

A műveltség tartalom változása

Anyanyelv – idegen nyelv – nyelvészet

A magyar nyelv mint iskolai tantárgy sajátos, kettős szerepel bír. Egyrészt szaktantárgy, melynek feladata, hogy a nyelvtudománynak a magyar nyelvre és általában az emberi nyelvekre vonatkozó eredményeit megismertesse a tanulókkal. Másrészt az is célja, sőt talán még fontosabb célja a nyelvtanóráknak, hogy megtanítsa a tanulókat a művelt köznyelvre, igyekezzenek beszédeikből, írásukból kigyomlálni az iskolázatlansággal, alacsony társadalmi státussal asszociálódott nyelvtani alakokat, szerkezeteket, hangtani formákat (például a suksüközést), vagy legalábbis tudatosítsa ezek stílusértékét; s hogy megtanítsa a tanulókat a magyar helyesírásra.

A magyar nyelv tantárgy tartalmának ez utóbbi elemei nem kell, hogy megváltozzanak – hiszen a munkaerőpiaci verseny élesedésével talán még az eddiginél is nagyobb szerephez jutnak majd a műveltségnek, iskolázottságnak efféle külső jegei. Szintén a munkaerőpiaci versenyre készíti fel a tanulókat, s ezért egyre fontosabbá válik a magyar nyelv tantárgyba beépített elemi retorika: a tanulókat meg kell tanítani olyan hétköznapi retorikai műfajok tartalmi és formai sajátosságaira, mint az önéletrajz, a kérvény, a hivatalos levél, a pályázati kérelem stb.

Természetesen a művelt köznyelv használata, valamint a helyesírás, a hétköznapi retorikai műfajok ismerete csupán viszonylag felszíni megjelenési formái a tanuló általános kommunikációs készségének. A valódi, alapvető célunk az kell legyen, hogy a tanulókat a hatékony, érthető, pontos, meggyőző önkifejezésre, gondolatközlésre megtanítsuk. Úgy vélem azonban, hogy ez nem csupán a nyelvtanórák feladata, hanem az iskolai tanítás egészéé.

A magyar nyelv tantárgy nyelvművelő, helyesírási, retorikai, illetve kommunikációs készséget fejlesztő feladatai olyan nyilvánvalóak, hogy ezek tekintetében bizonyára könnyen egyetértésre juthatnak az oktatás tervezői, irányítói, valamint a pedagógusok és a szülők.

Sokkal problematikusabbnak látom a magyar nyelv tantárgy szaktudományi tartalmát. Egy-egy iskolai szaktantárgy anya-

ga az adott tudományág eredményei közül azokat kell, hogy tartalmazza, melyek az általános műveltség részének tekinthetők; tehát azokat az eredményeket, melyek az adott korban alapvetőknek, általánosan elfogadottaknak számítanak; melyekből, ha leegyszerűsítve és vázlatosan is, de átfogó módon rekonstruálható, hogyan modellálja az adott tudományág az általa vizsgált valóságterületet. Az általános műveltség részét képező tudományos eredmények köre természetesen állandóan változik; együtt változik az adott tudományág fejlődésével. S mint ahogy a tudományok fejlődése nem egyenletes: evolúciós és revolúciós szakaszok egymásra következőséből áll, ugyanúgy hol lassabb, hol radikálisabb változásokon megy át az adott tudományszakkal kapcsolatos műveltségkép is. Mint *Thomas Kuhn* tudományelméletéből tudjuk, a tudományágak fejlődése során a felhalmozódó anomáliák, megoldhatatlan problémák, elmentmondások időnként forradalmi megújuláshoz vezetnek. Megváltoznak azok az alapkérdések, melyekre a tudományos kutatás választ keres; sőt gyakran az egész tudományágot is újradefiniálják. Például bizonyos problémaköröket más tudományágakba helyeznek át, vagy éppen tudománytalannak nyilvánítanak, illetve korábban jelentéktelennek ítélt problémák kerülhetnek a középpontba. Megváltozik az adott tudományág módszertana, s az új perspektívában, az újonnan felmerült problémákon, az újonnan kidolgozott módsze-

rekkel kezd el dolgozni a kutatók hada. Az új elméleti alapokon, az új paradigmában robbanásszerűen sok új eredmény születik, a korábbi eredmények pedig átértékelődhetnek, vagy érvényüket veszthetik. Idővel aztán az adott tudományos paradigmán belül megválaszolható kérdések köre kimerül; olyan kérdések és ellentmondások is felmerülnek, melyeket az adott paradigmán belül nem lehet meg-, illetve feloldani, s ez végül is újabb forradalomhoz, újabb paradigmaváltáshoz vezet.

