

*Kozma Tamás*

## ***Nyitás az oktatáspolitikában***

*Egy rendhagyó nyári egyetem*

### ***Abstract***

*A Forgotten Moment in Educational Policy*

*A Hungarian-Swedish case study from the early 1970s*

After the brutal retaliation of 1956, a decade of step-by-step reforms happened to Hungary under the Kadar-regime. Part of this reform decade was that Hungary received permission to join the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements). IEA has been established in the late 1950s by the well-known Swedish educator and researcher Torsten Husén. He fulfilled an intermediary role in educational policy between West and East. As a step of his role he initiated a summer school under the umbrella of IEA in the Swedish resort area, Graenna. Hungarians, the only delegates behind the Iron Curtain have participated. For them, it was a unique experience of the centralised Swedish welfare state with the contribution of the American liberal democracy and education. This summer school of 1971 has later been forgotten. Yet, most of the initiatives of the educational policy after the political turn of 1989/90 rooted here. It is especially true to the works and career of the known Hungarian educator, a close follower of Husén, the late Zoltan Bathory.

*Keywords:* Educational reform, educational evaluation, IEA, Husén, Zoltan Bathory

*Related Papers:* Egy paradigma vége <http://nevtudphd.unideb.hu/kozmatamas/index.php?o=1>

Rejtőzködők és leleplezők [http://edu-nline.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=82](http://edu-nline.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=82)

*Báthory Zoltán és az 1971-es graennai csapat emlékére*

*Az „oktatáspolitikai nyitás”*

az 1960-70-es évek fordulóját jelenti, amikor a Kádár-rendszer – kiszabadulva az 1950-60-as évtized fordulójának (1956 után következő) súlyos nemzetközi elszigeteltségéből, legintenzívebb reformkorát élte. Ez a reformkor az 1968-ban meghirdetett gazdasági reformmal érte el csúcspontját. S bár az évtized fordulójára az 1960-as évek reform virágzása lezárult, a társadalomirányítás (államigazgatás) egyes területein, mint például az oktatásügy, még valamivel túlélte a reform bukását. Ez a reformszakasz az oktatásügyben az 1972-es oktatáspolitikai párthatározattal zárult le (amelyet a benne részt vevők jó része még mindig mint a reformszakasz folytatását élte meg, vö. Pukánszky, Németh 1997: 673-75).

Ez a reformszakasz a hazai oktatásügy történetében még jórészt föltáratlan. Holott annak a generációnak, amely kimenőben van – jórészt már ki is ment – az oktatáspolitikai formálásának aktív szakaszából, ez a nyitás az egyik meghatározó tapasztalata (a másik az

1989/90-es fordulat). Ez a korai reformnemzedék – fiatal kutatók, szakértők, oktatáspolitikusok – hozzájárult ahhoz, hogy a Kádár-rendszer oktatáspolitikája és oktatáskutatása mérföldekkel megelőzze a szomszéd országokét. Egyben hozzájárult a Kádár-rendszer külön utas politikai arculatának, végső soron egy „élhető szocializmus” illúziójának kialakulásához.

Ennek a szakasznak – az 1960-70-es évtized fordulójának – oktatástörténeti földolgozása még késik. Az alábbi írás célja személyes ismeretekkel hozzájárulni egy reménybeli és sürgető földolgozáshoz; és személyes emlékekkel is illusztrálni az ilyen földolgozást. Célunk egyben az is, hogy ennek a „nyitásnak”, amely a pedagógiában is megindult, két főszereplőjét, alakjukat és tevékenységüket megörökítsük. Az egyik Kiss Árpád, a másik pedig Báthory Zoltán.

Írásunk egy rendhagyó nyári egyetemről szól, amelyhez hasonlólt más tudományterületeken az 1960-as évek vége felé számosat szerveztek, a pedagógia berkeiben azonban merőben szokatlan és egyedülálló volt. E nyári szeminárium – az *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* elnevezésű Unesco-program rendezésében – nem illeszkedett ugyan közvetlenül a hazai pedagógia fő áramába; sőt, attól idegen maradt, csupán mint zárvány ékelődött bele. Hosszú távon azonban nemcsak meghatározta a benne részt vevők személyes sorsát, hanem egyúttal előkészítette a pedagógiai mérés-értékelés fölvirágzását Magyarországon; hatásában messzire nyúlóan így élve tovább.

Írásunk első része ennek a rendhagyó nyári szemináriumnak az előkészületeit mutatja be. Második részben a szeminárium lefolyását mutatjuk be. A záró részben pedig megkísérlünk értékelést adni ennek a nyári szemináriumnak a közvetlen és közvetett hatásáról, utóéletéről. A megíráshoz nem végeztünk föltáró munkát, vagy csak a legszükségesebbeket. Elsősorban személyes élményekre támaszkodunk, szándékunk szerint előkészítve ezzel egy későbbi, jelenkor történeti földolgozást.

### ***Előkészületek***

*Az a nyári szemeszter,*

amelyen 1956 után először csapatostól vettek részt magyarországi kutatók, szakemberek, a már említett IEA-program keretében szerveződött. Története visszanyúlik Magyarország szerepvállalására az IEA programban.

Az IEA-program az 1960-as évek elején a svéd Torsten Husén kezdeményezésére indult (Walker 1976). Husén nemcsak meghatározó szereplőjévé vált a svéd, később pedig a nemzetközi oktatáskutatásnak, hanem – ami ennél esetünkben fontosabb – egyik szimbólikus személyiségévé vált a svéd szociáldemokrácia törekvésének, a közvetítésnek Kelet és Nyugat között. A svéd szociáldemokráciának ezt a törekvését a nemzetközi politikátörténetben talán Olof Palme személye jelenítette meg a legkifejezöbben. S valóban: Olof Palme – akkor mint fiatal oktatási miniszter – és Torsten Husén (mint idősebb tanácsadója) látványosan működtek közre ennek a szokatlan kelet-nyugati pedagógiai együttműködésnek a megalapozásában és kivitelezésében (Postlethwaite 1993).

Az IEA-program arra a tudományos érdeklődésre épült, amelyet elsősorban alkalmazott pszichológusok tápláltak a tanulmányi eredmények mérése iránt, s amelyet az oktatásstatistikusok nemzetközi összehasonlításokra próbáltak fölhasználni. A

társadalomtudományi és oktatáspolitikai mozgások közül, amelyek ezt az érdeklődést megalapozták és táplálták, itt most csupán két nevet emelünk ki, jelzés értékkel. Az egyik a szociológus James Coleman neve, aki az amerikai kongresszus megbízásából 1966-ben készítette el azóta híressé vált jelentését a társadalmi egyenlőtlenségekről Amerikában (Coleman 1966). Jelentésének elkészítése során Coleman nemcsak IQ-vizsgálatokra támaszkodott (mint elődei sokan, vö. pl. Jensen 1969), hanem az Egyesült Államok oktatásirányításában és oktatáskutatásában akkor már elterjedt tanulmányi teljesítménymérésekre is. Logikusnak látszott ezeknek a teljesítméréseknek a fölhasználása nemcsak társadalomkutatásokban (nemzetközi mobilitásvizsgálatok), hanem oktatásügyi / neveléstudományi összehasonlításokban is.

A másik név Philip Coombsé, aki a Kennedy körül tömörülő reform közigazdászokhoz csatlakozva nemzetközi oktatástervezést hirdetett és kezdeményezett. Ez a kezdeményezés az Egyesült Államokban nem sok visszhangra lelt; az Unesco azonban fölkarolta, és az 1960-as években tevékenysége egyik fő területének kezdte tekinteni. Coombs – röpiratnak is beillő -- elhíresült munkájában (Coombs 1968) az oktatás „világválságáról” beszélt, amelyet oktatástervezéssel (ma inkább stratégiai menedzsmentet mondanánk) kívánt orvosolni. Mindez egybeesett az egykori gyarmati országok sorozatos „fölszabadulásával”, és így azzal a problémával, hogy oktatásügyük, tágabban az írni-olvasni tudás romokban hever. A nemzetközi közösség számára mindez késztetésként hatott, hogy az oktatástervezést egyfajta csodaszérumként zászlajára tűzze, és mind nemzetközi szinten, mind az ún. fejlődő országok szintjén az oktatástervezést kiemelten hangsúlyozza, szervezeteket alapítson, és képzéseket indítson.

Mint távoli – bár nem túl távoli – mennydörgés, mindezt a mozgolódást a nemzetközi politikai szintér hátterezte, az 1960-as években a vietnami háborúval és az ahhoz kapcsolódó, arra hivatkozó ifjúsági mozgalmakkal. E mozgalmak az 1960-as években az európai kontinensre is átcsapva az 1968-as párizsi diáklázadásban csúcsozódtak ki, s mit ismeretes, a „vasfüggöny” mögé, a szocialista tábor országaiba is beszivárogtak. (Csúcspontjuk, bár nem szokás így összekötni őket, minden bizonnyal az 1968-as „prágai tavasz” volt, mögötte, körülötte számos más csatlós ország ifjúsági mozgolódásaival és rendőri önkényével – többek között a hazai ifjúsági zenekarok első virágzásával.)

Torsten Husén kezdeményezése, hogy előbb európai szinten, majd nemzetközi szinten is mérje meg, gyűjtse be és hasonlítsa össze a tanulói teljesítményeket, az 1960-as években ebbe a mozgolódásába, közelebbről az ifjúság és az oktatásügy politikai fölértékelődésébe illeszkedett bele. Első kísérlete – ezt később *pilot study*-nak nevezték el – egy 1963-67 közötti vizsgálat volt, amelyben tizenkét ország tanulóinak matematika teljesítményeit hasonlította össze (Husén 1967). A vizsgálat lebonyolításának sikere és az eredmények pozitív oktatáspolitikai fogadtatása arra ösztönözte Husént és munkatársait - elsősorban fiatal segítőtársát, az angol Neville Postlethwaite-et -, hogy vizsgálatukat tágabb nemzetközi szintéren is lefolytassák. Így került sor annak az IEA-vizsgálatnak a megszervezésére, amelyben 19 ország vett részt, s amelybe Magyarország – egyetlenként a szovjet csatlós országok közül – szintén bekapcsolódott. (A *Six Subject Study* adatait 1970-71-ben gyűjtötték össze, földolgozása két évvel később jelent meg, vö: Comber, Keeves 1973.)

*Az V. nevelésügyi kongresszus*

az 1960-as évek oktatáspolitikai nyitásának egyik megvalósulása volt; legalább is annak látszott a gyakorló pedagógusok és oktatásirányítók előtt (Kiss Á 1970) A pedagógia néhány intézménye (a Magyar Pedagógiai Társaság, a

Magyar Pedagógia), amelyet 1949-től beszüntettek, vagy legalább is „szüneteltettek”, most újra megnyílt, működni kezdett (a Pedagógusok Szakszervezete égisze alatt). Az Országos Pedagógiai Intézet – amelyet 1962-ben szerveztek meg az Oktatási Minisztérium háttérintézményeként (főiskolai rangban) és annak didaktika tanszéke (vezető előbb Bakonyi Pál, majd pedig Kiss Árpád) megfelelő szervezetnek ígérkezett egy nemzetközi teljesítménymérési programba való bekapcsolódáshoz.

Annál is inkább, mert a didaktika tanszék akkori munkatársai törekedtek egyfajta szakmai vezető szerepre az intézetben. Olyan didaktikát képviseltek, amelynek értelmében a módszertani tanszékek (az egyes iskolai tantárgyak gondozói és országos felügyelői is egyben) az általuk képviselt tárgyak keretében alkalmazzák azt a didaktikát (szakdidaktika), amelyet a didaktika tanszéken általános szinten alakítanak ki. Erre a koordináló szerepre többek közt a tanulói teljesítmények mérése és értékelése kínálkozott témának is, eszköznek is Kiss Árpád elkötelezettsége ismert volt (Kiss 1969), az IEA-ban való részvétel pedig ezt az elkötelezettséget nemzetközi színre emelte, vitathatatlanná téve.

A didaktika tanszéknek ezt a szerepét – általában a tanulók tesztelését – intézetben belül, de főként azon kívül kezdettől gyanakvás kísérte. A szakmai közvélekedésben élénken élt – Mérei Ferenc révén is – a kísérleti pszichológia sorsa és a kísérletező pszichológusok meg- és elítélése (ők is csak az 1960-as években kezdtek visszatérni a pedagógiai közéletbe, vö. Pléh 1992). A didaktika tanszék számos külső partnere – az egyetemi és főiskolai tanszékeken – erős főntartásokat táplált a tesztekkel történő teljesítménymérésekkel szemben, és inkább egy másik, akkor bontakozó (később zsákutcának bizonyult) irányzat, a kibernetika híveitől szegődött (lásd a Scholz 1967 által szerkesztett tanulmánykötetet). Az intézetben belül nem annyira az elutasítás, mint inkább a székszis uralkodott. Különösen a humán tárgyak szakmódszertanosai körében; a reál tárgyak (pl. fizika) képviselői fogékonyabbnak bizonyultak.

Kivételt talán csak a szegedi tudományegyetem neveléstudományi tanszéke jelentett. Vezetője, Ágoston György – nem utolsó sorban nyelvismerete folytán – tagja volt az Unesco hamburgi intézete igazgató tanácsának. Első kézből értesülhetett az IEA munkálatairól. Képviselte Magyarországot részvételét, sőt igyekezett, hogy az országot az IEA-ban az ő tanszéke képviselhesse (*személyes közlés*). E tanszék munkatársai nyitottabbak voltak a didaktika megújulása iránt, mint akár pesti, akár debreceni kollégáik (a főiskolai tanszékekről nem is szólva). A nyitást – több mint három évtizedig – Nagy József képviselte, megalapozva az ún. „szegedi iskolát” a pedagógiában (Nagy 1966). Nála doktorált Báthory Zoltán, az OPI didaktika tanszékének ígéretes, ambiciózus munkatársa, akire Kiss Árpád, miután sikerült az OPI-nak mint országos hatáskörű szervezetnek megszereznie az IEA-program képviselőit, méltán bízhatta a lebonyolítást.

