kézbesítés. – „Azt mondd meg, drága Irén, mindez hol akad el?”

¹⁹ „Segítség! – sustogta Micimackó, de csak halkan és finoman, hogy ne zavarjon vele senkit...” (Milne: Micimackó)

irányba megy. Itt azonban még a hagyományos szakmai nyelven fogalmazódik meg a hazai viszonyokat elmarasztaló mondanivaló. A második kötet a nemzetközi folyamatokban reménykedő társadalomtudósé, aki sok tekintetben kivonul (emigrál-disszidál) Magyarországról, igazi globalistává válik. Legfeljebb az a kutatási tapasztalat ad reményt számára, hogy az általa vizsgált magyarországi pedagógiai innovációk csak ideiglenesen visszaszorultak, de nem pusztultak el teljesen a 2010 után kezdődött reakciós oktatáspolitikai fordulat nyomán. A korábbiaknál szélesebb körben kalandozik a világban, és jóhiszeműen bízni kezd abban, hogy esetleg a „második frontvonal” – talán a piaci viszonyok, netán az oktatási vállalkozók – kompenzálni tudják a hatalmaskodó politikuskok szűk látókörű döntéseit. A harmadik kötet írásakor azonban már nem bírták a nyomást a hagyományos védőbástyák. Nemcsak azért, mert emberöltőnyi időben visszafordíthatatlanná váltak a magyarországi változások: a magyar oktatási rendszer jóvátehetetlenül letért a nemzetközi tapasztalatok alapján sikert ígérő útról, és visszatért a rendszerváltás előtti, vagy még korábbi időszak bornírt gyakorlatához. Sokkal inkább azért, mert a világban olyan brutális fordulatok történtek, amelyekre már nem lehetett racionális magyarázatokat találni. A modernizációt teljesen megakasztó mianmari katonai puccs, később a kazahsztáni, majd ukrainai orosz beavatkozás, a kínai oktatási vállalkozók erőszakos visszaszorítása, a Covid-járvány, a közelgő környezeti és demográfiai katasztrófák után ugyanis már nem lehetett a korábbi keretekben, a korábbi szavakkal értelmezni és leírni a

hatalmaskodó politikuskok szűk látókörű döntései

világot. Erről a harmadik kötet 29. oldalán Halász Gábor így ír: „A *második frontvonalban* próbáltam helyet találni az új gondolatoknak, de [az Asyával folytatott – J. Gy.] beszélgetésünk ennek véget vetett.” A remény elszállt. A hagyományos szakmai terminológia segítségével már nem lehet leírni a „*Magyar inga*” visszacsapódását. Már az is kérdéses, hogy egyáltalán reményteli ingamozgásról van-e szó, vagy csak a könyvekben egyre gyakrabban megfogalmazódó „butaságról” és „sötétségről”. Sok tekintetben a nemzetközi „kivonulás” szakmai reménye is elszállt. Mivégre mindez, ha nem illeszthető a magyarországi folyamatokhoz? Minden szempontból a frontvonal lövészárkában vagyunk, akár akarjuk, akár nem: „Élesedik a tüzelés!” – ahogy Karinthy mondta Kosztolányi halálakor. Innentől már csak a roppant terméketlen nemes kétségbeesés, a szembenézés méltósága, vagy a magánéletbe való visszavonulás maradék öröme nyújthat fedezéket.

ÚTRAVALÓ PEDAGÓGIAI STOPTÁBLÁT ÁLLÍTÓKNAK ÉS STOPPOSOKNAK

A Covid-járvány pedagógiai következményei

A Covid-járványra vonatkozó két szempontot érdemes kiemelni a trilógiából. Egyrészt azt, hogy a járvány radikálisan fölgyorsította a digitális oktatástechnika térnyerését, rövid időre úgy tűnt, hogy a digitális távoktatás – a „második frontvonal”, a digitális piaci vállalkozások révén – sok tekintetben pótolhatja és akár le is válthatja a hagyományos iskolarendszert. A változások tempóját jól

mutatja, hogy valószínűleg már a könyv írása során is látványosan változott a helyzet ezen a téren. Például a második könyv 18.

