

lépései, interakciós formák megtervezése). A tanegységek tervezését elhelyezi a nagyobb kontextusokban is, mint a tanmenet, tanterv, illetve a Közös Európai Keretek fogalmi rendszere. Foglalkozik a tankönyv szerepével és kiválasztásának elveivel, hiszen a különböző életkorok különböző módszereket és megközelítéseket kívánnak. Könyvében külön foglalkozik a kisgyerekek tanításának módszertani sajátosságaival is. Az osztálytermi munka során tárgyalja a csoportdinamika, a tanulói szerepek és a motiváció kérdését. A tanítás tartalmainak tekintetében pedig kitér a fordítás sajátosságaira, az irodalom felhasználhatóságára a nyelvórákon, a kulturális ismeretek és készségek szerepére, valamint árnyaltan mutatja be a tesztelés fontosságát a különböző résztvevők szempontjából. Végül bevezet a tesztelés alapfogalmaiba, módszereibe, s hangsúlyozza a tanulásra való visszahatás jelentőségét.

A könyv a módszertan mai, módszereken túli korszakával zárul: Kontra felvilágosítja az eklekticizmus dilemmáit, a hu-

manisztikus módszereket és összefoglalja a gyakorlat során bevált alapelveket, majd kitekintést nyújt a magyarországi idegen nyelvvoktatás helyzetére.

A könyv a témákat fontosságuknak megfelelően, arányosan, sokoldalúan, elfogulásmentesen tárgyalja. A módszerek és megközelítések kritikáját is bemutatja, választási lehetőségeket kínál, de ahol kell, határozott állást foglal. Hiányos jegyzetek, átrághatatlanok tűnő és ezért elhanyagolt olvasmánylisták helyett alapos, fogalmilag világos, a legmodernebb ismereteket tartalmazó, megbízható, jól tanulható összefoglalást ad a módszertani ismeretekről, így egy olyan "szolgáltatást" biztosít a hallgatók számára, amely a minőségi tanulást segíti.

Kontra H. Edit (2006): *Az angol nyelv tanításának legfontosabb módszertani kérdései*. Okker Kiadó, Budapest.

**Szállkáné Gyapay Márta**  
Toldy Ferenc Gimnázium

## Az iskola időarcai

*Meleg Csilla új könyvében is az egészségnevelésről beszél – csak hogy másképpen, más összefüggésekben, mint eddig tette (l. "Egészség"). (2000) Új Pedagógiai Szemle, 12. EGÉSZ-SÉG (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). (2001) Pécsi Tudományegyetem, Pécs.). Az iskola időarcai ezért – bár a tárgyat ismerni véljük – meglepően új és kihívóan érdekes könyv, nagy léptékű hozzájárulás ahhoz, hogy megértsük a modern nevelésszociológia paradigmaváltását.*

**E**zt a paradigmaváltást – ha ugyan érdemes még az agyoncépelt kifejezést használni – alighanem az európai posztmodern gondolkodáshoz kapcsolhatjuk. A posztmodern gondolkodás kezdeményezői, a francia Derrida, Lyotard vagy a szociológusok közt leginkább ismert Foucault azzal lépnek föl az 1980-as évek filozófiai diskurzusaiban, hogy új korszak kezdődött el, az előzőt pedig, amely büszkén modernnek titulálta magát, illene végre lezárunk. Az új korszak – mivel követi azt, amit modernnek nevez-

nek – poszt-modern. Vagyis mindannak vége, amelyet a 20. század vívmányának tekintettünk; így sokszor épp az ellenkezője igaz annak, amit eddig fontosnak és igaznak véltünk. A posztmodern ezért a 20. század első felének – vagy még inkább az 1960-as évek végéig tartó szakaszának – a tagadása. Megelőlegezte az ezredfordulót, még mielőtt az ezredforduló elérkezett volna.