*Torsten Husén és munkatársa,*

Neville Postlethwaite többször jártak Budapesten, előkészítendő Magyarországot bekapcsolódását az IEA-ba (ahogy erről a korabeli szaksajtó is beszámolt, vö. Kozma 1969). Később a látogatások kölcsönössé váltak (nagy szó volt ez a Kádár-rendszer zárt és kontrollált társadalmában és közéletében). Az eszmék és az őket hozó-vivő személyek e növekvő mozgásába illeszkedett bele az OPI egy szakértői csapatának kiutazása az IEA nyári kurzusára a svédországi Graennába.

Ennek a nyári kurzusnak az előkészületei és megszervezése – a fogadók részéről – nem tárgya a jelen visszaemlékezésnek. A részt vevők (OPI) oldaláról az előkészületek nyilván éveket

vettek igénybe; bár dokumentumok erről sincsenek a visszaemlékező kezében. A csapat összeállítása is sokoldalú mérlegelést követelt Kiss Árpádtól és Báthory Zoltántól, akik ezt a lépést többszörösen egyeztették – Budapesten és Stockholmban – a meghívó féllal. Olyanokat kerestek – elsősorban a szakmódszertani munkatársak közül, akik kellően fölőkészültek voltak egy nemzetközi nyári egyetem várható követelményeire – nem utolsó sorban nyelvileg. Egyben kellőképp képviselték – kívül és belül – a tantárgyat, amelyben esetleges méréseket folytatnak majd. Végül, de nem utolsó sorban politikailag is megkellett felelniük a kívánalmaknak. Bár, hogy melyeknek, az mindvégig tisztázatlan maradt (és máig az is, hogy közülük valaki meg volt-e bízva titkos jelentéssel).

1971 elejére állott össze a csapat Báthory Zoltán vezetésével, aki mindvégig elkötelezettje volt előbb az IEA-nak, később a nemzetközi és hazai teljesítményméréseknek. Karrierje tulajdonképpen innen indult s ívelt tovább a tantervtervezés, később az államtitkárság felé. Ballér Endre eredetileg neveléstörténettel foglalkozott, az 1960-as évek végén került az Oktatási Minisztériumba. Rá a tanterv elméleti és tervezési kérdései hárultak (nem utolsó sorban kiváló angol nyelvtudása miatt is). Horváth József az OPI idegen nyelvtanítási tanszékének munkatársa, a korban angoltanárnaként volt közismert (rá a csapat nemcsak a nyelvoktatásban számíthatott, de a nyelvhasználatban is). Szabenyi Péter a humán (társadalomtudományi) tárgyakat képviselte, Varga Lajos pedig a reál tárgyakat (fizika). E visszaemlékezés írója ebben az együttesben az alsó tagozatos oktatást és nevelést (részben az irányú tanulmányai és tapasztalatai miatt, részben talán sajtóbeli jártasságánál fogva).

Még 1971 elején is elég valószínűtlennek látszott – legalább is a pedagógia berkeiben -, hogy egyszerre hat szakértőt sok hetes nyugati útra kiengedjenek, minisztériumi megbízott nélkül; igaz, a családjuk itthon maradt. Mi ezt a jelentős tettet – máig nem ismerve a megvalósítás részleteit – akkor Kiss Árpádnak, tekintélyének és (vélt vagy valós) összekötéseinek tulajdonítottuk. A csapat – néhány találkozóval és ismerkedéssel előkészülve a graennai útra – 1971 július első napjaiban indult el Svédországba.

### ***Nyári egyetem Graennában***

#### *A XVII. századi Graenna*

2500 lakosú, XVII. századi városka az impozáns Vaetterntó partján Dél-Svédországban. Nyilván kedvező fekvése, nyaralóhely jellege és jó megközelíthetősége (Stockholmtól és Malmötól mintegy 300 km-re, Göteborgtól pedig csaknem 200 km-re fekszik) miatt választották a nyári egyetem szervezői. A 18 (?) országból érkezett csapatok – amelyek rendszerint ugyanolyan összeállításúak voltak, mint a miénk – együttesen júliusra és augusztusra biztosították Graenna idegenforgalmát. Az egyes csapatok a tó körüli faházakban laktak – ezekről ismert a turisztikai szakirodalomban a városka – a közös étkezéseket az iskola menzáján rendezték meg, a kulturális programokat és a plenáris előadásokat a kultúrház nagytermében, vagy Jönköping-ben, amely mintegy 35 km-re fekszik, és amelyhez közigazgatásilag hozzátartozik Graenna. (Graenna és a Vaetterntó sokak számára vált fogalomná, amelyre mint közös élményre és a megismerkedésre hivatkozni lehetett és még sokáig szokás is volt hivatkozni abban az oktatáskutató körben, amely az IEA köré kialakult az évek során.)

Ez egy IEA-rendezvény volt, amely az Unesco védőszárnyai alá helyezte magát, megfelelő érzékkel a különböző nemzeti és nemzetközi viszonyok figyelembe vételével. Az Unesco a fejlődő országokból érkezett delegátusok és kormányai számára mintegy hitelesítette –

nemcsak szakmailag, hanem főként politikailag – az IEA-t és rendezvényeit. A kelet-európai részt vevők számára pedig – lengyelek és magyarok vettek részt az 1971-es nyári egyetemen – az Unesco az engedélyezett ablak volt Nyugat felé, amelynek ellenséges behatolásától egyfolytában félni kellett, de amelyet az Unesco a mi kormányaink (meg a szovjet kormány szerint) kellőképp megszürt.

A graennai nyári egyetemet azonban valójában Torsten Husén kezdeményezte és szervezte, fölhasználva széles körű kelet-nyugati kapcsolatait és kultúrdiplomáciai jártasságát, valamint a svéd kormányzathoz fűződő szálakat, amelyek őt e kultúrdiplomácia egyik kiemelkedő és hiteles tagjává tették egészen az 1989/90-es fordulatig. Husén német egyetemeken tanult, kezdetben németesen fogva föl a pedagógiát, s csak később, kutatói pályájának első szakaszában fordult az alkalmazott pszichológia („applied educational research”) felé. Pszichológiai kapcsolatai és háttere nem ismert – legalább is e sorok írója előtt -; elfogadottsága a nemzetközi oktatásügyben és oktatáskutatásokban annál inkább (Husén 1979, 1981). Műveit ma olvasva inkább emlékeztetnek azokra a röpiratokra és ismeretterjesztő művekre, amelyek jórészt az Unesco, részben más nemzetközi szervezetek kiadásában jelentek meg. A Maxwell (Pergamon Press) által kezdeményezett oktatásügyi-pedagógiai kézikönyv sorozat, amelynek egyik szerkesztője Husén volt, mégis arról győz meg, hogy Husén tudományos életműve is mennyire jelentős. (Husén, Postlethwaite 1988)

Husén azonban inkább háttérbe vonult. Sokat mutatkozott a különböző országok delegációi között, részt vett, sőt elő is adott a plenárisokon (kurzusának alapjául az *Educational Research and Educational Change* c. könyve szolgált). Maga a nyári egyetem azonban nem Husén és intézetének nyári egyeteme volt, hanem sokkal inkább a Chicagói Egyetem neveléstudományi intézetének rendezvénye. Úgy is hirdették és könyvelték el mint ennek az intézetnek egy bevezető kurzusát, amelyet – amerikai szokás szerint – nyáron is föl lehet venni, és amelyen a neveléstudományi kutatásokba adnak bevezetőt. A kurzus részt vevői ilyen címmel kapták is meg a kurzus végeztén a diplomájukat.

