SZEMLE

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 – EZÚTTAL AZ OKTATÁSPOLITIKA ÉS A NAGYRENDSZEREK VILÁGÁBAN. GONDOLAT, BUDAPEST.

Jakab György: Utazások Halász Gábor pedagógiai univerzumába(n)[1]

II. Fel s alá sétál a körforgásban[2]

ELSŐ UTAZÁS – HATÁRÁTLÉPÉSEK[3]

„Két tenyér csattanó hangját hallhatod.
Mutasd meg, hogyan szól egy tenyér!"
(Mokusai, a kyotói Kenninji kolostor mestere)

Emberi mértékkel

Végre egy emberarcú pedagógiai szakkönyv! A korábban nagyobbrészt csak egy szűk szakmai kör számára értelmezhető fontos pedagógiai témák – globális oktatásügyi trendek, az oktatási rendszerek elmélete, nevelésfilozófiai problémák, releváns oktatásszociológiai vizsgálatok, az oktatási változások implementációja – most közérthetően és rendszerezetten összefoglalva tárulnak elénk. Ebben az esetben nem is a nyelvezet egyszerűsödése (népszerűsítése, régiesen közönségessége) a legfontosabb újdonság, amellyel a szerzők utat, hidat építenek a tudományos elefántcsonttoronyból a szélesebb nyilvánosság (tanárok, diákok, laikus érdeklődők) felé. Sokkal inkább egy alapvető szemléletváltás, amely szoros összhangban van a könyv legfőbb céljával, az oktatásügyi változások természetének leírásával is. A könyv szerzői ugyanis nagyon jól tudják, hogy az alapvető (mélyenszántó) társadalmi változásokhoz és változtatásokhoz új perspektívára (értelmezési keretre) és

[1] Az írás első része lapunk 2023/1–2. számában olvasható. (*A szerk.*)
[2] Tandori Dezső nyomán.
[3] I. kötet – *A tudás keletkezése*

nyelvre van szükség.[4] Úgy tűnik, hogy a szerzők a számukra üdvös oktatási változások és változtatások leírásakor legfőképpen Michael Fullan[5] nézőpontját vették alapul. Fullan kiindulópontja az, hogy mélyreható változás csak az emberek fejében, az emberek közötti interakciók során mehet végbe. Ez a látszólag triviális megállapítás rögtön más megvilágításba kerül, ha belegondolunk, hogy az általunk jól ismert tömegoktatási rendszerben az iskolákat többnyire még ma is a központi tantervek „mechanikus lebontójának" tekintik; hogy az uniformizáltan képzett (ezáltal kicserélhetőnek gondolt) pedagógusokat „tananyagleadó automatának" gondolják; hogy a diákokat „passzív megmunkálandó munkadarabnak" vélik; hogy a szülőket többnyire „illetéktelen személyként" kezelik. Fullan kiindulópontja ehhez képest az, hogy a maga szintjén és módján legyen mindenki aktív és öntörvényű szereplője az oktatási folyamatnak, másmás módon ugyan, de azonosulni tudjon közösen egyeztetett pedagógiai (erkölcsi) célokkal. A mélyenszántó oktatási reformoknak alapvető előfeltétele tehát az, hogy a különböző szereplők – oktatásirányítók, kutatók és fejlesztők, tanárok, diákok, szülők – megismerkedjenek egymás gondolkodásmódjával, és minél hatékonyabban összehangolják tevékenységüket. Mindez nem könnyű, hiszen a különböző „szintek" nagyon különböző módon élik meg mindennapi feladataikat, és mivel nem értik egymást, így nem is nagyon tudnak együttműködni: a tanárok nem értik az oktatásirányítók makroszintű megközelítését, az oktatásirányítók pedig az iskola belső világát, az „édes-bús" pedagógiai történeteket, a tanár-diák viszony „háborús" ellentmondásait.

A tudás keletkezése című könyv tehát sajátos határátlépésnek tekinthető, amelyben a szerzők – a szakmai igényességből jottányit sem engedve – a korábbi strukturális megközelítések helyett kifejezetten emberi oldalról vették szemügyre a világban található oktatási rendszereket. A legfőbb újdonságot itt – Fullan szellemében – a multiperspektivitás jelenti. Párhuzamosan jelennek meg a könyvben a különböző szinteken dolgozók – tanárok, kutatók, oktatásirányítók – szempontjai, amelyek „versengő együttműködésben" vitáznak egymással. Mindez az olvasó számára is izgalmassá teszi a könyvet, hiszen „letisztult fogalmi végeredmények" helyett vitát (életet) kap, megkeresheti saját magát az oktatási rendszerben, és megismerkedhet a többi szereplő helyzetével és gondolkodásmódjával.

> mélyreható változás csak az emberek fejében mehet végbe

Számomra a könyv határátlépései mindenekelőtt Halász Gábor szerzői alapállása tekintetében okoztak örömteli meglepetést. Korábbi műveiben roppant igényesen és sokoldalúan elemezte az oktatási rendszer struktúráját és folyamatait, de ezek a leírások többnyire elvont és távolságtartó tudományos nyelven szólaltak meg. Az iskolák általam ismert „belső világához" csak ritkán tudtam kapcsolni őket. A könyvvel való ismerkedés első szakaszában az új „hangszín" megjelenését

[4] Bővebben: Watzlawick, P., Weakland, H. J., Fisch, R. (1990): *Változás – A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat, Budapest.

[5] Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás. I–III. Az oktatási reform mélységének feltárása.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

elsősorban a társszerző, Fazekas Ágnes hatásának gondoltam.[6] Végeredményben azonban arra jutottam – bár nem ismerem Ágnes tényleges befolyását, és elnézést is kérek Tőle, ha tévedek –, hogy *A tudás keletkezése* lényegében Halász Gábor könyve. Erre utal a megadott szerzői sorrend is, de még inkább az, hogy a kötetben szinte pontról pontra lehet követni azokat a nagyobb témákat, amelyekkel a korábbiakban Gábor foglalkozott. Ebben az értelemben ez a könyv szerintem Halász Gábor eddigi életművének összegzése.