oldalán még lelkendező sorokat²⁰ olvashatunk az

oktatási rendszert „megmentő” technológiáról, de a 182. oldalon már az óha-

tatlanul felvetődő kockázatokról értekezik a szerző.²¹ A hagyományos megközelítésen – áldás-átok, előny-hátrány – túl azonban a könyvben erről folytatott dialógusok egyértelművé teszik, hogy a digitális oktatástechnika áttörése visszavonhatatlan. Bár feltehetően komoly visszarendeződések is történnek majd, a Covid-válság előtti viszonyok maradéktalan helyreállítása már nem valószínű. Nyilvánvalóvá vált, hogy a digitális technológia sok vonatkozásban hatékonyabban képes információkat közvetíteni, mint a térben és időben kötött 19. századi, úgynevezett „fülbésűgásos” oktatástechnológia. Mindez persze nem az Ivan Illich-i iskoláztatást jelenti, sokkal inkább azt, hogy a hagyományos iskolai gyakorlat nagymértékben átalakul majd. A digitális oktatástechnológia pedagógiai kultúrájának széleskörű elterjedése egyrészt az esélyegyenlőség növekedésének lehetőségét ígéri,²² másrészt viszont új típusú egyenlőtlenségek és szelekciós mechanizmusok kialakulásával fenyeget.

A másik nagyon fontos következményről Zita számol be a könyvben. Nevezetesen arról, hogy a Covid-járvány nagymértékben

megnövelte a helyi, iskolai szintű döntések körét, illetve hamar meggyőzte a tantestületeket arról, hogy egyéni megoldások helyett a tanárok együtt-

működése révén lehet csak úrrá lenni a váratlan helyzeteken.

Ez a tantestület átélte annak élményét, hogy éles helyzetekben milyen közös teljesítményre képes. Itt most már nem közösséget kell építeni, hanem kihasználni egy létező közösség energiáit. Emellett a megszokott szakmai rutinok is fellazultak. Itt már nem kell senkit az innováció fontosságáról győzködni. Minden pedagógus rákényszerült új megoldások alkalmazására, hiszen enélkül egyszerűen nem tudott volna dolgozni. Mindenkinek ki kellett lépni a komfortzónájából, és megtapasztalhatta, hogy nem dőlt össze a világ (II. köt. 362. o.).

A Covid-járvány tehát egyrészt nyilvánvalóvá tette a szubszidiaritás fontosságát, nevezetesen azt, hogy az ilyen helyzetekben szükség van helyi szintű kreatív megoldásokra is: az iskolák nem hagyatkozhatnak

²⁰ „A kényszerhelyzetben pedagógusok milliói tanulták meg néhány nap alatt annak a technológiának fortélyait, amely ugyan már évek óta rendelkezésükre állt, a használatát senki nem követelte meg tőlük, vagy nem egy helyen szinte tiltották is. ... Ami március első hetében még lehetetlenség volt, a hónap utolsó hetére természetes gyakorlattá vált. »A multinacionális informatikai cégek mentették meg az oktatási rendszereket« – fogalmazott az ismerősöm. »Ha nincs a Zoom, a Skype és az MS Teams, vagy a Google Meet és hát Kínában a Ding Talk, vagy a Tencent Classroom, összeomlott volna az egész.« (II. köt. 18.)

²¹ „... azon kezdem gondolkodni, vajon a járvány hogyan fog hatni az oktatás világára. Ha országok sokaságában kell bezárni az iskolákat, és ez az állapot tartósan fennmarad, akkor az, ami most történik, akár a modern tömegoktatás történetének legnagyobb katasztrófájává is válhat.” (II. köt. 182.)

²² Zambia (Miriam) példája éppen azt szemlélteti a trilógiában, hogy a roppant hátrányos afrikai területeken is magas szintű oktatást lehet megvalósítani a digitális oktatástechnológia segítségével.

csupán a központi irányításra. Másrészt nyilvánvalóvá vált a pedagógusok számára az is, hogy a hagyományosan magányos tanári munka („becsukom magam mögött a tanterem ajtaját...”) sok tekintetben hatékonyabban végezhető közösségi tevékenységként.