A nyelvtudományban több radikális paradigmaváltás ment végbe a 20. században. Ezekről tudomást sem véve, a magyar nyelv tantárgy általánosan használt tantervének és tankönyveinek nyelvtani anyaga a 19. század leíró nyelvészetének szemléletét és eredményeit közvetíti. A helyzet épp olyan abszurd, mintha fizikából csak a newtoni fizikát tanítanák; az azóta történekről szó sem esne. Ezért a helyzetért elsősorban nem az oktatásirányítók, tanterv- és tankönyvfejlesztők felelősek; az okok a magyar nyelvtudomány sajátos és sajnálatos megosztottságában keresendők.

A magyar nyelvészet évszázadokon keresztül összhangban fejlődött a nemzetközi nyelvtudománnyal; pontosabban értelmetlen volt a nemzetközi és a magyar nyelvtudomány megkülönböztetése: ugyanazt a tudományt művelték itt, mint másutt, ugyanazokat a módszereket alkalmazták, és a magyar és külföldi tudósok ismerték és felhasználták egymás eredményeit. Az utóbbi fél évszázadban a nemzetközi és a magyar nyelvtudomány egysége sajnálatos módon megszűnt. Az a fajta nyelvészet, mely a nyelvtudományt egységnek tekinti, attól függetlenül, hogy melyik nyelv képezi a kutatás tárgyát, s mely úgy véli, hogy a nyelvleírásban alkalmazott módszereknek általános érvényüknek kell lenniük, ma általános nyelvészetnek minősül – még akkor is, ha tárgya a magyar nyelv. Ezzel szemben ott van az úgynevezett magyar nyelvészet, mely az alkalmazott módszerek és a felhasznált eredmények tekintetében is csak a magyar hagyományra támaszkodik, és saját eredményeit sem igyekszik a nemzetközi

nyelvtudományba integrálni – jóllehet egyre nyilvánvalóbb a különféle emberi nyelvek szerkezetének, működésének lényegi azonossága. A magyar nyelvészet nem integrálta a nyelvtudományban a 20. században lezajlott óriási változásokat, paradigmaváltásokat, s konzervatív szemléletmódja tükröződik a magyar nyelvтанкönyvekben is.

Sajnos, a helyzet orvoslása nem lesz könnyű. Nem elég csupán újfajta tankönyveket íratni – hiszen nemcsak az iskolai nyelvtanкönyvekből hiányoznak a nyelvtudomány 20. századi eredményei, hanem érdemben az egyetemi és főiskolai magyartanárr-képzésből is (Pécs tudomásom szerint az egyetlen kivétel).

Milyen is a generatív nyelvelméletnek, azaz korunk uralkodó nyelvészeti paradigmájának nyelvfelfogása?

A generatív nyelvészetet megelőzően a nyelvtudomány tárgya a nyelv mint elvont társadalmi képződmény; például a hagyományos magyar nyelvészet tárgya a magyar nyelv mint a magyar nyelvű irodalmi alkotásokban vagy a magyar beszélők megnyilatkozásaiban hozzáférhető absztrakt létező. Következésképp a nyelvtudomány társadalomtudománynak avagy bölcsészettudománynak minősült. A generatív nyelvészet tárgya ezzel szemben az egyén anyanyelvtudása. E tudás a generatív elmélet feltételezése szerint biológiai entitás: bizonyos agyi struktúrák meghatározott működése. Minthogy a generatív nyelvészet tárgya konkrét, biológiailag meghatározott létező, a generatív nyelvészet természettudomány.

A generatív elmélet felfogásában a nyelvészet alapkérdése, hogy miben áll az egyén anyanyelvtudása, és hogyan jut az egyén ennek birtokába.