határátlépésnek tekinthető a hazai pedagógiai irodalomban

Hibrid műfaj

Nem könnyű olvasmány. Nem azért, mert túl sok idegen szót vagy tudományos hivatkozást tartalmazna a kötet, sokkal inkább azért, mert nagyon sokféle, egymástól látszólag távol álló műfaj keveredik benne. Egyszerre kíván komoly tudományos mű lenni, és lazán csevegő utazási regény. Bátor vállalkozás, hiszen azt csak a mindenkori olvasó fogja eldönteni, hogy ezek az elemek erősítik vagy gyengítik-e egymást. *A tudás keletkezése* tehát ebben az értelemben is határátlépésnek tekinthető a hazai pedagógiai irodalomban. Nem véletlen, hogy a könyv utolsó fejezeteiben – *Intellektuális utazás, Együtt a valóságban, Eltérő perspektívák* – számtalan mentegetőzés, apológia fogalmazódik meg a könyv sokféleségével, hibrid jellegével kapcsolatban. A kötet az alcím alapján – *Pedagógiai kalandozás három kontinensen* – akár Halász Gábor intelligens utazási naplójának is tekinthető: a kései magyar kalandozó ezúttal információkat rabol, kultúrák szellemi kincseit, étkezési és vendéglátási szokásait mutatja be, és emellett az oktatásügyről fecseg egzotikus barátaival. Sokszereplős pedagógiai fejlődésregényként is megállja a helyét – Rousseau és Makarenkó után szabadon –, amely a maga visszafogott módján (inkább csak az elemek egymás mellé rendezése révén) határozottan agitál egy bizonyos típusú pedagógiai felfogás mellett. Fölvetődhet persze az is, hogy néhány megszállott sportolóval – szörfössel vagy „vadevezőssel" – van dolgunk, akik valamilyen okból a pedagógiai komplexitás elmélete segítségével igyekeznek megvilágítani kedvenc sportjuk (a hullámlovaglás) rejtelmeit. Másfelől persze komoly – sok forrásra hivatkozó – ismeretterjesztő szövegnek is tekinthetjük a könyvet, amely a legmodernebb nemzetközi szakirodalomra irányítja rá az iskolaügy iránt érdeklődő magyar olvasók figyelmét.

elegáns felülemelkedés és jóra figyelő sztoikus derű

Az értelmezési sort persze még hosszan lehetne folytatni, de ezt inkább az olvasókra bízom. Nekem ez a posztmodern műfajkeveredés Esterházy Péter szövegeit juttatja eszembe. Halász Gábor, illetve a könyvben megjelenő fiktív szereplők esetében hasonlóan elegáns felülemelkedés és jóra figyelő sztoikus derű figyelhető meg, mint EP írásai esetében. Esterházynál is roppant sokféle és sokszintű szövegtípus keveredik egymással,

[6] Ebből a szempontból gyanakodni kezdtem az Új Pedagógiai Szemle korábbi szerkesztője, Takács Géza hatására is, aki az elmúlt évtizedekben talán legkövetkezetesebben képviselte az iskolarendszer emberarcú megközelítését, és sokáig közvetlenül is együtt dolgozott Halász Gáborral.

amelyek – hol erősítve, hol gyengítve egymást – képesek új kontextusokat kialakítani. Mindkét esetben jellemző, hogy a saját szövegek követhetetlenül összeolvadnak vendégszövegekkel, újabb és újabb perspektívát keresve a tárgyalt téma árnyalt bemutatásához. Sőt! Sok esetben maga a szerzői identitás is elbizonytalanodik: nem tudjuk, igazából ki beszél, ki az alteregó, aki mögé a szerző elbújik. Ennek a sokszínűségnek azonban komoly ára van. A szöveg nehezen követhető. Én is belefutottam abba a csapdába, hogy *A tudás keletkezése* című könyv bő első harmadát folyamatosan próbáltam olvasni. Nem kellett volna. Egy idő után roppant fárasztónak, sőt, időnként unalmasnak tűnt a folyamatos szövegelés, amelyben a különböző rétegek sok esetben kioltották egymást, vagy érthetetlenül ismétlődtek. Amikor azonban elkezdtem a könyvet „nem lineárisan" olvasni – a különböző oldalakon önkényesen megkerestem az összetartozó részeket, rövid egységeket olvastam, a magam érdeklődése és ritmusa szerint szabadon válogattam az olvasnivalót –, akkor hirtelen sokkal elevenebbé és érdekesebbé vált a beszéd. Recenzensként tehát az egyik alapvető javaslatom a leendő olvasók számára az, hogy sokféle típusú szöveget tartalmazó kézikönyvnek tekintsék *A tudás keletkezését,* amelyet vagy érdemes rövid részletekben olvasgatni – bele-belelapozni –, vagy bátran válogatva, egy-egy rétegét (az utazási részeket, az élménynaplót, a tudományos részeket stb.) „összeolvasni".

vagy érdemes rövid részletekben olvasgatni – bele-belelapozni –, vagy bátran válogatva, egy-egy rétegét (az utazási részeket, az élménynaplót, a tudományos részeket stb.) „összeolvasni"

Globális horizont – pedagógiai csodák

A tudás keletkezése című könyv egyik legfőbb érdeme, hogy a mindenkit foglalkoztató pedagógiai kérdéseket és problémákat globális szinten tárgyalja. Ez a széles horizont egyrészt nagyon fontos ismeretterjesztő feladatot lát el, hiszen a nem szakmabeliek többsége – a média ingerküszöbét elérő néhány hírfoszlányon túl – nem igazán tudja, hogy mi történik a világ más részein az iskolákban. Legalább ennyire fontos, hogy a könyv különböző nemzetiségű szereplőinek beszélgetéseiből, szakirodalmi utalásaiból lényegében egy komplett összehasonlító pedagógiai elemzést kapunk: bepillantást nyerhetünk olyan oktatási rendszerekbe, amelyekben világszínvonalú változások történnek napjainkban, és ebben a tükörben értelmezni tudjuk a hazai pedagógiai történéseket is.

bepillantást nyerhetünk olyan oktatási rendszerekbe, amelyekben világszínvonalú változások történnek

Mindezt roppant hatékony és hatásos dramaturgiával érik el a szerzők. A könyv fiktív szereplői három földrész négy országának oktatási rendszerét képviselik. A könyv narrátora Reio, finn újságíró, aki a könyve megírásához interjúkat készít. Folyamatosan utazik a világban *Jyväskylä-től Budapesten és Honkongon át az afrikai Lusakáig.*

(Há)ború van.?![7]

Számomra a kötet legizgalmasabb részei azok az utalások és „körülírt elhallgatások", amelyek a könyvben az oktatási rendszerek alatt/mögött húzódó súlyos társadalmi folyamatokra vonatkoznak. Olvasás közben többször volt az az érzésem, hogy amikor a szerzők beleütköztek olyan komoly ellentmondásokba, amelyeket a könyv szándékoltan neutralizált hangvételével már nem tudtak vagy nem akartak bemutatni, akkor ezt öntudatlanul vagy tudatosan átugrották, ám finoman jelezni is próbálták. A 107. oldalon például a következőket olvashatjuk:

> Hargreaves tanulmányának olvasója nehezen tud megszabadulni a gondolattól, hogy az oktatás világában valamiféle globális háború zajlik, amelyben két, az iskolákról, a pedagógiáról és a pedagógusokról eltérően gondolkodó filozófia csap össze. Az egyik az oktatást bürokratikus üzemnek tekinti, vagy üzleti alapon szerveződő piaci szolgáltatásként kezeli. A másikat a humanista hagyomány és a gyerekek szeretete orientálja. Az előbbi a teljesítményt és a tesztekkel mérhető eredményességet hangsúlyozza, az utóbbi szerint viszont a kultúra és a gyerekek mindenoldalú fejlődése fontos.

az oktatási rendszer különböző szintű szereplői által vívott érdekharcok

Ez a szöveg akár az egész könyv értelmezési keretéül is szolgálhatna, de ha komolyabb szerepet kapna, az sokat változtatna a könyv hangvételén. A szerzők nyilván tudják, hogy ők nem „objektív szemű" kívülállók, semlegesen szurkoló, szabadon lebegő utazók, hanem ennek a harcnak fontos résztvevői. A távolságtartó „tudósi" magatartás – gondoljunk csak Dürrenmatt fizikusainak dilemmájára – ebben az esetben nem biztos, hogy szerencsés választás. Úgy gondolom, hogy ha egy oktatási rendszerek működéséről szóló könyv nem a politológiai szemszögű konfliktuselvű társadalomképre épül – ahol a felek folyamatosan küzdenek a politikai arénában – akkor egy elvont, jobb esetben csak technokrata valóságkép születik. Ezért az oktatási rendszer különböző szintű szereplői által vívott érdekharcok valóságos természetének – különösen közép-kelet-európai premodern vagy törzsi változatának – eliminálása, kizárása a könyvből, úgy gondolom, óhatatlanul papírízűvé, írott malaszttá teszi még Fullan háromszintű fejlesztési modelljét is. Ebben a formában ezek az elméletek és modellek már nem annyira a világot reprezentálják – tagadják vagy alkotják újjá –, sokkal inkább egy egészen új, eleddig a képzeletben sem élő utópia, kitalált univerzum képét festik és magyarázzák. Tudják persze ezt maguk a szerzők is,[8] de ezekkel a valóságrétegekkel

[7] Az oktatási rendszerre vonatkoztatott *háború* kifejezést Karácsony Sándor honosította meg a magyar pedagógiai szakirodalomban (Karácsony Sándor [1944]: *A nyolcéves háború*. Exodus, Budapest.) Ő még nagyobbrészt a diákok és a tanárok eltérő érdekviszonyaival kapcsolatban használta ezt az erős metaforát. A későbbiekben azonban az oktatási rendszer különböző szintjeinek és szereplőinek eltérő helyzetéből és céljaiból adódó érdekkonfliktusok leírásakor is használják ezt a kifejezést. *A tudás keletkezése* című könyvben megjelenő pedagógiai elméletek ugyan éppen ennek az érdekharcnak a kiküszöbölését szolgálják, de véleményem szerint éppen az érdekharc valóságos természetének leírása nélkül.

[8] Elég csak a könyv borítójára ránézni.

ebben a könyvben nem kívánnak foglalkozni. Xia mondja a könyv egyik összegző fejezetében: *„Naiv ember vagy te, Reijo. Ott is jó dolgokat látsz, ahol csak rombolás történik. Nem látod a világra leselkedő veszedelmeket."* Ebben az esetben persze nem elsősorban a nagypolitikának kiszolgáltatott emberek sorsával – a mianmari rohingya népirtással, a hongkongi autonómia nagyarányú korlátozásával, a zambiai Mulenga maffiózó magatartásával – kell foglalkoznia egy oktatáskutatónak, hanem oktatási kérdésekkel; oktatásügyi szelekciós mechanizmusokkal, indoktrinációs törekvésekkel, az iskolarendszer integrációs problémáival, az elmaradt strukturális reformokkal stb. Ebből a szempontból például roppant elnagyoltnak és érzéketlennek tartom az elmúlt évek magyarországi reformfolyamatainak (és ellen-reformfolyamatainak) hidegen tárgyilagos leírását a könyvben:

> „Ez nem lehet igaz" – morogtam magamban. Azt gondoltam, ezt odahaza Finnországban egészen más módon menedzselnék. Zitáék nem voltak elég ügyesek, de a nagyobb gond az lehetett, hogy – mint annak több jelét láttam – a társadalmi bizalom szintje Magyarországon összehasonlíthatatlanul alacsonyabb, mint Finnországban. Zitáék kezdeményezésének kudarca, azt gondoltam, újabb illusztrációja annak, amit Xia a 'kontextus hatalma' kifejezéssel írt le. (409. o.)

Derül a ború – borul a derű

Halász Gábor egyik frappáns „bonmot"-ja hosszú éveken át népszerű szállóige volt a Pedagógiai Intézetben (OKI, OFI), ahol Gábor egy ideig a főnököm is volt. A mondás valahogy így hangzott: *„Tegyünk úgy, mintha normálisak lennénk!"* Ez a nagyvonalú megjegyzés nagyon sokat segített abban, hogy derűs arccal elviseljük projektterveink sokadik újraíratását, az irracionális központi döntéseket és „a hivatal packázásait". Ez a mondás segített abban, hogy távolságot tartsunk a problémáktól és a problémák okozóitól – ne dühöngjünk feleslegesen olyan dolgokon, amit úgysem tudunk befolyásolni –, hogy megőrizzük emberi méltóságunkat és tartásunkat.

könnyen elbizonytalaníthatja a beszélő egyéni és közösségi identitását

A tudás keletkezése című könyvet elolvasva azonban sok tekintetben árnyaltabbá vált bennem ennek a mondásnak a megítélése. Legfőképpen azért, mert úgy látom, hogy Halász Gábor ezzel a könyvvel sok tekintetben kilépett a biztonságot adó elvont tudósi szerep védelméből, illetve az úgynevezett rendszervilágból, és az emberi életvilág jóval zavarosabb közegébe érkezett. Ebben a közegben azonban a semlegességre törekvő derűs felülemelkedés, illetve a naiv – vagy álnaiv – távolságtartás nemcsak előnyökkel jár, de komoly veszélyeket is hordoz. Ha az életvilág nem a maga teljességében íródik le, hanem bármilyen módon tudatosan vagy öntudatlanul megszűrt valóságként vagy egyneműsített szövegként, akkor mind a leíró, mind pedig a leírás óhatatlanul súlytalanná válik. Itt a viszonylag elfogulatlannak gondolt távolságtartás egyben kívülállást is jelent. Megvéd ugyan az életvilág drámáinak közvetlen fájdalmaitól és áttekinthetetlen bonyolultságától, de könnyen elbizonytalaníthatja a beszélő egyéni és közösségi identitását, szakmai

hitelességét. Különösen akkor, ha ez a beszélő különböző szerepek és alteregók mögé rejtőzik.