Az oktatási rendszer komplex szemlélete

A másik lényeges tanulság az oktatási rendszerek összetettségének és egyre bonyolultabb működés módjának többszempontú bemutatása. Mindez legfőképpen azért fontos a magyar olvasók számára, mert nálunk még mindig makacsul tartja magát az a nézet, hogy komoly változásokat és eredményeket lehet elérni az oktatásügyben a hagyományos paternalista szemlélettel, a hierarchikus módon gondolkodó „társadalommérnöki” felfogással, amely fölülről irányítva különböző egyetényező – ideológiai, gazdasági vagy pedagógiai – beavatkozásokkal próbálja irányítani az oktatási rendszert. A kötetek számtalan tanulságos példát hoznak arra, hogy hosszú távon eredményes pedagógiai innovációk csak demokratikus módon, az érintettek kölcsönös együttműködése révén válhatnak sikeressé. Ennek a Michael Fullan által leírt modellnek a kiindulópontja az, hogy az oktatási rendszerek csupán felülről mozgatót racionális tervezési szisztémaként csak nagyon rossz hatásokkal irányíthatók, mivel minden szinten sajátos logikájú és szervezettségű alrendszerek működnek, amelyekbe a felsőbb szintekről nem lehet érdemben belelátni. A

minden szinten sajátos logikájú és szervezettségű alrendszerek működnek, amelyekbe a felsőbb szintekről nem lehet érdemben belelátni

minisztériumból ugyan megtervezhető az oktatásügy általános kerete, a tananyag-struktúra, a központilag elvárt tananyag, de hogy ez hogyan realizálódik egy településen, egy iskolában, vagy éppen egy tanórán, azt már csak valószínűsíteni lehet. Egy iskolaigazgató ugyan megtervezheti az éves tantervet, a tantárgyfelosztást, az adott iskola főbb arculati elemeit, de hogy mit és kit művelnek igazán a tanárok a tanórán, azt legfeljebb csak a szórványos visszajelzések-ből sejtheti meg. Hasonló módon a pedagógusok is megtervezhetik a tanítási óra formáját és menetét, de hogy a diákok fejében a valóságban mi történik az alatt a negyvenöt perc alatt, arról nagyon kevés hiteles tudásuk lehet.

Ebből mindenekelőtt az következik, hogy az oktatási rendszerben komolyabb strukturális változásokat csak hosszú évtizedekben mérhető fokozatos építkezéssel, sokoldalú párbeszédsorozat nyomán lehet elérni. Az *Idő előtti világosság* című részben a szerző a következőket írja a változások és változtatások természetes menetéről:

[...] a koherens és világos jövőkép és stratégiai célok elfedhetik a mindennapi szervezeti működés bonyolult valóságát, és azt az illúziót kelthetik, mintha a vezetők ismernék a jövő minden részletét. Fullan arra biztatta a vezetőket, legyen tervük, de ne ragaszkodjanak hozzá mereven. Engedjék meg a próbálkozások és tévedések útján történő tanulást, az akut problémákra fókuszáló viselkedést, és az egyenes útról történő letéréseket (II. köt. 243.).

Ez azonban csak akkor valósítható meg hatékonyan (nem formálisan), ha az oktatási rendszert nem homogén szerkezetű „tananyaglebontó” mechanizmus gépezetként képzeljük el, amely központi parancsokkal irányítható, amelynek csereszabatos alkatrészei pusztán végrehajtói szerepet játszanak. Sokkal inkább élő organizmusnak tekintjük, amely szervezetének fenntartása érdekében folyamatosan változik (alkalmazkodik), melyben a külső impulzusok sok esetben kiszámíthatatlan változásokat idéznek elő, és amelynek belső elemei roppant bonyolult, többnyire átláthatatlan kölcsönhatásban állnak egymással. Mindez persze csak akkor valósítható meg eredményesen (nem csak formálisan), ha a rendszer különböző szintű szereplői nem hierarchikusan, hanem partneri módon kapcsolódnak egymáshoz.

HATÁSOK ÉS MELLÉKHATÁSOK AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁSBAN

A komplex rendszerek irányításával kapcsolatban érdemes a kötetekben bűvópatakként megjelenő egészségügyi analógiával élni. Az orvosi gyakorlat egyik alapproblémája az alkalmazott terápia kívánt hatásainak és nem kívánt mellékhatásainak átgondolása. Akár gyógyszeres kezelésről, akár drasztikus sebészeti beavatkozásról van szó, mindig számítani lehet nem kívánt mellékhatásokra. Sok esetben arra van szükség, hogy az orvosok csak fokozatosan, vagy részlegesen (kerülő úton) induljanak el az eltervezett gyógyítás főiránya felé, hogy az időközben fölmerülő mellékhatásokat is kezelni, illetve kompenzálni tudják. Ennek érdekében azonban a

teljeskörű hatásmechanizmust kell végig gondolniuk, hogy a diagnosztizált betegsége alapján meggyógyított beteg ne haljon bele egy olyan nem kívánatos mellékhatásba, amelyet éppen az alkalmazott gyógymód váltott ki. Ez a komplex megközelítés ragyogóan értelmezhető az oktatásügy vonatkozásában is, hiszen a sokszereplős rendszer elemei itt is szervesen összefüggenek, és főhatás-mellékhatás formájában hatnak is egy-

nem az egyik vagy a másik intézkedéssor erőltetése, hanem együttes kezelésük

másra. Hatat lehet üzenni például a szelekciónak pozitív diszkrimináció alkalmazásával, vagy a szegregációnak integrált osztályok létrehozásával, de ezek a beavatkozások

nyilvánvalóan negatív mellékhatásokkal járnak változatlan módszertan mellett a tanulási folyamatra vonatkozóan. A megoldás tehát nem az egyik vagy a másik típusú intézkedéssor erőltetése, hanem együttes kezelésük, illetve arányuk célzott és helyzetre szabott megtalálása. Hasonló módon érdemes az oktatás és nevelés, az ismeretközvetítés és készségfejlesztés, e-learning és személyesség viszonyrendszeréről gondolkodni. A kötet legfőbb erénye ezen a téren éppen az, hogy rendszerszemlélete révén segít az ilyen hamis dichotómiáktól – centralizált vagy decentralizált oktatásirányítás, piaci vagy állami finanszírozás – megszabadulni.

GENERÁCIÓS TANULSÁGOK

A kötetekben megjelenő személyes fejlődéstörténet sok tekintetben érvényesnek tekinthető a szerző egész generációjára is. A rendszerváltás előtt induló magyarországi értelmiségiek jelentős részének ugyanis komoly neoliborális illúziói voltak az európai és a

globális demokrácia megteremtésével és hazai adaptálásával kapcsolatban. Ez az illúzió a második világháború utáni békekorszakhoz, valamint a „vasfüggöny” lebontásához kapcsolódott – és talán Francis Fukuyama *A történelem vége és az utolsó ember* című, eredetileg 1992-ben megjelent írása²³ fogalmazta meg a legplasztikusabban. Ebben a művében

Fukuyama azt állította, hogy a berlini fal leomlása után a világban megszűnik az ideológiai szembenállás, és a jóléti kapitalizmus, illetve a liberális demokrácia kora következik, amelyhez majd fokozatosan felzárkóznak a félperiféria, illetve a periféria népei és országai is. Ennek a globalista optimizmusnak a pedagógiai megnyilvánulásaival találkozhatunk a trilógia első két kötetében, amelyek indirekt módon a tényleges magyar oktatásügyi viszonyoknak is komoly szakmai és ideológiai tükröt tartanak. A harmadik kötetre azonban – a hazai és nemzetközi politikai viszonyok (há)borússá válásával – ez az illúzió fokozatosan szertefoszlik. Nemcsak azért, mert durva és szakmailag érthetetlen oktatáspolitikai beavatkozások történtek mind Magyarországon, mind pedig a világ sok országában, hanem azért is, mert sok helyen kifejezetten diktatórikus fordulatokra, véres leszámolásokra került sor. A kötetetek írása közben nyilván még lehetett reménykedni ezeknek a fordulatoknak a lassulásában vagy visszakanyarodásában,

a tényleges magyar oktatásügyi viszonyoknak is komoly szakmai és ideológiai tükröt tartanak

próbálkozni lehetett sajátos kivonulással, békésebb és ígéretesebb területekre történő távozással, de a végére már nyilvánvalóvá

vált az illúziók tarthatatlansága. Ma már valamilyen tudjuk, hogy „a történelem nem ért véget”. Ez a generáció már azt is tudja, hogy a köz-történelmi folyamat a továbbiakban nagyobbra már nélkülük hömpölyög

tovább. Személyes szinten legfeljebb az vigasztalhatja őket, hogy „nekik legalább volt illúziójuk”.