Ez a kurzus több mindenről szólt, de legfőképpen a tanulói teljesítménymérésekről, valamint arról, hogy az ilyen teljesítménymérések hogyan járulhatnak hozzá az oktatáspolitikai formálásához. A kurzuson tanultak egy alkalmazott neveléstudomány körvonalait rajzolták ki, amelynek művelői folytonos és szoros kapcsolatban állnak – kell álljanak – a politikai döntéshozókkal. Őket informálják, számukra szállítják az adatokat, az ő fölvilágosításukra (bevallva-bevallatlan a befolyásolásuk végett) végeznek kutatásokat és szállítanak adatokat.

*Aki abban az időben Svédországban járt,*

hogyan ott a neveléstudományi kutatások szervezését tanulmányozza – mint e visszaemlékezés szerzője is -, különös eltérésekre és sajátosságokra figyelhetett. Svédországban nem volt központi kormányintézet, mint nálunk, Moszkvában vagy akár Párizsban. Kutatások mégis folytak, sok, részletes és nagy erővel. Ezek a kutatások azonban az ország egyetemein – még inkább tanárképző főiskoláin – szétszórva folytatódtak, szerződéses alapon. A szerződő, amely összefogta és szintetizálta ezeket a kutatásokat, egy ún. királyi (azaz állami) oktatási hivatal volt; mértre és működésre hasonló az itthonról ismert sok száz fős minisztériummal. (Mintha maga a minisztérium készítette volna a tanterveket és „nevelési terveket”, a tankönyveket és segédesszközöket – legalább is tartalmilag vagy koncepcionálisan.) A kutatások külön osztályhoz tartoztak (nevét, L-4, a Svédországot megjárt kutatók világszerte ismerték, még sokáig emlegették), amelyet Sixten Marklund, a mind igazgatásban, mind tudományban jártas kiemelkedő szakember és tudós vezetett.

A kutatások is mások voltak, mint amelyekkel itthon a pedagógiában megismerkedtünk (leginkább a Mérei Ferenc alapította egykori Országos Neveléstudományi Intézet munkálatai hasonlítottak hozzá). Elmélet és történet – a leginkább preferált pedagógiai területek a szovjet blokk országaiban – csaknem teljesen hiányzott belőlük. De épp így hiányoztak a sokat hivatkozott „élen járó pedagógiai gyakorlat” eredményei is (ma „jó gyakorlat” néven jöttek ismét divatba). Helyette alkalmazott pszichológiai és társadalomkutatásokkal lehetett találkozni a scéd kutatóhelyeken; olyanokkal, amelyek adatai (látszólag) közvetlenül följárlhatók voltak az oktatáspolitikai irányítóinak. S maguk az irányítók is megjelentek a mi nyári egyetemünkön Graennában. Közülük is kiemelkedett az ifjú svéd oktatási miniszter, akit Olof Palménak hívtak.

A graennai nyári egyetem tananyaga tehát sajátos keveréke volt annak, ahogy az amerikaiak látták a világot, benne elsősorban az oktatásüggyel, s ahogy maguk a svédek szemlélték. Az amerikaiak újító hajlamának és világmegváltó gondolatainak az amerikai oktatási rendszer a maga széttagoltságával és sokfelé húzó politikai kötöttségével (Corwin 1965) nem kedvezett. Sokkal inkább kedvezett az a kontinentális rendszer, amely centralizált, fölülről irányított volt, ugyanakkor kész arra, hogy újításokat befogadjon és végrehajtsa. A svéd oktatásügy s vele együtt a kontinentális terep most megismerkedhetett azzal az amerikai didaktikával, amely elsősorban az eredményre, s csak másodsorban a tanításra magára figyelt.

Sőt, ami ennél több is, találkozhatott egy világgal, amely nemcsak a „fejlett” országokból áll, hanem főként a fejlődőkből, s amelynek, a nemrég gyarmati sorból emelkedve kifelé, minden újítás kapóra jött, igyekeztek is bevezetni, megvalósítani. A graennai nyári egyetemen, 1971-ben, a részt vevők túlnyomó része ebből a fejlődő világból jött; magyarán a volt gyarmati országokból. Ez volt a svéd kultúrdiplomácia egyik jelentős sikere. A Kelet-Nyugat szembenállás átmeneti enyhülésének pillanatában – a szovjet politika egy átmenetileg enyhébb periódusában – a fejlődő világ aktuális és jövőbeli oktatáspolitikai döntéshozói (finoman „szakértőknek” nevezték őket) össze tudta hozni Amerika újító szellemével (benne világhatalmi törekvésekkel is). (Lásd erről: Myrdal 1974 „szegénység elleni világprogramját”).

Hogy hogyan illeszkedett ebbe a közeledésbe a „második világ” – vagyis a „szocialista tábor”, a szovjet fönnhatóság alatti államok szakértői –, az külön kérdés. Először is, csupán lengyelek és magyarok voltak jelen. S az IEA egész története folyamán a szovjet tábor nagy részének kormánya és kormányzati szakértői tiltakoztak – de legalább is tartózkodtak – attól, hogy vizsgálati eredményeiket a nemzetközi közösség elé tárják. Az NDK-ban még a tantervek is titkosak voltak, amelyeket zárt és hivatalos órák után lepecsételt ajtók mögött őriztek a Pedagógiai Akadémián. S a Szovjet Pedagógiai Akadémia összehasonlító pedagógusai aszerint osztották szét a tanulmányozandó országokat, hogy a saját blokkjuk melyik hadseregének merre kell ellencsapást mérnie egy NATO-támadás esetén. A nyári egyetem szabad idejében a magyar csapat tagjai újra meg újra megkíséreltek valamifajta politikai-oktatáspolitikai beszélgetést kezdeményezni más európai országokból érkezettekkel. Rendszerint hiába. A nagypolitika következetesen száműzve volt Graennából, és nem csak védekezésükre. Hanem szakmai hitvallásként is: a tanulói teljesítményeknek a szakpolitikához lehetett köze – nagypolitikában azonban a szakértők nem gondolkodtak. Inkább bebújtak szakmaiságuk köntösébe, amelyet az induló kognitív pszichológia (Kagan, Havemann 1968) és a kiteljesedő pszichológiai statisztika (pl. Hajtman 1971) köntöséből kerítették maguk köré.

### *A délelőttök*

plenáris előadással teltek; tanáraink két-két órás előadásokat tartottak hetente öt napon át, szorgos lelkiismeretességgel. Saját könyveiket és tananyagaikat hozták el (nem egyszer külön erre a kurzusra újra kiadva az illetékes könyvet). Nem voltak ezek nagy szabású kézikönyvek, inkább vezérfonalak az előadásokhoz – de a hely és az alkalom mégis igen hatásosakká tették őket. S különösen az, hogy az 1960/70-es évtized fordulójának világszínvonalú neveléstudományával – legalább is annak egy meghatározó részével, a chicagói iskolával ismerkedhettünk meg.