Miről van szó? Egyrészt arról, hogy bár a szerzők nagyon igyekeznek a könyv szereplőit és helyszíneit hitelesíteni, ez néhány kivételtől eltekintve (a fukusimai kirándulás élményei és a Viktória-vízesés elmaradt meglátogatása) nem igazán sikerült. Mindez persze önmagában nem róható fel nekik, hiszen nem regényírás volt a céljuk. Ugyanakkor azonban a mindenütt csak szakirodalmat olvasó „beszélő fejek" panelszerűen ismétlődő rítusai, nekem úgy tűnik, sok esetben „üresjáratok". Lényegében hasonló problémák jelennek meg a szakmai oldalon is. A könyv derűs utazásaiból és beszélgetéseiből – néhány valós élményre utaló elem kivételével – lényegében kiszűrődtek a negatív felhangok és a drámai elemek. Így, valóságos kontraszt híján, meglehetősen egysíkúvá (életszerűtlenné, képzeletbelivé) váltak a helyzetek és tézisfigurákká lettek a szereplők is. Hasonló problémákkal küzdött a megítélésem szerint Hankiss Elemér is, aki a társadalmi folyamatok és struktúrák fantasztikusan cizellált leírását tudta elvontan megfogalmazni, de mivel – rövid televíziós pályafutását leszámítva – háttérben maradt a saját személyes énje (érzelmei, indulatai, magánemberi esendőségei), az általa leírt társadalmi folyamatokat (csapdákat) nehéz volt személyes szintre lebontani, és továbbvinni. Még a nagyon életszerűnek tűnő példái is könnyen súlytalanná, személyesség nélküli szöveggé váltak, így az olvasó nehezen ismert magára és a valóságos helyzetekre, és könnyen úgy reagált, hogy „jé, tényleg, vannak ilyen csapdák… mások nyilván így működnek, de persze én nem…", vagy „lehet, hogy ez determinált, fátum…mit is tehetnék ez ellen?"

Nagyon szurkolok tehát Halász Gábornak és csapatának, hogy további határátlépéseket valósítsanak meg az életközeliség és személyes azonosulás irányába. *Könyörgöm: legalább egy makarenkói pofon!* Hogy a következő könyvben közvetlenül is – felháborodva, dühöngve-káromkodva – kimondhatók és néven nevezhetők legyenek a dolgok.

Könyörgöm: legalább egy makarenkói pofon!

MÁSODIK UTAZÁS – HETEDHÉT ORSZÁGON IS TÚL[9]

„Messze tornyokat látogat sorba,
Szédül, elbusong, s lehull a porba,
Amelyből vétetett."
(Ady Endre: A föl-földobott kő)

Folytassa, Reijo!

A második frontvonal szorosan kapcsolódik *A tudás keletkezése* című könyvhöz, lényegében annak kiszélesedő medrű folytatása. Horizontja továbbra is a világtérkép, műfaja ismeretterjesztő dramatikus pedagógiai útikönyv. A változás legfeljebb csak annyi, hogy a korábbi témák, szereplők és helyszínek mellett újabb elemek is megjelennek benne. Első olvasatban úgy is értelmezhető, mint a magyarországi oktatási innovációs kutatások – *Impala* (www.impala.elte.hu) és *Innova* (http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova) – tágabb nemzetközi horizonton való

[9] II. kötet – *A második frontvonal*

értelmezése, hiszen Szingapúrtól Mandalayig, Helsinkitől Lusakáig a pedagógiai innovációs törekvések teljes globális spektruma elénk tárul a lapjain. Ebből következően a kötet szinte leltárszerűen felveti azokat a témákat, kérdéseket és problémákat, amelyek korunk pedagógiai gondolkodóit, hazai és nemzetközi oktatáspolitikusait, didaktikusait és tanárait foglalkoztatják. Roppant friss, hiszen a Covid-járvány közvetlen hatásai és bizonyos mértékben már alapvető pedagógiai következményei is megfogalmazódnak mind a keretjátékban, mind pedig a különböző oktatási rendszerek vonatkozásában. Ezzel szoros összefüggésben az oktatástechnológia, a digitalizáció, a tanárképzés, a játékosított iskolai oktatás, valamint az oktatási vállalkozások – áldásos és átkos – terjeszkedése is többféle formában előkerül.

A kötetben megjelenő pedagógiai témák azáltal is megsokszorozódnak, hogy a korábbiakban megismert szereplők új pozícióba kerülnek – Zita iskolaigazgató, Miriam oktatási projekteket elbíráló tudománypolitikus lesz –, illetve új szereplők is megjelennek új megközelítéseket hozva: David Raven amerikai professzor, Deng Chu, Mianmarban született kínai oktatási vállalkozó, Pérez atya jezsuita oktatástörténész, Egon pedagógiai szervezetfejlesztő, Szilvia – az egészségügyi párhuzamokat megfogalmazó – orvos.

Ugyanakkor második olvasatban feltűnő, hogy az előző kötethez képest sokkal több a vita, a nyitott kérdés. A szereplők diskurzusainak „feladata” már nem annyira a szakirodalom közvetlen megismertetése – sokkal inkább az oktatási rendszer összetettségéből (komplexitásából) eredő ellentmondásokat, dilemmákat és nehézségeket közvetítik. Sorról sorra előkerülnek az iskolarendszer modernizációjának alapkérdései. Hogyan lehet gazdaságilag és társadalmilag összehangolni (összebékíteni) az iskolai oktatás sok esetben egymásnak ellentmondó funkcióit és területeit: társadalmi igazságosságot és/vagy szelekciót, a jövőre irányuló értékközvetítő szocializációt és/vagy a munkaerőpiac aktuális szükségleteit, a bemeneti és/vagy kimeneti szabályozást, a tananyagközpontú és/vagy gyermekközpontú oktatást? Hogyan kapcsolódjon az oktatási rendszer azokhoz a társadalmi alrendszerekhez (gazdaság, politika, civil társadalom), amelyek eltérő érdekviszonyok és belső szabályozóerők szerint működnek? Hogyan tudnak hatékonyan integrálódni és együttműködni az oktatási rendszer különböző szintjei, aktorai és érdekeltjei? Hogyan, milyen átmeneteken keresztül lehet átalakítani az oktatási rendszert az élethosszig tartó tanulás (LLL) kívánalmainak megfelelően? Hogyan kapcsolódjanak egymáshoz az iskolarendszer és az úgynevezett árnyékoktatás intézményei? Milyen változásokat hoz majd a digitalizáció az oktatási rendszerben? Mennyiben lehet átengedni az oktatási rendszert a pusztán piaci finanszírozásnak, illetve mennyiben kell megőrizni a hagyományos humanista értékek biztosítására és a voluntarista paternalizmusra egyaránt alkalmas közvetlen állami beavatkozást és kontrollt? A centralizált vagy a szubszidiaritásra épülő decentralizált oktatásirányítás-e az üdvözítő? Hogyan lehet hatékonyan integrálni az oktatási rendszer különböző szintjeit? Az alulról és/vagy fölülről szerveződő pedagógiai innováció a hatékonyabb? És a sort még hosszan lehetne folytatni.

az előző kötethez képest sokkal több a vita, a nyitott kérdés

Ezeket a roppant szerteágazó és mélyreható kérdésfölvetéseket a kötet rendkívül elegánsan kezeli, és jól átlátható konstrukcióban tálalja elénk, de a sok esetben nehezen feloldható ellentmondások súlya időnként már a konstrukció létrehozóját is nyomasztja. A korábban még segítőkész oktatáspolitikusok, hivatalnokok, oktatáskutatók, piaci vállalkozók, „tündérek”[10] mellett egyre nagyobb számban jelennek meg a „farkasok”, valamint az egyéb, tudományos és piaci „ragadozók”, időről időre „összezavarodnak a dolgok”, fölvillannak „a nyomor képei”, sőt – horribile dictu – egy fejezetben még az is fölvetődik, hogy az oktatási innovátor kifejezetten árthat is a világnak. Mindez jól láthatóan egy kicsit el is kedvetleníti a Szerzőt. Ebben a műben már kevésbé érzem az előző kötetre jellemző lelkesültséget, élményszerűséget és optimizmust. Jól mutatja ezt a kötet végén található sajátos önértékelés, amely az előző kötethez hasonló módon a könyv (Reijo kötete) úgynevezett nyilvános vitáján történik. Ebben Reijo a következőképpen reagál a bírálatokra:

> Nem sok mindent tudtam mondani. Megköszöntem a dicsérő szavakat és azokat is, melyek kritikát fogalmaztak meg. Valószínűleg látszott rajtam, hogy az utóbbiak elbizonytalanítottak. Kétségek keletkeztek bennem, és egy kicsit el is ment a kedvem a folytatástól. Arra gondoltam, hogy nem biztos, hogy jó az a mód, ahogy látom a dolgokat. (421. o.)

Az elkedvetlenedés egyik lehetséges magyarázata – a könyv belső dramaturgiája alapján – a pedagógiai fejlesztők (a változást akarók és elősegítők) természetes kifáradása; akik minél hatékonyabban működnek, annál nagyobb közegellenállásba ütköznek – s hogy ez magától értetődő. „Konok gyurma a világ” – mondhatná Reijo, Xia, Zita és a többiek. Nehezen formálható, nehezen alakítható. Ráadásul individualizált világunkban azt is nagyon nehéz megemészteni, hogy az oktatásügyben a mélyreható változásokhoz többnyire egy emberöltőnél hosszabb időre van szükség. Így nemcsak az újra és újra felbukkanó kifáradással és kiégéssel, hanem a beláthatatlan beteljesülés iránti várakozás keltette csalódottsággal is meg kell küzdenie minden „vetemény elültető” pedagógiai innovátornak.

> egyre nagyobb számban jelennek meg a „farkasok”, valamint az egyéb, tudományos és piaci „ragadozók”

Az elbizonytalanodás másik lehetséges magyarázata a mű rendhagyó szerepvállalásából adódik. Ez a világ körüli pedagógiai turistáskodás ugyanis bizonyos mértékben légüres teret alakít ki a Szerző körül, és sok tekintetben otthontalanná teszi őt. Ennek kedvezőbb olvasata egy sajátos értelmiségi magatartás, amelyet a tudásszociológia a *szabadon lebegő értelmiségi*[11] fogalmával ír le. Mannheim szerint az ilyen gyökértelen

[10] Az ebben a felsorolásban idézőjelben szereplő szövegrészek a kötetben szereplő alcímekre utalnak.

[11] A *szabadon lebegő értelmiségi* fogalmát Alfred Weber nyomán Mannheim Károly írta le szociológiai kategóriaként. Szerinte arról „a rétegről van szó, amelyik a felvilágosodás mellett is elkötelezte magát. Csakhogy amíg ez a réteg a maga felvilágosító képviselőiben még belső összefüggésben állt legalább saját történeti, társadalmi gyökereivel, és a felvilágosodás polgári írói még mintegy világnézeti támaszra leltek a polgárságban, addig a romantikussá válás egyidejűleg szociológiai és metafizikai elidegenülést és elmagányosodást hoz magával. Csak itt válik világossá, hogy mennyire sajátos jelenség az értelmiség, amelynek 'reálszociológiai' megragadhatósága épp a végtelenül labilis külső

értelmiség előtt két út áll: *„…egyfelől messzemenően szabad választásból adódó csatlakozás a legkülönbözőbb és egymással mindenkor küzdelemben álló osztályokhoz, másfelől a saját gyökereire való ráeszmélés, a saját küldetés keresése, hogy az egész szellemi érdekeinek hivatott szószólójává váljon.”*[12] Ebben az esetben nyilvánvalóan nem az előzőről – az Antonio Gramsci által *organikus értelmiségi*nek nevezett személy útjáról –, sokkal inkább az utóbbiról lehet szó. A Szerző értelmiségi küldetéstudata és identitása egyértelműen az „egészre”, az emberi nem egyetemes értékeinek tudatos védelmére és pedagógiai képviseletére irányul, ami egyfelől roppant szellemi gazdagságot nyújt, másfelől azonban a közvetlen hétköznapi világtól való elvontságot és bezártságot is jelent.[13] A kevésbé kedvező olvasatban persze ez a felülemelkedés jelenthet puszta kivonulást, bizonyos mértékű menekülést is a hasznos értelmiségi létet és tevékenységet ignoráló, azzal egyre több területen inadekvát módon működő közvetlen (oktatás)politikai valóságtól. Akárhogy nézzük, a második kötet kevésbé lelkes, mint az első. A világ körüli pedagógiai utazás – a folyamatos nemzetközi szakértői programok – egyfelől fantasztikus élményeket és emberi kapcsolatokat nyújtanak. Lényegében erről tudósít a sorozat első kötete. Másfelől azonban a folyamatos úton levés, a szüntelen vándorlás, a pillanatonként változó szituációkhoz és szerepekhez való alkalmazkodás roppant fárasztó lehet. Mint a nagy mitikus utazók – Odüsszeusz, Gulliver, Peer Gynt – történeteiből tudjuk, az újabb és újabb helyszínek, témák és találkozások egy időre felszítják ugyan a vándor parázsló kalandvágyát, de az örökös vándorlás csak ritkán hoz nyugalmat. Sok tekintetben erről tudósít a sorozat második kötete, amelyből már hiányzik a korábbi lendület, így a végtelen utazás időnként súlytalanná, itt-ott akár érdektelenné is válik.

egyre több területen inadekvát módon működő közvetlen (oktatás)politikai valóság

Az elbizonytalanodás harmadik lehetséges indítéka szorosan összefügg az előzőekkel. Valószínűsíthető, hogy ennek a világ körüli pedagógiai utazásnak a tükrében a korábbiaknál is jóval lehangolóbb látványt nyújtott a magyarországi oktatási reformfolyamat története. A nemzetközi tükörben

helyzete és hordozóinak gazdasági otthontalansága miatt rendkívül nehéz.” (Mannheim Károly [1994]: *A konzervativizmus. Tanulmány a tudás szociológiájáról.* Cserépfalvi, Budapest. 101–102.)