A posztmodern alapjában véve filozófusok találmánya; de olyan hatásosnak bizonyult, hogy hivatkozási alapként és gon-

dolgozó stílusként nemcsak a humán tudományokban találkozunk vele, hanem a társadalomtudományokra is hatott. E hatások furcsa, egymással is ellentétes gondolatokban jelentek meg. Meleg Csilla szerint egy közgazdász Sczitovszky vagy Bródy éppen úgy posztmodern, mint a társadalomkutatásban a „megértő szociológia” (Bühl, *Verstehende Soziologie*, 1972). Különösen pedig a megértő szociológia újabb – a társadalmi jelenségek és folyamatok hermeneutikájának nevezett – ága az (Gadamer, Schütz, Garfinkel az amerikaiak, Ricoeur vagy Psathas a németül is olvashatók közül).

A megértés – azaz a jelenség mögött a lényeg megragadására való törekvés – persze nem új a szellemtudományokban; története messze visszanyúlik a középkorba. Azt, hogy a valóság mindig kettős – jelenségre és lényegre bontható – általában Platónnak tulajdonítják. A hermeneutikusok arra törekcsenek, hogy a jelenség mögött rejtőző lényegét fedezzék föl, ne pedig a látvány, a tapasztalás felszínén maradjanak (ez utóbbi hibát az ún. empirikus, azaz tapasztalati kutatásoknak és kutatóknak tulajdonítják). A megtapasztalás jelentésének keresése, vizsgálata és fölfedése eredetileg az érinthetetlen, azaz szent szövegek egzegézise (elemzése, értelmezése) során alakult ki. Van azonban 20. századi megfelelője is a genfi Saussure munkásságában, aki az általános nyelvészetet teremtette meg ennek alapján.

Meleg Csilla aprólékosan összegyűjtötte és alaposan áttekintette azokat a neveléstudományi kutatásokat, amelyek (leginkább hazánkban) valamifajta pedagógiai hermeneutikával dolgoznak. Közülük már megszokott módon Szabó László Tamás kitűnő kis könyvét, a *Rejtett tantervet* említi Meleg mint e hermeneutikai megközelítés korai példáját (a könyv arról a tantervről szól, amelyet nem a intézményfenntartók írnak elő, hanem a közösségben folyó szocializáció). De a korai posztmodernek közé sorol számos szerzőt (például Vastagh Zoltánt vagy épp saját magát), akiket ekként még nem értékeltünk.

Jel és jelentés (ahogy az általános nyelvészetben mondják) vagy jelenség és lényeg (ahogy a platonisták fogalmazznak) különbségének a felismerése azonban még nem elég a hermeneutikai rejtvényfejtéshez – közbejön harmadiknak az idő. A jelenség utal ugyan a lényegre, de ha csak ennyit mondunk róla, még nem mondtunk sokat. A kérdés az, hogy a változó jelenségek mindig ugyanarra a változatlan lényegre utalnak-e (a veszélyt például különböző szimbólumokkal fejezhetjük ki), vagy pedig azért változnak a jelenségek, mert maga a lényeg is megváltozik (jelentéseltolódás, avagy a heisenbergi dilemma a megfoghatatlan lényegről).

Vagyis, mondja Meleg Csilla, „az időt olyan változóknak tekinthetjük..., mely meghatározott interakciós és környezeti formákkal együtt módosul...” (24.) Mind ebből arra következtet, hogy a (nevelés)szociológiában is ideje megtenni a „posztmodern fordulatot”, a szocializáció ágenseit nem állandónak, hanem folyamatosan változóknak, átalakulóknak tekintve. Ennek értelmében nem egy állandósult – ahogy a nevelésszociológiában hagyományosan tanulni és tanítani szoktuk –, hanem egy folyton változó közösségbe illeszkedünk be. Szocializációnk sikere (többek között) azon múlik, hogy személyiségünk és az adott közösség változása egy ritmusban megy-e végbe, vagy pedig aritmusossá válik.

Ha az olvasónak esetleg a dialektikus gondolkodás rémlik föl, az bizonyára nem véletlen. Amit a hermeneutikusok fölfedeztek – különösen is az idővel kapcsolatban (a folyton változó idő, ami miatt „nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba”) –, azt a 19. századi dialektikusok is tudták már. Ezért találjuk még ma is olyan vonzóknak, sőt kihívónak az írásaikat: azzal, hogy az állandóság helyett a változást helyezték megfigyelésük és gondolkodásuk homlokterébe, szinte előhírnökeivé váltak a 20. századi „időszociológianak”.