Az anyanyelvtudás többek között abban a képességünkben nyilván meg, hogy anyanyelvünkön végtelen sok mondatot tudunk előállítani és megérteni, s egy korábban soha nem hallott hangsorról azonnal el tudjuk dönteni, hogy anyanyelvünk helyes mondata vagy kifejezése-e vagy sem. E képesség modellálására a generatív nyelvészet olyan grammatikát állít fel,

mely explicit, formalizálható szabályokból és egy adott nyelv szókincsét magában foglaló szótárból áll. E szabályokat úgy kell megállapítanunk, hogy a szótár elemeiből az adott nyelv minden lehetséges mondatát képesek legyünk előállítani, s helytelen mondatokat ne hozzunk létre.

Arra a kérdésre, hogy hogyan jutunk anyanyelvtudásunk birtokába, a generatív nyelvelméletnek az a válasza, hogy anyanyelvtudásunk genetikusan kódolt, velünk született. Az emberi elmének veleszületett része egy, az emberi nyelv lényegi sajátása-

it rögzítő úgynevezett univerzális grammatika, s ha ezt megfelelő időben és megfelelő ideig egy meghatározott nyelven való megnyilatkozások stimulusa éri, az adott nyelv teljes grammatikájává fejlődik. E hipotézist számos érv támasztja alá. Ha az anyanyelvünket tanulással sajátítanánk el, akkor a jobb tanulási képességgel rendelkező egyének jobban meg tudnák tanulni az anyanyelvüket, mint a gyengébben tanulók. Valójában azonban az anyanyelvét minden egészséges emberi egyed lényegében azonos szinten sajátítja el. Az anyanyelv-elsajátítás időbeli menete is hasonló minden

kultúrában, minden emberi egyed esetében. Az anyanyelv-elsajátítás lépéseinek sorrendje nem az input függvénye; tehát például az angol gyerekek mind nagyjából ugyanolyan idős korokban kezdik el a passzív szerkezetet használni, függetlenül attól, hogy mennyi idős korokban találkoztak először vele, és milyen gyakran hallották. Továbbá a vizsgálatok egybehangzóan azt mutatják, hogy azok a nyelvi adatok, amelyekkel a gyerekek

a nyelvelsajátítás során találkozhatnak, nagyon töredékesek, nagyon esetlegesek és nagy részben hibásak, és összességükben nem határozzák meg azt a nyelvi rendszert, amely a gyerekekben kialakul. E tények mind amellett szólnak, hogy az anyanyelv-elsajátítás nem tanulás, hanem a biológiai fejlődés része. (Természetesen bár az egészséges emberi egyedek biológiai fejlődése hasonló, egyes egyedek korábban érik el a pubertást, vagy nagyobbra nőnek, mint mások. Efféle viszonylag csekély különbségek az anyanyelv-elsajátításban is megfigyelhetők.) Végül az

is a nyelv genetikus meghatározottsága mellett szól, hogy az emberi nyelvek variációs lehetőségei nagyon korlátozottak. Azok a nyelvek is erősen hasonlítanak egymásra, melyek között az emberiség ismert történelme folyamán nem volt érintkezés.

Az anyanyelvtudás modellálása során a generatív nyelvelmélet a hipotézis-felállítás (avagy modellkészítés) és -ellenőrzés olyan módszereit követi, mint a természettudományok. Először számba vesszük a leírandó jelenséget; minél több típusát, válfaját, előfordulási módját megfigyeljük. Második lépésként a megfigyelt tényeket

általánosítjuk, s egy hipotetikus szabályba foglaljuk. A felállítandó szabály meg kell feleljen a grammatikai szabályok univerzális kritériumainak – sőt a más nyelvek hasonló jelenségeit leíró szabályokkal is összhangban kell lennie –, tekintve, hogy a generatív nyelvelmélet szerint minden emberi nyelv szerkezete lényegét tekintve hasonló. Végül kipróbáljuk a hipotetikus szabályt, azaz újabb és újabb tényekkel szembesítjük, és

A nyelvtudományban több radikális paradigmaváltás ment végbe a 20. században. Ezekről tudomást sem véve, a magyar nyelv tantárgy általánosan használt tantervének és tankönyveinek nyelvtani anyaga a 19. század leíró nyelvészetének szemléletét és eredményeit közvetíti. A helyzet épp olyan abszurd, mintha fizikából csak a newtoni fizikát tanítanák; az azóta történekről szó sem esne. Ez a helyzet elsősorban nem az oktatásirányítók, tanterv- és tankönyvfejlesztők bűne; az okai a magyar nyelvtudomány sajátos és sajnálatos megosztottságában keresendők.

ha a szabálynak ellentmondó tényekkel is találkozunk, módosítjuk.

Hadd illusztráljam az efféle nyelvészeti kísérletezést egy példával is! Ha arra vagyunk kíváncsiak, mikor, hogyan használhatjuk az *egymás* visszaható névmást, efféle mondatokat kell vizsgálnunk:

(1) *A fiúk ismerik egymást.*

E mondatot megfigyelve úgy találjuk, az *egymást* névmás az adott mondatban már megnevezett egyénekre utal; ezért a következő szabályt feltételezhetjük:

(2)a. A kölcsönös névmásnak vele azonos egyénekre utaló előzmény kell a mondatban.

Mínt hogy a kölcsönös névmás két vagy több egyén kölcsönviszonyát fejezi ki, előzményének minden bizonnyal többes számúnak kell lennie.

Szabályunkat tehát még explicitebbé tehetjük:

(2)b. A kölcsönös névmásnak vele azonos egyénekre utaló, többes számú főnévi csoport képviselte előzményre van szüksége a mondatban.

E hipotetikus szabály helyességét kísérlettel ellenőrizhetjük: megpróbálhatunk olyan mondatot alkotni, mely nem tartalmaz többes számú előzményt. Például:

(3)a. *Egymás megérkezett.*

b. *A fiú ismeri egymást.*

A kísérlet a várt eredményt hozza: e mondatok helytelenek. A feltételezett szabály különféle környezetekben való ellenőrzése során olyan kérdések merülnek fel, hogy például miért kétértelmű az itt következő mondat:

(4) *A lányok sokat beszéltek Péternek és Marinak egymásról.*

(A mondat azt is jelentheti, hogy a lányok egymásról beszéltek, és azt is, hogy Péterről és Mariról beszéltek.) És a következő mondatváltozatban vajon mi szünteti meg a kétértelműséget?

(5) *A lányok sokat beszéltek egymásnak Péterről és Mariról.*

Vajon az előzménynek meg kell előznie a visszaható névmást? Kísérlettel bebizonyítható, hogy nem:

(6) *Egymásnak sokat beszéltek a lányok Péterről és Mariról.*

Vajon meghatározott esetű névmásnak csak meghatározott esetű előzménye lehet?

– Erre és még több ehhez hasonló kérdésre is választ kell találnunk, amíg a kölcsönös névmások pontos jellemzéséig eljutunk.

A kölcsönös és a visszaható névmások mondattani viselkedése természetesen apró részletkérdés, melyen nem mutatható meg, milyen jellegű ismereteket is tartalmaz egy korszerű magyar nyelvtan. Erről az Akadémia Nyelvtudományi Intézetében készült, 1992–94-ben megjelent *Strukturális magyar nyelvtan* első, mondattannal foglalkozó, és második, fonológiai kötete adhat részletesebb képet. Vajon hány iskolai tanári könyvtárában van meg e kötet; hány magyartanár vette a fáradságot, hogy megértse; és vajon hányan sikerült? E lépések idővel elkerülhetetlenek lesznek; ahogy a matematikatanárok megtanultak újfajta módon gondolkodni, a magyartanárok is bizonyára magukévá teszik korunk nyelvszemléletét, s előbb-utóbb ennek megfelelő tankönyveket fognak igényelni.

Az idegennyelvi tantárgyak anyagát a nyelvtudományi paradigmaváltások természetesen nem befolyásolják közvetlenül. Az idegennyelv-oktatásnak nem a tartalmában, hanem a mennyiségében és intenzitásában várható változás. Az idegennyelv-tudás minden bizonnyal rendkívüli módon felértékelődik. Hogy Magyarország bekapcsolódik a nemzetközi gazdasági, tudományos, turisztikai stb. vérkeringésbe, úgy egyre több munkakör, foglalkozás végzéséhez válik nélkülözhetlenné a nyelvtudás.