Torsten Husén előadásai az oktatáskutatás és a politikacsínálás nagy és csaknem megoldhatatlan problémái körül forgott; színesen és élményszerűen adott elő. A könyv, amely előadásának vezérfonalául szolgált (Husén, Boalt 1967) tulajdonképp Svédország esettanulmánya. Husént nem ez a könyv tette ismertté, hanem a *Talent, Oppurtinty and Career* című, amelyben 1500 személy boldogulását kísérte végig 26 éven át (vö. Husén 1969). De ez a könyv most nem illeszkedett a képbe; inkább szerzőjének alapvető meggyőződését tükrözte, mintsem oktatáspolitikai-orientáltságát. Az előadás alapjául szolgáló többszerzős könyv tulajdonképpen tanulmánygyűjtemény, amely a svéd oktatási reform körül forgott, bemutatva annak tudományos megalapozását. Az előadó hitte és el is hitette a hallgatósággal, hogy ha a kutatások jól vannak szervezve, megfelelőképp végrehajtva, s ami fő, kívánatosan prezentálva, akkor a politikára gyakorolt hatás sem marad el.

Havighurst, akit más publikációiból már ismerhettünk (Havighurst 1962, 1966) a szociológiát volt hivatva képviselni a chicagói team-ben. Igaz, nem Coleman módjára, sokkal inkább a neveléshez illeszkedve, ahogy azt Education and Society c. könyvében be is mutatta (havighurst, Neugarten 1962). Ez a kulturális antropológiával és szociálpszichológiával érintkező megközelítés elsősorban a nevelésre összpontosított, a nevelést a szocializáció egy kitüntetett fajtájának fogva föl és köré építve a szocializáció ún. „ágenseit”, azaz a családot, az iskolát, a munkahelyet és a szabad idő számos befolyásoló tényezőit. A nyári egyetemen Havighurst épp azt fejtegette, hogy a nevelésszociológia – az ő értelmezésében – valójában az egyénfejlődés szociológiája, legalább is az kellene legyen. Füzetnyi vastagságú vezérfonala, amelynek mentén előadását tartotta, csakugyan erre a címre hallgatott: Fejlődési föladatak a nevelésben (Havighurst 1966). Hogy a koncepció mélyére hatoljunk, a hallgatóság egyik föladata volt lefordítani ki-ki anyanyelvére a kifejezést: „developmental task”. Kiváló föladat volt – tanári módszernek sem rossz -, amellyel mi, a magyarországi föladat nem vagy csak alig boldogultunk. Ezt csak részben okozta nyelvi járatlanságunk, valamint járatlanságunk a gyermek- és fejlődésszociológiában. A fő ok a koncepció sokértelműsége volt, amely épp ezzel tükrözte a Havighurst-féle „fejlődési föladat” bonyolult összefüggését egyénfejlődéssel és társadalmi környezettel (a szerző kedvelt területe).

Ralph Tyler már öreg ember benyomását keltette, kísérővel közlekedett. Az előadói pulpitusnál azonban, jó tanár módjára, valósággal visszafiatalodott. Azt a kurzust tartotta, amelynek anyagát kis könyvében, az Alapelvekben foglalt össze, s amelynek harmincadik (!) kiadását adták kézbe, hogy követhessük az előadását (Tyler 1970). Az előadás világos volt, és érthető, a könyv pedig – aki azóta olvasta, tudja – egyszerű és könnyű olvasmány. Számunkra (főként a magyar csapatra gondolva) azonban valósággal fölforgató. Tyler a tantervet – amin nem azt a központi dokumentumot értette, amit akkor mi – a tanulók „szükségleteiből” kiindulva javasolta kialakítani; és csak jó időbe telt, hogy fölfogtuk, részben hiányos szaknyelvi ismeretünk miatt is, miről beszél. Tantervet – a gyermek szükségletéből? Nagy László óta tudhattuk ugyan, mit is jelent ez (Ballér Endre épp Nagy Lászlóból doktorált), de az ún. szocialista tantervek először is központiak voltak („a tanterv törvény!”) másodsor



pedig elveken és értékeken alapultak, nem pedig „szükségletekből” építkeztek. Tyler és előadássorozata talpáról a fejére (vagy inkább fordítva) állította a dolgot. Egyszerű, átlátható, logikus és követhető volt – csak hogy számunkra még hosszú-hosszú ideig távoli harangszó maradt csupán.

Holott, mint kiderült, a nyári egyetem fő mondanivalóját, fő üzenetét csak ilyen tantervi fölfogással lehetett – lehetett volna – megérteni, közvetíteni és aztán otthon (mint a szervezők gondolták és remélték) alkalmazni. A tanulói teljesítményméréseknek az a filozófiája és technikája, amely az egész IEA gondolati háttérét képezte, nem lett volna érthető – s nem is volt érthető – a tantervnek és az oktatásnak e számunkra radikálisan új fölfogása nélkül. Azok a lépések, amelyek révén a tanítás-tanulás céljait (*objective*) kijelöljük, s aztán azokat a tanulói „viselkedések” nyelvére átfordítjuk – hogy végül tesztet készíthessünk hozzájuk és mérhetővé tehessük őket – a szükségletekből kiinduló, azokra válaszoló curriculum fölfogásból indult ki. A mérhetővé tételnek ezt a folyamatát Benjamin Bloom, az egész nyári egyetem meghatározó személyisége mutatta be és adta elő nekünk (Bloom et al 1971).

Előadásaiból és az általa vezetett konzultációkból kiderült aztán a teljesítménymérések eredete, közvetve pedig az is, hogyan illeszkedett a chicagói neveléstudomány az egyetem tevékenységébe. Bloom a pályáját mint fiatal pszichológus kezdte, és az egyetem értékelési központjába került. Itt sok hallgató értékelését kellett előkészíteni és lebonyolítani, elsősorban olyanokét akik alapképzésekben vettek részt. A tananyag elemzését és tesztkérdésekre bontását itt kezdte el, és itt alakította ki azt a rutint, amelyet sokkal később, mintegy negyven év után nekünk is előadott, az IEA gyakorlatában pedig nemzetközi hírűvé tett. Ez a rutin – amelyet ma (2012) már itthon is tanítunk-tanulunk a megfelelő tanárképzési kurzusokon – vezette őt az értékelés olyan rendszeréig (formatív – szummatív), amely később világszerte elterjedt, és mára az osztálytermi és iskolai értékelés alapismeretei közé tartozik.

Előadásai színesek, megragadóak és nyugtalanítók voltak – épp mint előadójuk, aki akkorra egyetemének kiemelkedő tudósává vált; s tudományos diszciplinává tette a pedagógiát, amely hosszú időn keresztül Dewey nyomdokain, az ún. pragmatikus pedagógia mozgalmában élt csak. Benjamin Bloom, akinek a munkásságával mi akkor Graennában ismerkedhettünk, hozzájárult ahhoz, hogy a chicagói iskola fogalomává váljék az amerikai neveléstudományban és oktatáskutatásban, akárcsak Harvard, mondjuk, a politikatudományban.

A délelőtti két-két plenáris előadást délután szemináriumi munka követte. Az amerikaiak munkastilusa és munkatempója számunkra szokatlanul feszes – bár igen közvetlen – volt. Szinte előmunkásként, tutorként dolgoztak velünk, nem is mint tanárok, inkább mintha a „tanulópárunk” lettek volna. Akkor jött divatba, ami európai fülnek még szokatlanul, néha épp tolakodónak csengett: egymás keresztnevével szólítása. A pontosan betartott időkeretek után – ha a hallgatóság örömmel lélegzett már föl, a tanári kar, a „faculty” heti rendszerességgel esti értekezletet tartott, hogy értékelje a saját előrehaladását.