A jelenlegi léthelyzet megélése azért sem könnyű, mert a sűrűsödő válságjelenségek és félelemkeltő jövőképek közepette egyre nehezebb megőrizni a sztoikus derűt és pedagógiai optimizmust. Gondolhatjuk persze azt, hogy a kapitalizmus, illetve a globalizáció folyamata eleve hullámtermésztű – a felíveléseket óhatatlanul válságjelenségek követik, amelyekből aztán valamilyen új rend születik –, és mi most a korábbi viszonylagos jólét után egy ilyen válságidőszakot élünk csupán meg a 21. század elején. A történelmi horizont azonban legfeljebb csak ígéret. Akár akarjuk, akár nem, itt és most szembe kell néznünk a „Poszthumán jövődönkkel”,²⁴ a „Nagy Sztérbomlással”,²⁵ a „Globalizáció paradoxonával”,²⁶ a multipoláris világrend háborúival,²⁷ a növekvő gazdasági egyenlőtlenségekkel,²⁸ társadalmi és gazdasági

²³ Francis Fukuyama (1994): *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa, Budapest.

²⁴ Uő. (2003): *Poszthumán jövődönk. A biotechnológiai forradalom következményei*. Európa, Budapest.

²⁵ Uő. (2004): *A Nagy sztérbomlás. Az emberi természet és a társadalmi rend újjászervezése*. Európa, Budapest.

²⁶ Dani Rodrik (2014): *A Globalizáció Paradoxona. Demokrácia és a világgazdaság jövője*. Corvina, Budapest.

²⁷ Samuel P. Huntington (2001): *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Európa, Budapest.

²⁸ Thomas Piketty (2015): *A tőke a 21. században*. Kossuth, Budapest.

konfliktusokkal,²⁹ a digitalizáció veszélyeivel,³⁰ a környezeti katasztrófákkal.³¹

Halász Gábor könyvsorozata legfőképpen azért rokonszenves a recenziót jegyző olvasónak, mert – naivan, álnaivan, vagy már túl jön és rosszon (egyre megy) – illúziómentesen és méltósággal vállalja a szembenézést az aktuális világhelyzettel és „az eltorzult magyar alkat, zsákutcs magyar történelem” (Bibó István) örökségével. Jól mutatja ezt a harmadik kötetet lezáró álkonferencia, amely valójában Reijo 42. születésnapjának közös megünneplése. A 42-es szám roppant árulkodó,³² mivel jelzi a Szerző önkontrollját és finom

ezen az összejöveten nyoma
sincs a pesszimizmusnak

öniróniáját. Ezen az összejöveten ugyanis nyoma sincs a pesszimizmusnak. Nincs önsajnálát és hibáztatás, nincs rezignált elhallgatás és dacos prófétálkodás. Jókedv és szeretetteljes közösségi légkör uralkodik ebben

a rezervátumként működő vidéki kastélyban, ahol az összejövetelet tartják. Megtudhatjuk, hogy mindenki – „a költő ír, a macska miákol”³³ – to-

vábbra is teszi a dolgát. Ki a hatalommal kollaborálva, ki partizánként, vagy erős ellenszélben dolgozva képviseli az értelmiségi kultúra eszményeit, a jó kormányzás elveit, a társadalmi szolidaritás és a barátság fontosságát.



²⁹ Anthony Giddens (2005): *Elszabadult világ. Hogyan alakítja át életünket a globalizáció?* Napvilág, Budapest.

³⁰ Jamie Susskind (2022): *Politika a jövőbe. Életünk a technológia uralta világban.* Athenaeum, Budapest.

³¹ Lányi András (2007): *A globalizáció folyamata.* L'Harmattan, Budapest.

³² A 42-es szám Douglas Adams *Galaxis útikalauz stopposoknak* című regényéből híresült el, mint a világmindenség végső értelmét jelentő válasz, amely minden kérdésre választ ad és amelyen a Bölcs Elme hét és fél millió évig gondolkodott.

³³ Radnóti Miklós: Második ecloga