A tudományos élet nemzetközi nyelve máris az angol. Olyan kisebb országokban, mint például Hollandia, a doktori disszertációkat máris angolul írják; a kutatók, bármely országbeliek is legyenek, jelentős tudományos cikkeiket angol nyelven jelentetik meg; a konferenciák nyelve is az angol. A felsőoktatás nyelve is egyre inkább az angol lesz – ahogyan a középkorban a latin volt. Az Európai Unió együttműködési programokat létesített a legkülönbözőbb európai egyetemek között; intenzív diák- és tanárcsere zajlik, és ennek az az előfeltétele, hogy a hallgatók és a tanárok számára lényegében mindegy legyen, hogy a kurzusok az anyanyelvükön vagy angolul folynak-e. A doktori képzést gyakran

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt megvásárolható és megrendelhető könyveiből

- 001 Andódy Tiborné – Pusztai Jánosné: **Így teszem ... jól teszem ?** – Illemtankönyv általános iskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 220,- Ft
- 004 Arday István: **Bolygók sorsa a kezünkben van** – Válogatás a globális problémákból általános iskolás és középiskolás diákok számára. Calibra Kiadó. Ára: 169,- Ft
- 005 Axmann Judit – Tóth Gézané: **Fizika munkafüzet a hatosztályos gimnáziumok I-II. osztálya számára.** Magazin Kiadó. Ára: 152,- Ft
- 006 Bánréti Zoltán: **Mozgékony mondat szerkezetek – Rendező szabályok.** A magyar generatív mondatok alapjai középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 379,- Ft
- 013 Borsányiné Dányi Katalin – Halácsy Éva: **Biológia és egészségtan.** Magazin Kiadó. Ára: 585,- Ft
- 014 Both Mária – Csorba F. László: **Tudománytörténet I.** – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 900,- Ft
- 015 Both Mária – Csorba F. László: **Tudománytörténet I.** – Szöveggyűjtemény. Gondolat Kiadó. Ára: 499,- Ft
- 016 Budai Éva: **„Színház az egész világ...”** – Tanulási segédlet a színház- és drámatörténet tanuláshoz középiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 341,- Ft
- 019 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Berényi Pálné: **Munkafüzet a nyelv tanulásához.** Tárogató Kiadó. Ára: 201,- Ft
- 020 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Dávid Anna: **Munkafüzet a beszéd témák feldolgozásához.** Tárogató Kiadó. Ára: 240,- Ft
- 021 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Dávid Anna: **Szöveggyűjtemény feladatokkal.** Tárogató Kiadó. Ára: 192,- Ft
- 022 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Nagy Géza – Sz. Tóth Gyula: **Munkafüzet az irodalom tanuláshoz.** Tárogató Kiadó. Ára: 229,- Ft
- 023 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Oláhné Borzován Edit: **Írás munkafüzet.** Tárogató Kiadó. Ára: 224,- Ft
- 024 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Réder Erika: **Dalok gyűjteménye feladatokkal.** Tárogató Kiadó. Ára: 185,- Ft
- 031 Erdősi Zsuzsanna – Orosz Antal: **Maribella I.** Spanyol nyelvű képek könyv. Tárogató Kiadó. Ára: 401,- Ft
- 032 Erdősi Zsuzsanna – Orosz Antal: **Maribella II.** Spanyol nyelvű képek könyv. Tárogató Kiadó. Ára: 471,- Ft

(A könyvek ára a 12 %-os ÁFÁ-t is tartalmazza.)

Az egyes kötetek megrendelhetők és megvásárolhatók:
a **Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodájától**

(1055 Budapest, Szent István krt. 1. IV. em. 6.,
Telefon: 111-0525, Ügyintéző: Farkas Lászlóné)

eleve angol nyelvű képzésként hirdetik meg – például Hollandiában, a *Soros György* alapította Közép-Európai Egyetemen, vagy bizonyos szakokon akár az ELTE-n is.

Életünket lassan átszövik a számítógépes hálózatok, a globális kommunikációs rendszerek. Ezek nemzetközi nyelve is az angol.

A piacok nemzetközivé válásával az idegennyelv-tudás a kereskedelemben, valamint az ipari és a mezőgazdasági termelésben is alapvető szerephez jut. Ha a farmer nem tud

eligazodni az idegen nyelvű vetőmag- és gépkatalógusok között, ha nem érti meg az idegen nyelvű használati utasításokat, beszűkülnek a választási lehetőségei. Katonáink valószínűleg idegen nyelvű NATO-parancsnokság vagy olykor ENSZ-parancsnokság alatt fognak szolgálni. Ott, ahol tolmácsot kell majd közbeiktatni, megengedhetlenül lelassul és megdrágul az ügymenet.

Ezek fényében angolul mindenkinek meg kellene tanulnia az iskolában, és

minthogy kis ország vagyunk, második idegen nyelv tanítására is szükség lesz.