#### *A délutáni szemináriumokon*

más volt a csoportbeosztás, mint a délelőtti plenárisokon. Itt a részt vevő országok „delegátusai” – így nevezték őket – szakmájuk és funkcióik szerint alkottak csoportokat. Báthory Zoltán a tudományos csoportba tartozott, amelyet Postlethwaite vezetett, s amely az IEA-ban kialakított vizsgálati módszereket terjesztette, illetve egyeztetette össze és fejlesztette tovább. Báthory és Postlethwaite személyes, sőt már akkor egyenesen baráti kapcsolatban állottak; nem csoda, ha Báthory helyzete a csoportjában központi lett. (Később egy éves tanulmányutat töltött az IEA stockholmi központjában; részleteit akkor

egyeztethették. Ballér Endre egy adminisztratív csoportba került, amelyben főként minisztériumi tisztviselők vettek részt, s amely – az IEA vezetőinek elgondolásában – a tantervek curriculum típusú átalakításán dolgozott, azért felelt volna, hasznosítva az IEA mérési eredményeit és nemzetközi összehasonlításait. Szebenyi Péter és Varga Lajos tantárgyi csoportokban vettek részt – ma „műveltségi területeknek” mondanánk őket. Én az alsó tagozatos csoportba kerültem.

A csoportot John Goodlad irányította. Neki sem ismertük a nevét, holott akkor már az elemi iskolai sajtót világszerte bejárta. Nem csak nagy visszhangot kiváltó könyve miatt (Goodlad et al 1959), hanem azért is, mert – néhány később megismert jeles iskolai innovátorhoz hasonlóan maga is föltűnő jelenség volt magas, vékony alakjával, dekoratív göndör hajával, a campusokon akkor terjedő farmerviseletével, mozgékonyágával és előadásmódjával. Elmondása szerint – később leírva is olvashattuk – maga is elemi iskolai tanítóként kezdte a pályáját, ráadásul Kanada elhagyatott, ritkán lakott vidékén, ahol egytanítós iskola és oktatás dívott. Fölismerése, hogy az osztatlan tanítás mennyivel hatékonyabb tud lenni, mint a tömegoktatás – még ha osztott tanulócsoporthoz folyik is -, innen származott. Ebből, már mint kaliforniai egyetemi tanár, valóságos mozgalmat indított, amelynek később hazai innovátoraink körében is visszhangja támadt, például Mihály Ottó munkásságában (Mihály et al 1980).

Stílusjegyein kívül abból, amit napról-napra hallottunk tőle, nem sok maradt meg. Minden jel szerint csak keveset lehetett – lehetett volna – közvetlenül is beilleszteni a hazai iskolai gyakorlatba; amellet a visszaemlékezés írója már régebben elszakadt a közvetlen iskolai, alsó tagozatos gyakorlattól. Ami Goodlad szemináriumaiából hosszú ideig meghatározó maradt e csoport tagjainak (köztük e sorok írójának is), az a csoportvezetés stílusa, az együttműködés szervezése, a kölcsönös tanítás és tanulás formáinak könnyed, gyors és természetes kialakítása volt. Azokhoz a szociáldinamikai játékokhoz, amelyeket az amerikai pedagógiában később sokan megfigyelhettünk, mi akkor Magyarországon – s a csoport tagjai országaik szerint – akkor még nem voltunk hozzászokva (s máig sem terjedtek el, legföljebb az inkluzív oktatásban). A „participatory learning”-nek ez a folyton mozgó, felvonásról-felvonásra változó ritmusa magával ragadó volt, és szinte kikényszerítette az ismétlést, az otthoni alkalmazást.

Goodlad csoportjában – talán a szervezési stílusának köszönhetően is – barátságok szövődtek. Egyik-másik túlnyúlt Graennán; némelyik máig tart. Hogy ez az „emberi oldal” mennyire volt tudatos és mennyire adódott önként csoportvezetőink „curriculumában”, nem tudható. Annyi azonban bizonyos, hogy az intenzív és folyamatos együttlét – amely amúgy is kialakított volna egyfajta csoportkultúrát és viselkedési modifikációt – e (látszólag) fesztelen kommunikációs stílus és változatos foglalkozási formák között még gyorsabban és még hatásosabban kialakulhatott. S olyan hozadéka volt ennek a nyári egyetemnek, amelyet a résztvevők akkor még nem föltétlenül ismertek föl és el – aki hallgatósággal (akár fiatalokkal, akár fölnőttekkel) rendszeresen foglalkozik, köztük él, természetesnek talál.

### *Graenna utóélete*

#### *Bár hivatalos jóváhagyással*

jutottak el Graennába, az IEA nyári egyeteme alig visszhangzott itthon. A csoportot, amely részt vett a rendezvényen, mély csönd vette körül, az irígységgel vegyes agyonhallgatás csöndje. Könnyű volna persze ezért a fogadó közeget okolni (mint

szokás) – mondván, hogy nem értenek hozzá, s ezért inkább akadályozzák, mint támogatják a tanuló teljesítménymérések új, nemzetközi összehasonlító módszereit és eszközeit. Némi igazság ebben is volna. A csoport tagjai előzőleg megállapodtak abban, hogyan fogják megismertetni az itthoni szakmai közönséggel, amit Graennában tanultak; ez egyébként követelmény, kíváncsi is volt. Ennek szellemében – első, tervezett lépésként – az OPI lapjában (Pedagógiai Szemle) ismertetéseket írtak a graennai tankönyveikről (Kozma 1972).

Már ekkor érződött azonban két nehézség. Az egyik a nyelvi és fogalmi volt. Magyarul nem mindig lehetett jól, dinamikusan megfogalmazni azt, ami angolul elhangzott, s nem csak a nyelvek különbsége miatt. Hanem főként a fogalmak és a mögöttük rejlő szemléletmódok nagy-nagy különbségei miatt. A *curriculum* szó vagy a *formativ* és *szummativ* értékelés fogalma mást jelentett – ha jelentett valamit egyáltalán – Graennában, és mást Budapesten. Az alulról tervezett, fölépített, a gyerekek szükségleteire válaszoló tanítás – egyáltalán: a tanítás és tanulás egyetlen folyamatként való fölfogása – nem tartozott a hazai pedagógia „aranyalapjai” közé; itthon a Ratio Educationis szelleme uralkodott (s mint a komparatiztikából tudhatjuk, nem véletlenül). Mászt jelentett az értékelés, amely még csak kezdett összefonódni a mérésrel – azóta együtt emlegetjük őket -, s főként alig tudtunk valamit a tudástesztekről. Vagyis a csoportnak egyszerre kellett volna az IEA fogalmi rendszerét is, szellemiségét is átültetni magyarra és a magyarországi pedagógiába.

A másik nehézséget az oktatás- és tudománypolitika jelentette. Béár az 1960-as évtized a nyitás évtizede volt, az 1950-es években – sokszor adminisztratív eszközökkel – elfogadtatott ismeretek, nézetek és meggyőződések mélyen beivódtak a pedagógiai köztudatba; s akik másfél évtizeddel korábban megtanulták, most épp vezető pozíciókat foglaltak el. Ez egyfajta politikai nyomást is jelentett, amit az oktatáspolitikai és oktatástervezési slágerkönyveinek (Illich 1971, Faure 1971, Coombs 1968) ellentmondásos fogadtatása is jelzett itthon (Timár 2005), valamint a szovjet és a keletnémet Pedagógiai Akadémián. A csoport tagjai – egy kivétellel az OPI főállású munkatársai – igyekeztek kivonni magukat ebből a viharból, akár annak árán is, hogy nem egyszerűen könyvismertetést írtak, hanem könyvkritikát (ami, a graennai út után elég visszatetsző volt). Az, hogy a pedagógia akadémiai évkönyve egy teljes kötetet bocsátott az IEA-vizsgálatok rendelkezésére, különleges fegyverténynek számított (Kiss 1979); a fokozódó elszigetelődésen azonban mégsem segített.

De még ha minden ismertetésük kritikai lett volna – ha azzal érkeznek haza, hogy „a kapitalizmus rothad” -, a csoport akkor sem tudott volna számottevő hatást elérni. Graennáról egyszerűen nehéz volt beszélni, az élményeket és az ismereteket kívülállókkal megosztani, a zárt körbe másokat beengedni, hát még meginvitálni! A csoport tagjai egy darabig egymás közt angolul beszéltek a graennai ismeretekről, így könnyebbnek, főként pedig egyértelműbbnek érezték – s ez nem segítette a disszeminációt. A graennai csoport még többször találkozgatott terített asztalnál, de nem volt elég türelmük és kitartásuk, hogy legalább egymás közt törzsasztalt szervezzenek, újabb mondanivalókkal. Egymással is versenyre kelve, a graennai csoporttalálkozókat lassan, észrevétlenül elmaradtak.

*Nem is volna érdemes a közfigyelemre,*

ha Graenna hosszan tartó hatása nem volna megfigyelhető és dokumentálható. Ez az IEA esetében nyilvánvaló. A graennai nyári egyetem az IEA első nagy szabású rendezvénye volt, amelyet története során különböző országokban még több nagy méretű rendezvény követett. A graennai csapat az IEA történetének is csak egy kicsiny epizódja; maga az IEA megszüntetve élt és él tovább. A PISA-vizsgálatok és a hazánkban is készülődő felsőoktatási teljesítménymérések idején ma már kevesen tartják

számon ezeknek a munkálatoknak az IEA-gyökereit. Ezeket mi sem vesszük számban, hisz nem az IEA történetét írjuk – még csak a hazait sem -, csupán a graennai nyári egyetemen részt vevőket. Az IEA aktivitások azonban legalább egy következő évtizedre mindegyikőjük pályáját befolyásolta, mert sokáig úgy tűnt, hogy ez a pedagógiai kutatás nemzetközi fő iránya (ami később naivitásnak bizonyult).

Báthory Zoltán (1931--2011) életpályáját mindenestre alapvetően meghatározta Graenna és az IEA. Nemcsak szakmai ismereteit és tudományos kapcsolatrendszerét építette ki ennek segítségével, hanem helyzetét is megszilárdította az OPI-ban és a hazai pedagógiai életben. Pedagógiai kutatóként az IEA-tól kapta az első, meghatározó indíttatást arra, hogy pedagógiai kutató legyen (a kor általa is kedvelt kifejezése), hanem hogy kutatóként behatoljon az „oktatáspolitiká-csinálás” világába. (Báthory...). Hazai és nemzetközi ismertségben és elfogadottságban messze túlszárnyalta korábbi műhelyeit. A mérésnek és értékelésnek – egyáltalán: a neveléstudományi kutatásnak – az a modellje, amellyel először Graennában találkoztunk, később visszahatott Báthory Zoltán korábbi műhelyére, a méréses pedagógia hazai otthonába (Szegedi Tudományegyetem), és ma a neveléstudományi kutatás ún. „viselkedéstudományi paradigmájaként” él tovább (Kozma 2001). Sőt, még a graennai „különítmény” (ahogy egymás közt nevezték) nosztalgiái is újra éledtek a Magyar Neveléstudományi Egyesület (HERA) 1989-es megalapításakor (Nagy 2001).

Ballér Endre (1929--2007), aki a graennai csapatban a minisztériumi tantervtervezést és fejlesztést képviselte, nem futott be minisztériumi pályát (és tantervet sem tervezett ott). Graenna nyomán azonban ő is jelentős Unesco és IEA-kapcsolatokra tett szert, és tantervtervezőként a fejlődő világba is eljutott. Hosszú helykeresés után végül tanterveméleti disszertációval nyerte el az akadémiai doktori címet és lett az MTA Pedagógiai Bizottságának társelnöke. A személyes életút állomásainál azonban több figyelmet érdemel közreműködése a NAT (nemzeti alaptanterv) első változatának kialakításaiban és vitáiban, amely köré csaknem a teljes graennai csapat oda sorakozott. A NAT „műveltségi területeinek” első megfogalmazásában Graenna és az ott tanult Tyler-féle curriculumelmélet is ott volt (Ballér 1994: 358), bár indíttatása más volt, és első megjelenését az ún. akadémiai Fehér Könyv (1977) tartalmazta. A Fehér Könyv, amely csak néhány évvel később keletkezett, mint az IEA meghatározó graennai élménye, a következő két évtizedre kisugárzóan meghatározta a NAT-vitákat, és lassan átítatta a hazai pedagógiai gondolkodást.

Szebenyi Péter (1933--2001) későbbi pályáján szintén követhető Graenna hatása (Szebenyi 1992). Az 1980-90-es évek fordulójának NAT-vitáit bemutatva például ezt írja: „... a tudás társadalmi-politikai súlyának felértékelődése miatt a tantervkészítők egyre nagyobb figyelmet fordítottak a tanulók tényleges teljesítményeire, a folyamat outputjára. Ezért különböző taxonómiai rendszerekben az elvárt (mérhető) tanulói teljesítményeket (követelményeket) helyezték a tanterv központjába. A tananyagközpontú és tevékenységközpontú tantervek mellett így jelentek meg a tanulói teljesítményközpontú tantervek.” (Szebenyi 1994: 348).

E visszaemlékezés íróját hosszú távon Havighurst nevelésszociológiája befolyásolta leginkább (Havighurst, Neugarten 1962). Ez a nevelésszociológia nem hasonlított az 1960-as években újra indult hazai és kelet-európai szociológusok munkáihoz, akik az oktatás problémáit, meglehetősen egyoldalúan a társadalmi mobilitás vizsgálatához kötötték. Havighurst más tradíciót követett, leginkább Margaret Meadet (Mead 1970...), amikor a nevelést a tágabban értett szocializációs folyamatba kapcsolta be, illesztette vissza. Az oktatás- és nevelésszociológiának ez a fölfogása a korban szokásosnál érzékenyebb volt a tanulói teljesítmények társadalmi háttérének elemzésére, mint a jórészt vagy kizárólag

statisztikai eszközökkel folyó, hivatalos statisztikákat – vagy nagy mintás adatfölvételeket fölhasználó – hazai mobilitás vizsgálatok. Ennek eredményeképpen került be a vizsgálati szempontok közé az iskola vonzáskörzete mint amely összegzi a tanulókat érő sokféle társadalmi hatásokat, és érzékenyebb magyarázatot adhat a gyerekek iskolai teljesítményei közötti különbségekre (Kozma 1979). Innen datálható a szerző máig folyamatos érdeklődése Magyarország eltérő fejlettségű térségeinek társadalmi-művelődési viszonyai iránt.

### *Graennában szembesültek*

a magyar csapat tagjai azzal a pedagógiával, amelyet az IEA is képviselt, s amely félúton áll alapkutatások és oktatáspolitikai alkalmazások között. A graennai nyári egyetem szervezői sikeres kutatók voltak – ma inkább szakértőknek neveznék őket -, akik megtapasztalták, hogyan befolyásolhatók az oktatáspolitikusok, s hogyan alapozhatók meg az oktatásügyi reformok. A második világháború utáni Svédország sikeres oktatásügyi reformot hajtott végre a szociáldemokrácia eszméitől vezetve, és akik az IEA-t kezdeményezték és Graennát szervezték, ettől a sikertől magabiztosak lettek. A kutatás – amely szervezetileg lehetőleg függetlenül van az oktatáspolitikától (értsd: minisztérium) – közvetve-közvetlenül nemcsak és nem elsősorban az iskolai gyakorlatot kell szolgálja, hanem az iskolai gyakorlatot is meghatározó oktatáspolitikát. A pedagógiai kutatásnak ez az étosza beivódott a magyar csapat tagjaiba, sok szálon élve tovább.

Báthory Zoltán a saját pályafutásában teljesítette ki és testesítette meg azt a szakértőt, aki a kutatásban kezd és a politikában fejezi be. (Példaképe, Torsten Husén élete végéig professzor maradt; igaz, egy intézeté, amely később fokozatosan az egyetemi élet periferiájára sodródott, nemzetközi hírnevét azonban hosszú ideig meg tudta őrizni). Amit Kiss Árpád élete végéig csak informálisan ért el – az oktatáspolitikai és az oktatáspolitikusok befolyásolását -, azt Báthory Zoltán más-más szerepben többnyire sikeresen valósította meg, saját nevéhez kötve számos oktatási reformkezdeményezést.

Ballér Endre pályafutásában ezt az oktatáspolitikai irányultságot töltötték be a NAT-munkálatok. E munkálatok és viták Szabenyi Péter pályáját is mélyen befolyásolták, ő azonban az oktatáspolitikai más metszetével is találkozott, a helyi-megyei (fővárosi) szakirányítással (tanulmányi felügyeletből szaktanácsadás). E visszaemlékezés szerzőjét ez a politikabefolyásolási elkötelezettség leginkább akkor befolyásolta, amikor az oktatás különböző szintű és távlatú tervezésében működött közre. Graenna melékétől és hatásától tehát az egykori csapat tagjai nehezen szabadultak, ha szabadulhattak egyáltalán. Az 1960-as évek végének oktatáspolitikai nyitásában csupán egy pillanat volt. De milyen pillanat!

### ***Hivatkozások***

- Ballér E 1994 Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio* 3, 3: 355-66.
- Báthory Z 2001 *Maratoni reform*. Budapest: Önkönet.
- Bloom B S et al 1971 *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill
- Coleman J S 1966 *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC. Government Printing Office
- Comber L C, Keevs J P 1973 *Science Education in Nineteen Countries*. Stockholm: Almqvist, Wiksell
- Coombs Ph H 1968 *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó

- Corwin R G 1965 *A Sociology of Education*. New York: Appleton Century Crofts
- Faure E et al 1971 *Tanuljunk meg élni!* Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár
- Goodlad J. I., Anderson R H (1959) *The Nongraded Elementary School*. New York: Harcourt, Brace
- Hajtman B 1971 *Bevezetés a matematikai statisztikába*. Budapest: Akadémiai
- Havighurst R J 1962 *Growing Up in River City*. New York: Wiley
- Havighurst R J 1966 *Education in Metropolitan Areas*. Boston: Allyn and Bacon
- Havighurst R J (1966) *Developmental Tasks in Education*. Chicago: Chicago University Press
- Havighurst R J, Neugarten B L 1962 *Society and Education*. Boston: Allyn and Bacon
- Husén, T (1969) *Talent, Opportunity and Career*. Stockholm: Almqvist, Wiksell
- Husén, T 1979 *The School in Question*. London: Routledge
- Husén T 1981 *Social Influences on Educational Attainment*. Paris: OECD
- Husén, T. (Ed.). (1967). *International Study of Achievement in Mathematics: A comparison of twelve countries* (Vols. 1–2). Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Husén T ed 1979 *The Future of Formal Education*. Stockholm: Almqvist and Wiksell International
- Husén T, Boalt G 1967, *Educational Research and Educational Change*. Stockholm: Almqvist, Wiksell
- Husén T, Postlethwaite N T 1988 *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press (Elsevier)
- Illich I 1971 Deschooling Society. London, New York: Boyars
- Jensen A 1969 How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Education Review* 39, 1:1-133
- Kagan J, Havemann E (1968) *Psychology: An Introduction*. New York etc: Harcourt, Brace
- Kiss Á 1969 *Műveltség és iskola*. Budapest: Akadémiai
- Kiss Á 1970, *Ötödik nevelésügyi kongresszus I-II*. Budapest (kiadó föltüntetése nélkül).
- Kiss Á ed 1979 *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975-76*. Budapest: Akadémiai
- Kozma T 1969 Tudásmérés húsz országban. Beszélgetés T. Neville Postlethwaite-tal. *Köznevelés* 1969, 7: 23-25
- Kozma T 1972 Neveléstudományi kutatás és oktatásügyi reform. *Pedagógiai Szemle* 22:1, 90-92
- Kozma T 1979 Az iskola mint a tanítás-tanulás szervezeti kerete. In: Kiss 1979: 442-79.
- Kozma T 2001 Paradigmáink. *Iskolakultúra* 11, 10: 3-14
- Kozma T 2002 Egy paradigma vége. <http://nevtudphd.unideb.hu/kozmatamas/index.php?o=1> (leolvasva: 2012.03.17)
- Mead M 1970 *Culture and Commitment*. New York: The Natural History Press
- Mihály O et al (1980) *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Myrdal G 1974, *Korunk kihívása: a világszegénység*. Budapest: Gondolat
- Nagy J et al 1966, *A programozott oktatás tapasztalatai*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Nagy M 2001, HERA, egy önmeghatározási kísérlet. *Educatio* 9, 1: 80-91
- Nagy S 1967 *A didaktika alapjai*. Budapest: Akadémiai
- Pléh Cs 1992 *Pszichológiatörténet*. Budapest: Gondolat
- Postlethwaite N T 1993, Torsten Husén. *Prospects* 23, 3-4: 677-86
- Pukánszky B, Németh A. 1997, *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Scholz Gy ed 1967 *Bevezetés a programozott tanításba*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Szebenyi P 1992 Tantervfajták külföldön. In: Horánszky N ed 1992 *Tantervek külföldön. A tantervelmélet forrásai 15*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, pp. 355-66
- Szebenyi P 1994 Tantervkészítés gyakor és most. *Educatio* 3, 3: 345-54
- Timár J 2005 *Életregény*. Budapest: Noran

Tyler, R 1970 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University Press

Walker, D. A. 1976 *The IEA Six Subject Survey*. New York: John Wiley .