[12] Mannheim Károly (1996): *Ideológia és utópia.* Atlantisz, Budapest. 182–183.

[13] A Mannheim-féle szabadon lebegő értelmiségi kategóriája roppant ismerős az elmúlt évszázadok magyar társadalomtörténetében. A polgári szövetségesek hiánya miatt gyökértelen világi értelmiségi, ha nem akart az állampártot kiszolgáló hivatalnokká válni, igyekezett a partikuláris érdekeken felülemelkedve megőrizni függetlenségét és univerzális értékek iránti elkötelezettségét. Ez a sajátos társadalmi kívülállás – a tényleges társadalmi cselekvéstől megfosztott „kocsmapolitizálás” – egyfelől súlyos lelki terheket rótt az értelmiségiekre, másfelől azonban rendkívüli előnyökkel is járt. Az önérvényesítés rovására megőrzött önazonosság lehetővé tette és teszi mindmáig, hogy az ilyen gondolkodású entellektüelek szabadon és kritikus módon lépjenek fel a rendi jellegű diktatórikus rendszerekkel szemben. A szabadon lebegő értelmiségi tehát a politikusok, a partikuláris érdekviszonyok fölé helyezi magát, mert velük ellentétben képes univerzális értékszempontok alapján megítélni a világ folyamatait és eseményeit. Mindez hatványozottan igaz az elmúlt bő évtizedek autonómiára törekvő értelmiségtípusára. Jól példázza ezt az Antall Józsefnek tulajdonított 1956-os mondás: „Most alámerülök és kibekkelem őket”, illetve az 1980-as évek demokratikus ellenzéke, amelynek nagy része kifejezetten marginalizálódott, társadalmilag gyökértelen értelmiségiekből állt.

kíméletlenül láthatóvá váltak az elmulasztott magyar lehetőségek – focinyelven, hogy mindenki értse: a kihagyott helyzetek. Ezek persze, mint jól tudjuk, nem tudatos mulasztások miatt történtek, még csak nem is szándékos rosszakaratból, sokkal inkább a jól ismert társadalomtörténeti okokból.

A tény azonban tény.

Az ezredforduló után, a „szokásos" külső nagyhatalmi nyomás nélkül is, a magyar oktatási rendszer visszakanyarodott a 19. századi paternalista hagyományhoz. Bár – szintén szokásos módon – itt-ott még fennmaradtak különböző szintű modernizációs szigetek, az iskolarendszer egésze a meglátogatott jó példákhoz viszonyítva mindenképpen megrekedni látszik. Jól láthatóvá vált, ahogy az aktuálpolitikai törekvések leuralták és a maguk képére formálták az oktatási rendszer sajátos belső rendjét és működési logikáját, hogy a centralizáció elfojtotta a pedagógiai alrendszerek még csak ébredező innovációs potenciálját. Ugyanakkor az is látható lett, hogy a rendszerváltás utáni decentralizációs törekvések mennyire türelmetlenek voltak, illetve milyen illúziókra épültek. Mindez összességében azt jelentette, hogy Magyarország egyrészt eltékozolta azt a térségi előnyt, ami abból fakadt, hogy nálunk már a '70-es évek végén megkezdődött az oktatási rendszer modernizációja. Másrészt pedig azt, hogy Magyarország eltékozolta azt a műveltségi potenciált, amely a rendszerváltáskor még azt ígérte, hogy a következő nemzedékek az oktatás átalakításának köszönhetően már nem félperiférián szinten – nyelveket nem tudó kiszolgáltatott betanított munkásként – kapcsolódhatnak a gazdaságilag fejlettebb, társadalmilag jóval differenciáltabb nyugati társadalmakhoz, hanem teljes jogú partnerként. Ezzel szemben a magyar iskolarendszer a törzsi jellegű érdekcsoportok alulfinanszírozott játékszerévé vált, és nagyobbrészt a szelekciós feladatait működtette hatékonyan. Emiatt csak egy szűk kisebbséget tesz alkalmassá a művelt és felelősségteljes polgárrá válásra, amelynek jelentős része valószínűleg el fogja hagyni, vagy már el is hagyta az országot. A többség számára viszont az iskola puszta gyermekmegőrzővé vált, amelyben a tényleges gazdasági realitást az adja, hogy a tanár a rendőrnél olcsóbban működtethető.

> Magyarország eltékozolta a műveltségi potenciált

HARMADIK UTAZÁS – A MAGYAR FOUCALT-INGA PARADOXONJAI[14]

„…s mint talált tárgyat visszaadja…"
(József Attila: Eszmélet)

Ingatag remények – megrendítő ütések

A sorozat harmadik könyve formálisan nem különbözik az előzőektől. Ennek a kötetnek is ugyanaz a közege, legfeljebb csak továbbszélesedik a paletta. A korábbiakból jól ismert műfajban lényegében az ismerős szereplők és helyszínek jelennek meg; az oktatási rendszer különböző szintű aspektusainak szaktudományosabb és közérthetőbb megközelítéseivel találkozhatunk. Közvetlen újdonságot legfeljebb néhány további szereplő (Kristóf, Limerick professzor, Gréta),

[14] Harmadik kötet: *A magyar inga*

helyszín (Skócia, Wales), nemzetközi oktatássegítő szervezet (CERI, EFEA), pedagógiai elmélet („Tanulás fénytörés által") felbukkanása jelent. Ugyanakkor érzékelni lehet azt is, hogy fokozatosan kitágul a megközelítési horizont. Az aktuális háborúk, politikai puccsok, nemzetközi konfliktusok akarva-akaratlanul durván begyűrűznek a mindeddig viszonylag békés értelmiségi világba, amit már egyre kevésbé lehet figyelmen kívül hagyni. Mindez egyrészt azt jelenti, hogy míg korábban csak a Covid-járvány világméretű hatásaival és pedagógiai következményeivel kellett megküzdenie a szereplőknek, itt már a Mianmarban lezajlott katonai puccsal, a kazahsztáni, majd ukrajnai orosz bevonulással is szembesülniük kellett. Ennek egyik megnyilvánulási formája az lett, hogy a mindeddig túlnyomórészt oktatásügyre irányuló értelmezési keretek tágabb társadalomtudományi hátteret kaptak (a kommunikatív cselekvés elmélete Jürgen Habermastól, Niklas Luhman rendszerelmélete, Milton Friedman neoliberális modellje) és megjelentek a történelmi párhuzamok is („Weimar-szindróma", a magyarországi 1956-os események, a chilei demokratikus kormányzatot megdöntő Pinochet-uralom, a Tienanmen téri vérengzés). Ezen túlmenően kifejezetten politikai szereplők (Aung San Suu Kyi, a megbuktatott mianmari vezető, Ne Win tábornok, a katonai hatalomátvétel irányítója, Vlagyimir Putyin orosz elnök, Hszi Csinping, az egyre diktatórikusabban kormányzó kínai pártfőtitkár és a tiltakozó Ferenc pápa) is megjelentek a kötetben, mint akik közvetlenül hatnak az oktatás világának modernizálására és demokratizálására.

A politikai konfliktusok durván behatoltak a globális oktatási rendszerek világába és Halász Gábor pedagógiai univerzumába.

> Másfél hónappal korábban, egy február elejei nap hajnalán történt, hogy Xia telefonhívására ébredtem: zokogástól megtört hangon közölte, Mianmarban katonai hatalomátvétel zajlik. Az általa küldött videófelvételen felismerni véltem a környéket, ahol nem is olyan régen, ragyogó napsütésben kirakatokat nézve sétáltunk, és arról beszélgettünk, milyen elemekkel lehetne gazdagítani az iskola-egyetem partnerség építéséről szóló projektjét. A katonai puccs, az ennek nyomán kibontakozott társadalmi ellenállás és a hatalom részéről adott brutális reakció olyan helyzetet teremtett az országban, melyben bizonytalanná vált, lehetséges-e a projekt folytatása. (47. o.)

A későbbiekben pedig erről olvashatunk:

> Olyanok irányították az országot, akik számára a huszonegyedik századi kompetenciák, a gyermek-centrikus pedagógia vagy az iskolák intelligens tanulószervezetté válása értelmezhetetlen fogalmak voltak. Mindaz, amit a projektjével Xia támogatni szeretett volna, a föld alá szorult, annak a civil társadalomnak ügyévé vált, melyet a kormány minden eszközzel korlátozni, vagy akár elpusztítani akart. (358. o.)

A véres mianmari hatalomátvétel nyomában kibontakozó polgárháború, valamint az eszkalálódó orosz–ukrán háború óhatatlanul fölvetette a könyv résztvevőiben a pedagógusok felelősségét, de már az elkeseredés oldaláról:

A beszélgetésünk után elgondolkodtam azon, vajon az iskoláknak milyen felelősségük lehet azokban a rémtettekben, melyeket a katonák Ukrajnában elkövettek. Vajon milyen lehetett az a környezet, ahol nevelkedtek azok, akik civileket gyilkolnak le vagy kínoznak halálra, nőket erőszakolnak meg és kifosztják mások otthonait. Vajon nem csupán az történt-e, hogy fegyverek birtokában, parancsnokaik biztatására, vagy szemlehunyása mellett nagyban és élesben folytatják azt, amit már gyerekként is csináltak. (376–377 o.)

A könyv szereplőinek rá kellett ébredniük, hogy ebben az évszázadok óta zajló kultúrpolitikai háborúban nem állnak nyerésre:

„Rengeteget beszéltek a békéről – emlékezett vissza –, de ma már értem, anélkül, hogy tudták volna, tulajdonképpen háborúra neveltek. Mi ott Közép-Ázsiában, akárcsak az oroszok, nem értjük a béke természetét. Vágyunk rá, és közben pusztítjuk mindazt, amiből megszülethetne." [...] „Nem találkoztak olyan pedagógusokkal, mint ő [Zita – J. Gy.], és nem láttak olyan iskolát, mint az övé – magyarázta. – Ha megkérdezném őket, mit tennének, ha az lenne a dolguk, hogy visszaszorítsák az iskolai erőszakot, szerintem nekik is az lenne az első gondolatuk, hogy rendőröket küldjenek az iskolákba. Zita nem küzd az erőszak ellen. Egyszerűen olyan viszonyokat teremt, ahol erre nincs szükség." (380. o.)

Megrendült hazatérés

A két éve tartó világjárvány pusztítása, ami addig a tudatunkat betöltötte, eltörpült amellett, amit az Ukrajnából érkező hírekből hallhattunk. A lebombázott városokból menekültek tízezrei érkeztek Finnországba. Azt kellett megtapasztalnunk, hogy ami a közvetlen környezetünkben történik, borzalmasabb annál, ami egy év óta Mianmarban zajlik. A távoli ázsiai országból hozzánk eljutó képek a brutálisan legyilkolt emberekről, a földig rombolt otthonokról és elűzött családokról saját mindennapi valóságunk részévé váltak. Európa a könyörtelen erőszak színterévé lett. „Csak az olyan naiv emberek döbbenek meg ezen, mint amilyen te vagy" – kommentálta az eseményeket Kasperi. – Aki nyitott szemmel élt a világban, tudhatta, hogy ez bármikor itt is bekövetkezhet. (375. o.)

A világ körüli kalandozás jóleső élményei, majd borzalmai után tehát óhatatlanul új fénytörésbe kerültek a magyarországi oktatási viszonyok, amelyek a harmadik kötet elsődleges fókuszában állnak. Maga a könyv címe még javíthatatlan optimizmust sugall az oda-, majd remélhetően visszalendülő ingáról, de a kötet Magyarországot vizsgáló tartalma már jóval kevésbé optimista – legjobb esetben is csak rezignált megállapításokat tartalmaz. Reijo újra és újra visszatér Magyarországra, és már nemcsak indirekt formában, hanem közvetlenül – interjúk, olvasmányok, összehasonlító elemzések révén is – próbál magyarázatot találni a „magyar paradoxonra", a visszakanyarodás titkára. Amit eddig többnyire csak a nemzetközi tükörben láthattunk, azt most sok tekintetben „színről színre" kapjuk, elsősorban a Kristóffal és Zitával folytatott beszélgetésekből, bár az igazat megvallva – a történeti rétegeket leszámítva – sok újat már nem tudhatunk meg.

Reijo kezdetben még csupán provincializmusra gyanakodott, és a nemzetközi

viszonyok megismertetésében látta saját feladatát is.

> Zavart, hogy az oktatás kérdéseiről beszélgetők gyakran úgy viselkednek, mint az az ember, aki soha nem mozdult ki a falujából, és gondolkodását azok a közvetlen személyes élményei határozzák meg, melyeket a saját zárt közösségében szerezhetett. Olyan hiedelmek, melyek azonnal szertefoszlanának, ha tenne egy utazást távolabbi helyekre, és látná, másutt hogyan csinálják a dolgokat és miképpen magyarázzák azt, amiről eszébe sem jut, hogy egyáltalán magyarázatra szorul. (205. o.)

Később – a felkavaró nemzetközi élmények hatására – rájött, hogy nem elsősorban az oktatási rendszer belső struktúrájából kell eredeztetni a negatív változások eredeti okait, sokkal inkább az oktatásügyet leuraló politikai viszonyrendszerből.

> Az oktatási rendszerük „terepviszonyait" vizsgálva mindig az a kép alakult ki bennem, hogy a „mérnökeik" – azaz a szakpolitikát alakító ágenseik – olyan irányokba terelték a vízfolyást, amerre az magától nem ment volna. Mintha felfelé folyásra próbálták volna kényszeríteni a vizet, vagy azt akarták volna, hogy a folyó a hegyek, és ne a völgyek felé kanyarodjon. (253. o.)
>
> A Mussoliniről szóló írások valóban elbizonytalanítottak. Lehetséges, hogy a minden oktatási rendszerben megfigyelhető általános összefüggések és strukturális meghatározottságok helyett a hatalmon lévők akaratára kellene figyelnem? A magyarországi oktatási centralizáció talán nem más, mint egyszerűen az autokratikus kormányzás kiépítésének egyik mozzanata. Mongúz szavai jutottak eszembe, aki szerint az iskolák közvetlen állami ellenőrzés alá helyezésében egyszerűen hatalmi megfontolások játszottak szerepet és ez a pártelnök-miniszterelnök személyes akarata volt. (290. o.)

Reijo mindeddig nagyobbrészt az oktatási rendszerek belső összefüggéseire koncentrált, abban mozgott otthonosan, így az ilyen jellegű politikai összefüggésrendszerek között meglehetősen bizonytalanul botorkál. Megfelelő szakmai terminológiája sincs ezekre a megközelítésekre. Egyre monomániásabban a köznyelvből vett kifejezésekkel és metaforákkal próbálja leírni ezeket a helyzeteket: „az emlősök vérkeringését lecserélték arra, amivel a hüllők élnek", „visszasüllyednek a sötétségbe", „buták". Eurokrata barátjához, Eliashoz hasonlóan hitetlenkedve nézi a „kultúrnépek között okvetetlenkedő" (Ady Endre) harcosok gondolkodásmódját:

> Bár igyekezett visszafogni magát, és még a mi régi ismerősök között zajló informális beszélgetéseinkben is óvatos diplomataként viselkedett, többször elég negatív módon beszélt a magyarországi viszonyokról. „Az itteniek nem értik az Európai Unió természetét. [...] Harctérnek látják. Áldozatnak mutatják magukat és az foglalkoztatja őket, hogy nagyobb szeletet tudjanak kihasítani a tortából. Elefántok a porcelánboltban." Hasonló módon vélekedett, mint Jenna, aki nemrég ezt mondta a magyarokról: „Úgy tűnik nem sikerül átjönniük a 21. századba. Nem találják a helyüket Európában. Egyre nehezebben tudnak másokkal normális módon együttműködni, agresszívek a nemzetközi kapcsolatokban. Teljesen el fognak szigetelődni." Szomorúan

hallottam ezeket. Annál is inkább, mert addig én szinte mindig csak pozitív tapasztalatokat szereztem velük. (326. o.)

Reijo helyett Kristóf fogalmazza meg a „magyar ingára" vonatkozó végső értelmezést:

Háború dúl, ami nem két ország, hanem két világrend között zajlik. Lényegében részletkérdés, hogy ennek Ukrajna a terepe. A keleti autokráciák és a nyugati szabad világ között folyik a küzdelem. A magyarok közt túl sokan vannak, akik érzelmileg az előbbihez kötődnek, ez tükröződik a nemrég lezajlott választások eredményében. Rejtőzködő barátom emiatt bújt el. A társadalom többsége befelé fordult, kisebbségbe kerültek azok, akik a szabad világ közösségéhez tartozónak érzik magukat. Gondolom, ennek megfelelően fognak alakulni az oktatáson belüli viszonyok. (449. o.)

Így hőseink számára végső soron csak a rezignált remény maradt:

A Dolan legutolsó mianmari workshopját követő videobeszélgetésünk során Xia értékelte a történteket, visszautalva arra, amit korábban a decentralizációval kapcsolatban mondott: „Látod, a kisarjadó rügyek növekedését nem lehet leállítani. Ezek az emberek már ráéreztek az önálló gondolkodás ízére, ők már olyan beosztottak, akik a főnök utasításai nélkül is tudnak dolgozni. Most ezrével cserélik le őket náluk felkészületlenebb és önállótlanabb emberekre, de valamikor vissza fognak térni, és megmutatják, hogy a dolgok nem attól működnek, hogy a főnök ezt vagy azt mondja." És még hozzátette: „A te magyarországi barátaid szerencsésebb helyzetben vannak. Ott az ilyen emberek bennmaradtak a rendszerben. Ha formálisan fel is számolták a kéthurkos szabályozást, a jelenlétüknek köszönhetően mégis megmaradt a két szint, legfeljebb az egyik átcsúszott az informalitás világába. (330–331. o.)

Folytassa, Gábor!

Úgy gondolom, hogy a könyvsorozat a Szerző sajátos fejlődéstörténetét rögzíti mind szakmai, mind pedig személyes vonatkozásban. Ennek a fejlődéstörténetnek az egyik szála az elvont tudós világából való kilépés. Ebben az esetben ez talán nem is a hagyományos értelemben vett „elefántcsonttorony" elhagyását jelenti (bár a brutális valóság nagyon durván betört a korábban finoman felépített univerzumba), sokkal inkább a személyes morális kiállás megjelenését és nyilvános megfogalmazását. Hiszen már úgysincs hová hátrálni. Úgy gondolom, hogy a könyvsorozat megírásával Halász Gábor összegezte eddigi szakmai munkásságát, és közérthetően megmutatta tapasztalatait a következő nemzedék számára. Ugyanakkor a „magyar paradoxon" feltárására vonatkozó erőfeszítései révén és világ körüli pedagógiai kalandozásai nyomán maga is változott. Leszámolt saját illúzióival, elfogadta a világ megváltoztatható és megváltozhatatlan rendjét, ezzel megnyugtató példát adott saját generációja és az utána jövők számára egyaránt. A mór megtette közéleti kötelességét, mehet vissza a magánéletébe, és a saját örömére utazgathat tovább.