A generatív nyelvészet, a pszichológia, a pszicholingvisztika eredményei világossá tették, hogy az automatikus nyelvelsajátítás képessége a kamaszkorban megszűnik, s a kisgyermekkorban a legjobb; következésképp előre kellene hozni mindkét idegen nyelv intenzív oktatásának kezdetét. Azt is pontosan tudjuk, hogy bizonyos intenzitás alatt kicsi az idegen nyelv-oktatás határfoka. Valódi nyelvtudáshoz jelenleg végül is csak a tagozatos iskolai nyelv-

oktatás vezet; ezért kívánatos, hogy az idegen nyelv-oktatás intenzitása általánosan olyan legyen, mint a mai tagozatos osztályokban. A szülők egy része, elsősorban az értelmiségi szülők, a nyelvtanulás jelentőségét már felismerték, és nagy erőfeszítéseket tesznek, hogy gyermeküket idegen nyelv-órákra vagy éppen idegen tannyelvű iskolába járassák. Az iskola alapvető feladat lesz, hogy legalább két idegen nyelv – nemcsak tanulásának, hanem megtanulásának – az esélyét mindenkinek megadja.

É. Kiss Katalin

A kooperatív iskola

„Pedig még hány ötletem lett volna!” – sóhajtott a rabbi, amikor már mind megdöglöttek a libák. S hány – ötletnél, koncepciónál, paradigmaváltási metodológiánál is több – megoldást csiholt ki diákok és pedagógusok, a szakma művelői és kutatói agyából a kooperatív iskola gondolata.

*Személyiségfejlesztő tréningek, iskolaszervezet-fejlesztési projektek, konfliktuskezelő eljárássorozatok, tantervfejlesztés és a rejtett tanterv feltárásának metodikai elírása ígéri a kooperatív iskolát – miközben a mai iskola mai realitásai között a kooperativitásnál aligha szerényebb igény mutatkozik: elviselhetővé tenni az iskolát.**

Elviselhetővé tenni – e sorok írója számára ez nem jelent sem többet, sem kevesebbet, mint azt, hogy az iskola működését – bármilyen forrásból táplálkozó – pedagógiai logika határozza meg, s ne közigazgatási.

A magyar iskola – s ez ellen egyetlen iskolareform sem volt még képes határozottan állást foglalni, nemhogy tenni – közigazgatási intézmény, a közoktatás közigazgatási intézményrendszer. Ugyanolyan szabályozottsággal és működtetési szisztémával, amilyen az ingatlankezelő, a közterület-fenntartó, a városgazdálkodó intézményeké egykor, s az ugyanezzel foglalkozó önkormányzati gazdasági társaságoké ma. (A közigazgatási és a speciális feladatnak megfelelő sajátos intézményi létezés ellentmondása egyébként ugyanígy létezik az egészségügyi, a szociális, a közművelődési vagy a művészeti intézményrendszerben.)

A közigazgatási intézmény egyik fő sajátossága az egyszemélyi vezetés korlátlan és felelőssége az intézmény valamennyi megnyilvánulásáért. Miféle kooperativitásról beszélhetünk tehát egy olyan intézményben, ahol az egyszemélyi felelős azokért a dolgokért is felel, amelyekre semmiféle befolyása sincs.

Ha tehát az iskolaigazgató „egyetemlegesen” felelős az intézményben történeért, két utat választhat.

Az egyik út a jó fő-építésvezető útja. Nevezetesen az iskolaigazgató olyan „technológiai leírást” alkalmaz az iskolában, amely minden egyes

– anyagra (tehát a diákokra, a szülőkre, a pedagógusokra, a gondnokra, a takarítóra, a portásra és így tovább) vonatkozóan meghatározza a szükséges jellemzőket (teherbírás, szakítószilárdság, tágulási és összehúzóási paraméterek, szín, méret,

* A szerző elnézést kér, hogy mondanivalója oly kevéssé szól pedagógiai kérdésekről, hogy az az iskolát illetően már-már sértő. Mentségül szolgáljon, hogy meggyőződése: az iskola arculatának kulcsényezője az a szervezési mód, amelyben az iskola „akadémiai” funkcióit teljesíti. S mivel a szervezet oldaláról való megközelítésben több a szerző tapasztalata, ebből meríti az ún. kooperatív iskoláról vallott nézetét.