A 20. századi időszociológia azonban vélt vagy valódi elődeihez, a 19. századi dialektikusokhoz hasonlóan a következő hibát vétette: miután megállapította, hogy a jelenségek létformája nem az állandóság, hanem a

változás, arra már nem futotta az erejéből, hogy rendszeresen és logikusan végigvigye ezt a fölismerést a tudományok egész világán. Annál is kevésbé, minthogy a tudományok, amelyeket az előző századokból megörökölték, éppen egy-egy megtalálni vélt sarkigazság köré épültek; mondhatnánk az emberi gondolkodás természete szerint. Minden abszolút relativizálása – folytonos változás az állandóság körében – ugyanis az az eredménnyel jár, hogy már nem is tudjuk kifejezni magunkat, hogy elveszítjük azokat a fogódzókat, amelyek segítségével kommunikálnánk.

Azt hisszük, itt a baj akkor is, amikor a posztmodern (nevelés)szociológusok az idődimenziót akarják bekapcsolni az elemzéseikbe („...a szervezetek temporális struktúráiról szóló kutatások megközelítési lehetőséget kínálnak az iskola vizsgálatához.”, 25.). Ha nemcsak a szervezetek, hanem minden szocializációs keret állandóan változik, akkor féltő, hogy maga a szocializáció is elveszíti az értelmét, s végül nem lesz mihez alkalmazkodni. Nem elég, ha csupán leszámolunk avult kifejezéseinkkel és gondolkodásunkkal (egyén – kultúra – közösség), föl kell adnunk nehezen kialakított szaknyelvünket, amely nélkül többé már nem tudjuk kifejezni magunkat a tudomány területén. Nem is véletlen, hogy az időről szóló okfejtések – épp Meleg Csilla szövegeiben is – egyre bonyolultabbak és ezoterikusabbak. Beavatott legyen a talpán, aki követni tudja az idézett szerzőket, megérti kijelentéseiket, sőt esetleg beszéli is a nyelvüket.

*Meleg Csilla aprólékosan összegyűjtötte és alaposan áttekintette azokat a neveléstudományi kutatásokat, amelyek (leginkább hazánkban) valamifajta pedagógiai hermeneutikával dolgoznak. Közülük már megszokott módon Szabó László Tamás kitűnő kis könyvét, a Rejtett tantervet említi Meleg mint e hermeneutikai megközelítés korai példáját (a könyv arról a tantervről szól, amelyet nem a intézményfenntartók írnak elő, hanem a közösségben folyó szocializáció). De a korai posztmodernek közé sorol számos szerzőt (például Vastagh Zoltánt vagy épp saját magát), akiket ekként még nem értékeltünk.*

Meleg Csilla azonban elsajátította ezt a nyelvet, és ezen beszélve és gondolkodva meglepő összefüggésekre figyelt föl. Az idő – egyszerűbben szólva a változás, az átalakulás – sajátja ugyan minden szociológiai jelenségnek és folyamatnak, mégsem vizsgálták eddig kellőképpen. A hazai iskolai szervezetkutatások kezdetén a vizsgálódókat a rendszerszemlélet ejtette rabul, amely – tudjuk – a változásban is állandóságot (avagy a káoszban is rendszert) keresett és

talált. Ezek a kutatók és kutatások nem vették figyelembe a szervezet életciklusait, azt, hogy „mi történik a szervezettel a célok megvalósulása vagy megváltozása esetén, vagy abban az esetben, ha a célok elveszítik a jelentőségüket.” (25.) Holott „a szervezetek között fennmaradásukat, azaz élettartamukat tekintve is különbségek vannak. Az idődimenzió tehát a szervezetek lényegéhez tartozó megkülönböztető sajátosság, mely az adott szervezet időképében... és időrendjében... fejeződik ki.” (25–26.)

Ha az eddig szilárdnak és változatlanul fölfogott szervezet maga is változik – vagy ráadásul maga a legváltozóko-

nyabb –, akkor sokkal jelentősebbé válnak azok a folyamatok, amelyekről eddig azt hittük, hogy csupán a szervezet építménye mögött rejtőznek (informális nevelés). Az iskolai szervezet változásában az állandóságot a nevelés jelentheti. Aki az iskolai szervezetet mint folyton változó építményt fogja föl, annak fontosabbá válnak a szervezetkutatók által korábban elhanyagolt informális tevékenységek.

Ez az az értelmezés, amelybe – mint újonnan kialakított szakirodalmi keretbe – a szerző az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos, korábban végzett kutatásait ismételtelen beilleszti. Az *Egészség program* néven ismert és végrehajtott munkára visszatekintve az egyes lépéseket tényleg jól lehet értelmezni, kommentálni és reflektálni egy hermeneutikai nevelésszociológiával, amely elsősorban a puha tényezőkkal és változókkal foglalkozik. Ez a szemlélet közel viszi a szerzőt a szociálpszichológiai iskolavizsgálatokhoz is, amelyekben több és használhatóbb empiriát talál annak a megragadására és illusztrálására, hogy bár az iskola formális keretei változnak, tartalmát változatlanul az informális folyamatok teszik ki. A könyv további részei ennek megfelelően az iskolai egészségneveléssel, az egészségneveléshez szükséges iskolai szervezetfejlesztéssel, az *Egészség* elnevezésű pedagógiai program bemutatásával, hatás-és utóvizsgálatával foglalkozik.

S ha az olvasónak mégis halvány kétegye támad, hogy ez az értelmezési keret valóban egybevág-e azokkal az egészségnevelési vizsgálatokkal, amelyeket Meleg Csilla végzett, akkor ez leginkább a felhalmozott és áttekintett anyag bősége miatt van. Együvé kerül ugyanis minden olyan (nevelés)szociológiai – sőt más neveléstudományi – kutatás, elmélet vagy próbálkozás, amely valamilyen összefüggésben az időt említi. Így aztán néha zavarban vagyunk. Csakugyan mind hermeneutikusok volnánk – abban az értelemben legalább is, hogy valamennyien hozzájárultunk a hermeneutikusok és általában a posztmodernnek időszemléletéhez? Csakugyan az idő fogalma kapcsolja össze Durkheimet

Bourdieu-vel, az angol Basil Bernstein a német Luhmannal, Schützöt Habermasszal, a nem túl invenciózus Kront a nála invenciózusabb Szabó László Tamáskönyvvel? Ha így áll a kérdés, akkor alighanem időnként mindnyájan kissé posztmodernnek, kissé hermeneutikusok és kissé „megértő” társadalomkutatók vagyunk. S akkor csakugyan minden út a posztmodernhez és a hermeneutikai pedagógiához vezet.

Persze ezt Meleg Csilla sem gondolja így. A bőség zavara egyszerűen abból adódik, hogy rátalált egy területre, ahol alighanem ő az első, az úttörő: egy posztmodern nevelésszociológiára, amelyben semmi sem úgy van, ahogy mi többiek tanítjuk. Egy posztmodern nevelésszociológiára, amelyben, mint Bolyai geometriájában, minden eddigi megállapításunk a visszájára fordul, s ahol csak a beleértésünk és az átértelmezéseink segítenek. Egy olyan nevelésszociológiára – nevezhetjük valóban posztmodernnek –, amelyben nem a kvantitatív kutatások kényszerei és szöglettességei dominálnak, hanem a kvalitatív kutatások művészete. De jó volna, ha mindnyájan vele tarthatnánk!

És ha nem sikerült is elsőre bevezetnie minket ebbe az új és titokzatos világba, mindenesetre fölkelte az érdeklődésünket és fölébresztette kutatói vágyainkat. Próbálkozzunk meg tehát iskolánk „időarcait” fölfedezni, ahogy Meleg Csillától tanultuk. Vonzón, magával ragadón, töredékességében is tökéletesen.

---

Meleg Csilla (2006): *Az iskola időarcai*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó, Pécs.

**Kozma Tamás**

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék