

---

Nekrológ

---

ILLYÉS SÁNDOR

(1934. május 16.–2001. október 3.)

---

„Magasabbra a tetőt, ácsok!”  
(J. D. Salinger)

Amikor a búcsúzó a ma már elmúlt 20. század hagyatékáról gondolkodott, ezt írta egyik szeretett tanára, majd későbbi tisztelt tudóstársa emlékére: *„Ezen a tájon, ahol mi élünk, ...a humán megnyilvánulásokat vizsgáló tudósnak e század második felében nem igen volt lehetősége arra, hogy függetlenítsen magát korának szellemi kényszerpályáitól és tudományának éteri világában a tiszta racionalitás fényében belátásról belátásra, felismerésről felismerésre tovább lépve újra építse tudását és önmaga épülésével építsen tudományt. A mi világunk változásai nem az emberi létezés változásainak emberléptékű ütemét követték és az újat nem a régi gyökereiből sarjasztották ki. Azok a változások, amelyekhez nekünk kellett hozzászoknunk, múltat tagadó, gyökértelenítő változások voltak, nem a tudományos cáfolat, hanem az emberi megtagadás eszközeivel éltek, az idő természetes emberi változásában posztmodern szakadásokat előidéztve”* (ILLYÉS, 1998, 30). Többek között azért ragaszkodott mindvégig egyik választott alkotó terepéhez – a gyógypedagógiához –, mert a fentiek ellenére egy biztonságos folyamatosságtudatot, tradíció-továbbélést vélt itt felfedezni. Ebben három karakterisztikus elem különült el számára: a fogyatékos ember létállapotának javítási szándéka (gyógyítás, fejlesztés, rehabilitáció, terápia); a fogyatékosággal élő ember biológiai állapotának és szociális életvilágának holisztikus szemlélete (a fogyatékos ember és környezete kölcsönös egymásrautaltsága, a megoldások aktuális életszituációba ágyazott megítélése); és azoknak a szakembereknek az emberi tartása, akik magukat gyógypedagógusnak vallják és akik képesek egy új minőségű emberi viszony létrehozására. Meggyőződése volt, hogy a gyógypedagógiai tradíció – mint az ember szellemi világával foglalkozó társadalomtudományok része – *„nem az emberi életvilág felszíni, mulandó rétegéből származó tudás, hanem e változó rétegek mögött az emberi létezés biológiai korlátaiban, biológiai esendőségében rejlő örök kihívások felismerése”* (uo., 32). Egymás mellett élt benne a tradíciók tisztelete és az új utak keresése; többször is megfogalmazta, hogy a tradíciók köréből való kitörés szándéka és az újjal járó sokféle kudarc miatti csalódás konfliktusa korunk gondolkozó emberének alapvető létélményévé vált.

A fogyatékos ember elfogadásának vagy elutasításának jelensége időről időre megjelent kutatási témái között. Kereste az elutasítás okait, azért, hogy elősegítse az elfogadást. Korai tanulmányaiban a fogyatékos emberhez való viszonyban vizsgálta a kuriozitást, a sokkhatást és a fixációs effektusokat. Feltételezte, hogy a mai ember identitásának egyik központi eleme az egészségtudat. A fogyatékos ember ezzel szemben egy olyan egzisztenciaformát reprezentál, amellyel nem tudunk azonosulni; testi állapota olyan szorongásokat és elviselhetetlenségérzést válthat ki belőlünk, amely elhatárolja az ép és a fogyatékos embert. Közvetlenül azonban nem is a fogyatékos ember hat ránk sokkolóan, hanem az általa kiváltott identitáskonfliktusunk. Akkor azonban, amikor felismerjük, hogy a fogyatékos ember nem a saját állapotunk, hanem egy másik személyé, akkor létrejöhét az interperszonális tolerancia. Az együttérzésben pedig olyan tükörré tudunk válni, amelyben megláthatjuk a fogyatékos embert. Megállapította, hogy a fogyatékos ember feltűnő külső jegyei nemcsak figyelmet keltenek, hanem erőteljesen fixálják is a figyelmet. Ezzel is magyarázható az a jelenség, hogy a fogyatékos embert magával a fogyatékossgal azonosítjuk; vagyis a fogyatékossg tapasztalása elfedi előlünk a valós személyiséget (ILLYÉS, 1985).

Nemcsak az egyes fogyatékos ember egyedi különössége foglalkoztatta őt, hanem a különösség fogalmi megjelenése a tudományokban, mindenekelőtt a gyógypedagógiában, a pszichológiában és a neveléstudományban. Saját tudományterületi hovatartozását így körvonalazta: *„Érdeklődésem, munkám a határületeken jelöli ki azt a helyet, ahonnan a nevelésügy aktuális problémáit látni és láttatni tudom. Gyógypedagógusként főleg a nevelési nehézségeket okozó, »speciális nevelési szükségletű gyermekek« iskoláztatási helyzetét ismerem. Pszichológusként főleg azt érzékelem, hogy napjaink pszichológiája mivel gazdagíthatná a neveléstudományt és a tanítást, ha ennek a modern tudásnak az átadására és átvételére mindkét oldalon meglennének a szándékok és az eszközök. A gyógypedagógus-képzés résztvevőjeként pedig a pedagógusképzés sikereiből és kudarcaiból látom, hogy a fiatal pedagógusok a magyar neveléstudományban hol tudnak kapaszkodókat találni, mi az, amit az újra érzékeny fiatal pedagógusgeneráció magáénak érez, és mi az, amivel nehezen tud mit kezdeni”* (ILLYÉS, 1994, 9). Ezekből a nézőpontokból úgy látta, hogy általában a gyermeki lét különösségének, a gyermekkor másságának felismerését a lélektan és a neveléstudomány nagy találkozása eredményezte: a pszichológiának szerepe volt abban, hogy egyre sokrétűbben tárta fel a gyermek és a felnőtt közötti különbséget; ennek hatására pedig a neveléstudomány elméletében és gyakorlatában mindjobban megjelent a gyermek egyedisége és individuális különössége. Ebben az összefüggésben a gyógypedagógia által megfogalmazott fogyatékossg is különösségnek tekinthető; azonban ezt az egyediséget a közösség nem tekinti kívánatos állapotnak, szankcionálja és megbélyegzi. A gyógypedagógia évszázados válaszul erre a jelenségre úgy reagált – írja –, hogy a kompenzáló, korrektív és felzárkóztató nevelés segítségével hiánypótlásra, eltérésredukcióra törekedett. Javítani, helyreállítani kívánta a sérült vagy hiányzó funkciókat és ezzel a sérülésre, az egyediség negatív jegyeire koncentrált.

A problémákra érzékeny és nagyon olvasott kutatóként azonban korán felismerte és maga is formálta azt az új gyógypedagógiai szemléletet, amely szerint a gyermek egyediségében fontosabb a megmaradt emberi arculat, mint az az eltérés,

amelyet a nevelés nagy erővel csökkenteni igyekeznek. A „különöshöz” való újfajta emberi viszonyulást vélte ebben felfedezni: a megváltoztatási szándék helyett megjelenik a másság elfogadása, a korlátok megszüntetése helyett a korlátokon belül lehetséges egyediség fejlesztése. *„Ez természetesen nem jelenti sem a helyreállítási célkitűzések feladását, sem az ilyen irányú erőfeszítések csökkentését. Inkább arról van szó, hogy a neveléstudomány emberképe árnyaltabbá vált, és a neveléstudomány az emberi létezés lehetséges formái közül ma már nem zárja ki azokat a biológiai állapotokat, amelyek jelentősen szűkítik az emberjellemzők körét, és erősen korlátozzák a többség számára alkalmas eszmények elérését”* (uo., 12–13). Az volt a véleménye ebben a kérdésben, hogy a neveléssel, a speciális neveléssel foglalkozó tudomány a másságtoleranciában nagyobb utat tett meg, mint az emberképpel foglalkozó más társadalomtudományok.

Több tanulmányban foglalkozott a hazai gyógypedagógia fejlődéstörténetét befolyásoló hatásokkal. Rámutatott arra, hogy a gyógypedagógia nem egy intézmény pedagógiája, nem iskolapedagógia, hanem a fogyatékos ember pedagógiája; célkitűzései tágabbak, mint az általános pedagógia célkitűzései. A gyógypedagógiai gondolatvilág hazai fejlődésében fontosnak ítélte azokat az elméleti modelleket és fogalmi tartalmakat, amelyek részben európai hatásokra váltak a magyarországi gyógypedagógia komplexitásának meghatározóivá. A gyógypedagógia alapfogalmainak definiálása, majd időről időre még pontosabb újrafogalmazása kutatói munkásságának egészét átszötte. Az 1997-ben megjelent *Pedagógiai lexikon* mintegy kettőszáz gyógypedagógiai szócikkének kidolgozásában szaklektorként segítette a szerzők munkáját. Lektorai véleményeiben kérlelhetetlen következetességgel mutatott rá a logikai és a fogalomhasználati pontatlanságokra. Ez esetben is, mint előtte évtizedeken át, hajnalokba nyúlóan dolgozott azért, hogy szerzőként vagy lektorként a számára elfogadható minőségű kéziratok készüljenek el. Kutatótársait is hozzászoktatta a kéziratérlelés, a világos okfejtés, a pontosan meghatározott fogalmakra épülő előadás szerkesztésének technikáira, a gondolatok csiszolt és átlátható megjelenítésére. Ez volt számára az egyik legfontosabb tanulási és tanítási folyamat.

A gyógypedagógiai pszichológia kezdő kutatójaként Ranschburg Pál munkásságában találta meg azt a mintát, amelyet szinte élete végéig követett. Egyik korai előadásában így beszélt erről: *„Ranschburg volt az, aki a pedagógia e sajátos területén természettudományos szemléletet honosított meg, aki e szellemben nemzedékeket nevelt fel, és aki az őt követő nemzedékek szemében végül a természettudományos egzaktitás és igényesség példaképévé vált. Ranschburg neve a ma élő gyógypedagógusok számára talán a legbiztosabb kapaszkodó, tőle elindulni, hozzá visszanyúlni a tudományos tájékozódás és igazolás egyik legmegbízhatóbb módjának látszik... A ranschburgi életműben az elméletalkotó és a kísérletező tudós profilja domborodik ki leghatározottabban és emellett elhalványulnak a gyakorlati problémákra felfigyelő és az azokra választ kereső, az alkotó műhely falain túl is látó Ranschburg vonásai... Az elméleti kérdések mellett Ranschburg érdeklődését gyakorlati, éspedig pedagógiai gyakorlati problémák is felkeltették. Nem lehet véletlen az, hogy a nagy tekintélyű ideggyógyász évtizedeken át egy kis iskola falai között rendezte be alkotó műhelyét”* (ILLYÉS, 1970).

Ranschburg hatása oly erősnek bizonyult, hogy 1989-ben, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola főigazgatójaként, megbízásának első évében kezdeményezte egy olyan speciális kollégium bevezetését, amelyet külső szak-

emberek bevonásával kívánt megszervezni. *„Elsősorban azokra gondolunk, akiknek eredetileg gyógypedagógusi végzettségük van, és az elmúlt évtizedek során a gyógypedagógia forrástudományainak jeles szakembereivé váltak... A kurzusokkal szemben... az a követelmény, hogy legyenek egyetemi színvonalúak, a hallgatóság számára mondjanak újat és legyenek hasznosak a gyógypedagógiai gyakorlatban... Az ilyen jellegű kollégiumokat – melyeknek a külföldi egyetemeken nagy hagyományaik vannak és amelyeket többnyire meghívott neves előadók tartanak – általában egy kiváló tudós emlékének szentelik. Ezért neveztük el a kurzust Ranschburg Pál Kollégiumnak”* (ILLYÉS, 1989). A Kollégium – amelynek megtartását pályázat útján lehetett elnyerni – a hallgatóság nagy érdeklődésével kísérve sikeresen működött több éven át, mindaddig, amíg a tantervi reform egyébként is lehetővé tette új tanegységek, témakörök bevezetését és külső előadók meghívását.

Több mint negyven éves tudományos kutatói és oktatói munkája mellett különböző vezető beosztásokban formálta a Főiskolát. Főigazgatói programjában a szükséges fejlesztési irányokat és stratégiát gondos alaposággal, oktatáspolitikai felkészültséggel és átfogó nemzetközi kitekintéssel, az intézmény munkatársainak egyetértésével írta le. Rávilágított egy olyan intézményi sajátosságra, amelyet a „házon belül” mindenki evidensnek tartott, de nem tudatosított eléggé. Ennek lényegét abban látta, hogy a gyógypedagógus-képzésnek nincs hazai társintézménye és más területektől eltérően a gyógypedagógiai iskolák pedagógiai fejlesztésének nincs hazai kutató intézménye. Ezek hiányában a Főiskolának lényeges többletterheket kell vállalnia a képzésfejlesztés érdekében, és igen jelentős szerepet kell vállalnia a közoktatás területén dolgozó gyógypedagógiai intézmények pedagógiai fejlesztésében. Ezért – szerinte – a jövőben a kutatóhelyi feltételek biztosítását és az országos szintű szakterületi fejlesztés feladatait be kell építeni a Főiskola állami feladatai közé, és ellátásukra külön költségvetési támogatást kell biztosítani. Megállapította azt, hogy csak a felsőoktatási képző funkcióhoz rendelt normatív támogatással a Főiskola az évtizedek során kialakult többletfeladatait már nem tudja ellátni. Különös súlyt helyezett arra, hogy a gyógypedagógus-képzés igazodjon azokhoz a szaktudásbeli követelményekhez, amelyeket az 1993-ban megalkotott közoktatási törvény fogalmazott meg, mint például a fogyatékos gyermekek korai neveléséből adódó feladatok, a szabad iskolaválasztás, az oktatási szakaszok illesztése a gyógypedagógiai neveléssel foglalkozó iskolák számára, a legalapvetőbb gyógypedagógiai ismeretek beépítése a tanítóképzésbe, a pedagógiai szakszolgálatokban dolgozó gyógypedagógusok feladatai. A közoktatási törvény pedagógusi kompetenciát alakító hatásai közül a képzésnek a jövőben elsősorban a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek, tanulók együttes, integrált iskolai nevelésének új lehetőségeihez kell igazodnia. Állást foglalt amellett, hogy az óvodákban és iskolákban dolgozó gyógypedagógusnak fel kell készülnie a közvetlen nevelési és terápiás szerep mellett a többi pedagógus fogyatékos gyermekkel való foglalkozásának segítésére, a szaktanácsadásra, a gyógypedagógiai szaktudás különböző szinteken történő multiplikatív továbbadására. *„A jövő útja az, hogy a fogyatékos gyermek a fejlődéséhez szükséges segítséget ne csak a fogyatékosok elkülönített iskoláiban és ne csak a gyógypedagógusoktól kapja meg, hanem egyre inkább az ép gyermekek közösségeiben, a többi pedagógustól is. Erre a világszerte egyre inkább előtérbe kerülő új feladatra a közoktatás munkásait és a pedagógusképző intézményeket e Főiskolának kell felkészítenie. A gyógypedagógusok*

*gógus kompetenciakörének bővülésével és átalakulásával egy időben a Főiskolának mint intézménynek is a gyógypedagógus-képzésnél szélesebb körre kell kiterjeszteni feladatai..., részt kell vállalnia a pedagógusképzésen belül megjelenő kompetenciakörök kimunkálásában és ezen ismeretek oktatásához szükséges személyi feltételek kialakításában” (ILLYÉS, 1994, 3).*

Egy évtizedes főigazgatósága idején (1988–1998) az oktatás, a kutatás és a szervezetre fejlesztés terén jelentős reformokat vezetett be. Irányításával elkészült a főiskolai szintű gyógypedagógus-képzés rendszerváltás utáni új tanterve; mind a hét gyógypedagógiai szakon a nagy hagyományú tanár szakágak mellett megjelentek a terapeuta szakágak. Ehhez a tantervfejlesztő munkához kapcsolódott a főiskolai és az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés képesítési követelményeinek a kidolgozása, valamint az a tankönyvprogram, amelynek keretében a Felsőoktatási Fejlesztési Alapprogramok (FEFA) támogatásával néhány év leforgása alatt 10 új főiskolai tankönyv, 90 új főiskolai jegyzet, 25 új képzési segédanyag és mintegy 150 demonstrációs videofilm készült el. Sok előkészítő munkával járó képzésfejlesztési eredmény volt a Főiskolán az 1990-től megindított szociálismunkás-képzés. Valamennyi szakon bevezette a képzés rendszeres minőségfejlesztése érdekében a tanegységek tematikáinak részletes kidolgozását, lektoráltatását, évenkénti megújítását, a képzési anyagok folyamatos korszerűsítését. Részt vett a pedagógus-továbbképzési rendszer hazai kimunkálásában, ezen belül a gyógypedagógusok továbbképzésének megújításában, új, szakirányú diplomát adó továbbképzések megalapításában. Az alapképzéseken kívül a továbbképzésekben is rendszeresen oktatott, sikeres előadásokat tartott, amelyekben a gyógypedagógiai alapfogalmak tudományos igényű elemzése mellett különösen a gyógypedagógiai innovációk bemutatása és a nemzetközi tapasztalatok hazai hatásainak vizsgálata kapott fő szerepet.

Meggyőződése volt, hogy mind a képzés, mind a tudományos kutatás eredményességének növeléséhez nélkülözhetetlen a Főiskola könyvtárának fejlesztése. A könyvtárral szinte napi munkakapcsolatban állt, mint olvasó-kutató és mint szervező-vezető. Vezetésével a könyvtári szolgáltatások területén a Főiskola az országban egyedülálló lépést tett, amikor már az 1990-es évek első felében adaptálta az amerikai SUN számítógépes rendszert; a könyvtári állomány gyarapítása céljából hazai és külföldi forrásokra folyamatosan és eredményesen pályázott az intézmény. A könyvtár külföldi, különösen angol és német nyelvű állománya ma is versenyképes az európai gyógypedagógus-képző helyek könyvtáraival. A könyvtárfejlesztést elemi feltételnek tekintette az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés bevezetéséhez. Igazi örömet jelentett számára a jelenlegi épületbe 2000-ben átköltözött Főiskola teljesen megújult könyvtára. – Hosszú éveken át dolgozott munkatársaival együtt az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés képesítési követelményeinek, tantervének létrehozásán, a szükséges személyi feltételek megteremtésén. Ennek eredményeként alakult ki az a képzési konstrukció, amelyben a főiskolai képzési szintre ráépül az egyetemi képzési szint, megtartva mindkét képzési szint saját értékeit. Ezt a koncepciót nemcsak hazai, hanem külföldi egyetemek szakértőivel is megvitatta. Gondosan kezelt irathagyatékából való például az a levél 1995-ből, amelyben az egyik berlini utazását készítette elő abból a célból, hogy az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés tantervéről a Humboldt Egyetem rehabilitációs-pedagógiai szakértőjével konzultáljon. Mint a főiskolai főigazgatók konferen-

ciájának elnöke, a felsőoktatási törvény megalkotásával és bevezetésének hatásával összefüggésben elemezte a hazai duális felsőoktatási rendszer bizonyos ellentmondásait. Ezzel foglalkozó tanulmányában élére állítva veti fel a következő problémát: „A törvény meghatározásai definiálatlanul hagyják a duális rendszer főiskolai ágát. A törvény az egyetemek és a főiskolák eltérését az egyetemekhez viszonyítva határozza meg... Mivel a törvény a főiskolai oktatás specifikumait kizárólag az egyetemi oktatáshoz viszonyított hiányokkal jellemzi, és sehol sem jelzi azt a specifikus többletet, amely viszont az egyetemi oktatásból hiányzik, akarva-akaratlanul is évek óta feszültségeket teremt az egyetemek és főiskolák között. A főiskolákat önkéntelenül arra ösztönzi, hogy minőségüket minél több egyetemi jellemző felmutatásával, esetleg egyetemi szakok indításával javítsák, és a főiskolákról egyébként általában nem jó véleményt alkotó egyetemeket arra készíti, hogy a főiskolai képzést saját águk vertikális képzési szerkezetében az induló alsó képesítési szintnek tekinték” (ILLYÉS, 1996a, 10). Ezt a problémát a gyógypedagógus-képzésen belül úgy kívánta megoldani, hogy a képzés mindkét szintjének egy intézményen belüli működtetésével modellt alkosson a főiskolai és az egyetemi képzés saját lényegű különbségeinek érvényesítésére.

A felsőoktatás mellett a közoktatás kérdései is állandóan foglalkoztatták, különösen gyógypedagógiai összefüggésekben. A következő interjúrészlet (az Új Pedagógiai Szemle szerkesztőségében a humanizáció és modernizáció témakörben lefolyt beszélgetésben mint az Országos Köznevelési Tanács elnöke vett részt) azt mutatja, hogy a tágabb horizontú szemlélődés is mindennapi „elfoglaltsága” volt: „Számomra problémát jelent, hogy valóban az-e a jövő, hogy lesznek a jövőért elkötelezett, megszállott kis szigetek a világban. Mert úgy gondolom, hogy a modernizációt nem lehet az iskolarendszer egészében egyszerre megvalósítani. Az iskolarendszer alrendszer, abban az tükröződik, ami a társadalomban van... Szigetállapotokat azért hozunk létre, mert reméljük, hogy ezek a szigetek valamit majd változtatnak az egész rendszeren. Mert ezek a szigetek nem a menekülés, hanem a jövő előállításának szigetei kell hogy legyenek. Létrehozunk egy, a társadalomnál jobb világot, remélve, hogy ez a jobb világ majd meg tudja váltani a társadalmat. Drámai az a feszültség, ami egy bármilyen értelemben vett pozitív iskola és a körülötte lévő világ között feszül. Nem tudom, hogyan lehet ebből a helyzetből kilábalni. Talán az a megoldás, hogy az iskolának teljesen be kell fogadnia a világot, és meg kell munkálnia azt a maga keretei között” (SCHÜTTLER, 1995, 57).

Az iskola világa nemcsak elvi szempontokból, hanem a közvetlen, hétköznapi valóságban is érdekelte. Részt vett a Nemzeti Alaptanterv vitáiban, szorgalmazta a gyógypedagógiai óvodák és iskolák számára a NAT-hoz kapcsolódó gyógypedagógiai irányelvek kidolgozását. A gyógypedagógia valamennyi területéről felkért szakemberekkel sok hónapon át dolgozott azért, hogy kialakuljon egy olyan közös elvi rendszer, amely a fogalomhasználatban, a tantervi szerkezetben, a fogyatékos-ság szemléletében korszerű és a mindennapok gyakorlatában is jól használható irányokat jelöl ki az iskolák pedagógiai programjainak, helyi tanterveinek megalkotásához. Különösen fontosnak tartotta a NAT követelményrendszerének és képzési szakaszainak módosítását a fogyatékos-sági csoportok szerint. Az iskolák közötti átjárhatóság több formájának kimunkálására is felhívta a figyelmet: az azonos fogyatékos-sági típus iskolái között; az azonos fogyatékos-sági típus enyhébb és súlyosabb változataihoz tartozó iskolák között; valamint a fogyatékos gyermekek isko-

láiból a nem fogyatékos gyermekek iskoláiba való átlépéskor, illetve fordított irányban. Szorgalmazta, hogy a közoktatási szolgáltatások körében gyógypedagógiai segítségben részesüljenek a tanulási nehézséget mutató, biológiailag nem sérült, de nehezített fejlődésmentű gyermekcsoportok is (ILLYÉS, 1996b).

A fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelésének oktatáspolitikai, közoktatás-szervezési és pedagógiai kérdéseiről sokféle összefüggésben írt, vitatkozott, tartott előadásokat, konzultált szakemberek csoportjaival, országos konferenciákat szervezett. Főiskolai munkatársaival és a szakterület képviselőivel együtt meghatározó szerepet játszott abban, hogy az integrált nevelés kísérleti bevezetése, törvényi feltételeinek megalkotása már a rendszerváltás előtt megkezdődhetett. Szakértője és tanácsadója volt annak az OTKA támogatású főiskolai szintű kutatásnak, amely „A korrekciós nevelés átfogó tudományos megalapozása” címmel (1987–1991) egy olyan altémát is magában foglalt, amely az integrált nevelés hazai helyzetét vizsgálta valamennyi fogyatékosági területen. Az inkluzív nevelés gondolatának európai megjelenésével egy időben kezdte szorgalmazni munkatársaival együtt a gyógypedagógiai ismeretek nagyobb arányú és a differenciált nevelést elősegítő megjelenését a pedagógusképző intézmények képzési programjaiban. Az együttnevelés és a minden gyermeket befogadó (inkluzív) iskola megteremtése mellett mindenkor úgy foglalt állást, hogy eközben bemutatta a problémakialakulás történetét és rávilágított napjaink dilemmáira. „...a gyógypedagógiai iskolákra azért volt szükség, mivel a közoktatás követelményekkel körülbástyázott területein a sérült gyermekek nem tudtak helytállni. A gyógypedagógia kialakulása óta azt a feladatot látja el, amelyet a többségi iskolák nem tudnak vállalni. Minderről azért érdemes szólni, mivel a nevelésügy reformerei, a társadalomkutatók, a politikusok gyakran a gyógypedagógiát hibáztatják a sérült tanulók elkülönített oktatásáért. A szegregált iskolákat azonban nem hátrányt fokozó, hanem hátrányt megszüntető céllal hozták létre. Nem a gyógypedagógiai iskolák önlegitimáló érdekei, szegregáló szándéka, hanem a többségi iskola befogadó és megtartó képességének hiánya volt és maradt az oka az immár egy évszázada fennálló helyzetnek” (ILLYÉS, 1999, 32).

Legutolsó tanulmányában – „A különleges gondozáshoz, rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a közoktatásban” – a *különtámogatás* különböző formáiról ír. A *különtámogatásra* való rászorultság okáról azt írja, hogy „a különleges gondozáshoz, rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a gyermek sajátja. Olyan sajátosság, rászorultság, amelyet a gyermek hordoz ugyan, de amelynek eredete nem benne, hanem a közoktatás követelményrendszerében van. Eredete illeszkedési zavar, amely a közoktatás követelményei és a gyermek nevelési lehetőségei között áll fenn. Minden gyermeknél kialakul, akinél a közoktatás a gyermek számára elérhetetlen követelményeket támaszt, vagy akinél a követelmények eléréséhez nem megfelelő utat biztosít... A közoktatásban részesülők jogegyenlősége és közös szocializációjának szükségessége megkívánja, hogy a *különtámogatásnak* bármely formája is jön létre, az *alcsoportok támogatott formái* ne különüljenek el a többségi közoktatástól, hanem *települjenek be* a külön támogatásra nem szoruló gyermekek kortárscsoportjába” (ILLYÉS, 2001, 227–228). Utolsó publikált tanulmányának legutolsó mondatát szakmai végrendeletként is értelmezhetjük: „Világszerte aktuális az a kérdés, hogy melyek a további sajátos szükségletek a közoktatás után, melyek azok a humánus keretek, amelytől övezve a rászorulókat a legnagyobb mértékű önállóságot élvezhetik, és melyek azok a

*további különtámogatások, amelyek az önállóság körén kívüli további hiányosságok kiegyenlítésével a rászorultak számára a legemberibb életformákat biztosíthatják” (uo., 231).*

Nemzetközi kapcsolatépítő tevékenysége több területen is érezhető hatást gyakorolt a magyarországi gyógypedagógia fejlődésére, valamint a hazai gyógypedagógia külföldi elismertetésére. A szakterület nemzetközi konferenciáin szívesen látott, gyakran felkért előadó volt. Amszterdam, Róma, Helsinki, Washington, Jeruzsálem, Köln, London szakmai köreiből éppúgy járatos volt, mint a szomszédos országok fővárosaiban vagy kevésbé ismert külföldi főiskolákon és egyetemeken. Vendégprofesszorként tanított a Bécsi Egyetem Pszichológiai Intézetében, Münchenben a gyógypedagógus-képzésben, Berlinben a rehabilitációs pedagógiai és a szociálterápiás képzésben. A gyógypedagógia nemzetközi összehasonlítását bemutató enciklopédiasorozatban a Marhold Kiadó felkérésére ő készítette a magyarországi gyógypedagógiával foglalkozó fejezetet (ILLYÉS, 1987). Élete utolsó éveiben az OECD-ben (Organization for Economic Cooperation and Development) a fogyatékosüggyel foglalkozó bizottság (magyar) nemzeti képviselőjeként rendszeresen dolgozott, statisztikai adatokat elemzett, előadásokat tartott. A párizsi konferencia volt az utolsó, amelyen részt vett. Erről az Oktatási Minisztérium számára készített beszámolójában a következőket írta: *„A sajátos nevelési szükséglet egyik országban sem terjed ki az ország többségi etnikumától eltérő etnikai csoportokra. Az etnikai másság nem hoz létre sajátos nevelési szükségletet. Az etnikai csoportok részére azonban az országok külön támogatást biztosítanak. Sok helyen problémát jelent az etnikai csoportok anyanyelve és az ország oktatási nyelvének eltérése. Ha az etnikai csoport kultúrája és nyelve jelentősen eltér a többségi társadalom kultúrájától, akkor a heterokulturális szocializáció miatt gyermekeik gyakran nem válnak iskolaéretté és a beiskolázásnál, valamint az első években jelentős nehézségek állhatnak elő. Több országban a vendégmunkások gyermekei nagyobb arányban kerülnek a sajátos nevelési szükségletű gyermekek közé. A roma gyermekek helyzete Magyarországon ehhez hasonló” (ILLYÉS, 2001, 2).* A beszámolóban javasolta, hogy az iskolai tantárgyi teljesítményeket mérő PISA vizsgálatokat miként lehet hazánkban is kiterjeszteni és technikailag hozzáférhetővé tenni a sajátos nevelési szükségletű tanulók számára.

Életműve a legutolsó években is egyre tágult és gazdagodott. Töredékek felmutatása lehetséges csupán ebben az írásban, amelynek szerzője megkísérelte láthatóvá tenni azt az Illyés Sándort, akinek meghatározó életeleme volt a jelenlét, az események folyamatának megtapasztalása, kutatása és formálása. Tudós ember volt ízig-vérig. Ennek elismerése volt többek között a díszdoktori cím, amelyet a giesseni Justus Liebig Egyetem adományozott számára 1989-ben. Az ünnepélyes eseményen a német egyetemekről a gyógypedagógiai tudományterületet művelő professzorok szinte kivétel nélkül megjelentek. A gyertyafényes vacsora közben az egyik magyar köszöntő így hangzott: *„Megrövidül az életed, ha mindkét végét égeted – mondják sokan. Megrövidül-e életed, ha mindkét végét égeted? – kérdezem én. Ha megrövidül is életed, a fényt és meleget nem nélkülözhetem – mondod Te. A láng az életed – válaszolom én” (MESTERHÁZI, 1989).*

Fiatalkorának egyik mesterét fentebb már említettük, de nem zárhatjuk le ezt a visszaemlékezést a másik mester – Mérei Ferenc – megnevezése nélkül. Szemléletmódjának alakulásában, a problémákkal folytatott küzdelmekben mindvégig fel-



Illyés Sándor

2000. október 19-én, a gyógypedagógiai képzés 100 éves évfordulója alkalmából megtartott rendezvényen

lelhető az a szellemiség, amit tőle kapott. Temetésén Illyés Sándor így búcsúzott: „*Drága Tanár Úr! Te azt tanítottad, hogy az embernek az élet nehéz helyzeteiben ösvényt kell találni a másik ember felé, mert csak együtt, a másikat bevonva tudunk saját magunkon segíteni. Most nehéz helyzetben vagyunk, régen volt és tegnapi tanítványaid valamennyien. Elmentél közülünk és nekünk most már visszavonhatatlanul búcsúznunk kell Tőled. Mindent megtettél azért, hogy ez a pillanat minél később következzen be. Biológiai erőidet, amelyek már régóta nem voltak elégségesek az élethez, szellemi erőkké váltottad fel, maradásra kényszerítetted a testet, amely távozni indult. Köztünk, a társaid között akartál maradni. Volt még mondanivalód. Fontos tanítás arról, hogy csak a test akar meghalni, az emberi szellem élni akar. Egész életedben a szellem és a test varázslatos együttélését mutattad fel nekünk. Az elmúláshoz közeledve még azt is meg akartad mutatni, hogy a szellem hogyan talál utakat mások felé akkor, amikor a test ebben már nem lehet társa. Rendkívüli szellemi erejű ember voltál, de ehhez az utolsó tanításhoz már nem volt elégséges egyéni erőd. Ehhez az erőt Te is másoktól kaptad. Azoktól, akik körülötted voltak, akikkel és akikért még élni akartál*” (ILLYÉS, 1986, 1). Nehéz ennél sűrítettebben és felemelőbben kifejezni a gýaszt.

(Mesterházi Zsuzsa)

## ÉLETRAJZI ADATOK

*Tanulmányok:* Tanítóképző (1952), Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (1957), ELTE, pszichológia szak (1961).

*Tudományos fokozat:* a pszichológia tudomány kandidátusa (1968), majd doktora (1980).

*Kinevezések, munkaköri beosztások:* főiskolai tanár (1975–), egyetemi tanár (1988–), Kutató Laboratórium vezetője (1981–), ELTE BTK Pszichológiai Intézet igazgatója (1984–88), a Kísérleti pszichológiai tanszék vezetője (1984–1990), BGGYFK főiskolai főigazgató (1988–98), vendégprofesszor a Bécsi Egyetemen (1990–93).

*Tudományos, közéleti tisztségei:* a TMB Pszichológiai Szakbizottság elnöke (1980–95), a Magyar Pszichológus Kamara elnöke (1989–93), a magyar Főiskolai Főigazgatói Konferencia elnöke (1988–92), az Országos Akkreditációs Bizottság tagja és a Pedagógiai-Pszichológiai Szakbizottság elnöke (1994–98), az MTA Pszichológiai Bizottságának társelnöke, majd elnöke (1994–), az MTA Közgyűlésének választott tagja (1995–), a Magyar Testnevelési Egyetem doktori tanácsának tagja (1997–), az Országos Köznevelési Tanács elnöke (1993–), az OTKA Bizottság tagja (1994–), az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának tagja.

*Főbb kutatási projektek vezetése:* Kutatások a mozgásszabályozás területén (1963–1984); „Gyermekkori szocializációs zavarok” a TBZ kutatási főirányon belül (1982–1987); „Nevelhetőség és általános iskola” (1983–1988); A Felsőoktatási Fejlesztési Alap 2., 3., 4., 5. és 7. projektjeinek főiskolai szintű vezetése (1992–98); Holland–magyar összehasonlító gyógypedagógiai kutatások (1998–2001); a Széchenyi Professzori Ösztöndíj elnyerésével „a gyógypedagógia tudomány elméletének fejlesztése” (2000–).

*Szerkesztőbizottsági tagság:* Pszichológia, Szociális Munka, EFETA (Szlovákia), Studia Pedagogia (Olaszország).

*Külföldi elismerések:* Oktatásügy Kiváló Dolgozója (1966), Kiváló Munkáért (1983), Felsőoktatási Érdemérem (1992), Ranschburg Pál Emlékérem (1994), Pro Psychologia Emlékérem (1995), Európa Parlament szakértői oklevél (1996), Schnell János Emlékérem (1997), Bárczi Gusztáv Díj (1997), Szent-Györgyi Albert Díj (1998).

VÁLOGATÁS A TÖBB MINT 300 TÉTELT TARTALMAZÓ  
PUBLIKÁCIÓS JEGYZÉKBŐL*Könyvek:*

ILLYÉS GY.-né, ILLYÉS S., JANKOVICH L.-né, LÁNYI M.-né (1968) *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest (2. kiadás 1971; 3. kiadás 1978; 4. kiadás 1987; szlovák kiadás 1978, Bratislava [Pozsony])

ILLYÉS S. szerk. (1976) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. (2. javított kiadás 1980; 3. javított kiadás 1987) Tankönyvkiadó, Budapest

ILLYÉS S. szerk. (1980) *Tanulás és értelmi fogyatékoság*. Tankönyvkiadó, Budapest

ILLYÉS S. szerk. (1988) *Veszélyeztetettség és iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest

ILLYÉS S. szerk. (2000) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE GYFK, Budapest (Szerző megjegyzése: a korábbi azonos című, több javított kiadást megért műtől tartalmában, szerkezetében lényegesen eltér; nem javított kiadásnak, hanem teljesen új műnek tekinthető.)

*Könyvfejezetek:*

- ILLYÉS S. (1968) A nevelés gyógyítási hatékonyságának magyarázata a gyógyító nevelés jelentősebb magyar elméleteiben. In Illyés S., Göllesz V. Lovász T. (szerk.) *Tanulmányok a gyógypedagógia köréből*. 95–146. Tankönyvkiadó, Budapest
- ILLYÉS S. (1987) Ungarn. In: Klauer, K., Mitter, W. (Hrsg.) *Handbuch der Sonderpädagogik*. Band 11. Vergleichende Sonderpädagogik. 381–391. Marhold, Berlin
- ILLYÉS S. (1990) Kontinuität und Diskontinuität in der Theoriebildung der Heilpädagogik. In Bachmann, W.–Mesterházi, Zs. (Hrsg.) *Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik*. 13–43. Institut für Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 11. Justus Liebig Universität, Giessen
- ILLYÉS S., KOZMA T. (1993) Education and Disability in Hungary. In S. J. Peters (ed.) *Education and disability in crosscultural perspective*. 67–92. Gorland, New York
- ILLYÉS S. (1994) A deviáns másság. In Münnich I., Moksony F. (szerk.) *Devianciák Magyarországon*. 119–137. Közéleti Kiadó, Budapest

*Disszertációk:*

- ILLYÉS S. (1967) *Az akaratlagos mozgás sebességének és erő kifejtésének szabályozása*. Kandidátusi értekezés, Budapest
- ILLYÉS S. (1980) *A motoros egység működésének akaratlagos szabályozása*. Doktori értekezés, Budapest  
(Ebben a témakörben 1965–1988 között mintegy 70 közleményt publikált, részben társszerzőkkel. A közlemények többsége angol nyelven jelent meg.)

*Sorozatszerkesztés, szemelvénygyűjtemények:*

- ILLYÉS S. szerk. (1984) *Nevelhetőség és általános iskola. I. Eszközök és módszerek*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- ILLYÉS S. szerk. (1985) *Nevelhetőség és általános iskola. II. Elméletek és viták*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- ILLYÉS S. szerk. (1986) *Nevelhetőség és általános iskola. III. Zalai iskolák. A nevelhetőség vélelmezése*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- ILLYÉS S., BASS L. szerk. (1990) *Nevelhetőség és általános iskola. IV. Háttéranyagok. Szelekció-problémák*. Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa, Budapest
- ILLYÉS S., RITOÓKNÉ ÁDÁM M. szerk. (1992) *A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája*. I–II. Tankönyvkiadó, Budapest
- „*Pszichológia a gyakorlatban*” sorozat (1990–1994) 46–50. kötetének szerkesztése, Akadémiai Kiadó, Budapest
- „*Fogyatékos fiatalok pályaszocializációja*” (1998) sorozat 15. füzetének szerkesztése, BGGYFK, Budapest

*Lektorált tanulmányok:*

- ILLYÉS S., SZAKÁCS F. (1958) A csoportosulás tényezői vak gyermekek közösségében. In *Pszichológiai tanulmányok. I.* 165–173. Akadémiai Kiadó, Budapest,
- ILLYÉS S. (1964) Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelhetőségét és nevelési szempontból történő csoportosítását meghatározó belső feltételek. In Kiss Á., Nagy S., Szarka J., Szokolszky I. (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 545–583. Akadémiai Kiadó, Budapest

- ILLYÉS S., TÓTH J. (1973) Az akaratlagos mozgás bioregulációja. In Göllesz V., Lányi M-né (szerk.) *A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve VI.* 267–287. Budapest
- ILLYÉS S., KARMOS GY. (1980) A hazai pszichofiziológiai kutatások helyzete. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 6, 564–575.
- ILLYÉS S., ERDŐSI S. (1986) Az épek fogyatékosképe és fogyatékosokhoz való viszonya. In Kolozsi B., Münnich I. (szerk.) *Társadalmi beilleszkedési zavarok.* 3–57. Bulletin VI. Budapest
- ILLYÉS S. (1997) Egyenlőtlenségek, differenciálás, kisebbségek. In Halász G. (szerk.) *Tanulmányok a magyar közoktatásról.* 213–227. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- ILLYÉS S. (1999) Másság és emberi minőség. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 3–10.

## FORRÁSOK

### Közlemények:

- ILLYÉS S. (1970, 1980) Ranschburg hatása a gyógypedagógia és a gyógypedagógiai pszichológia fejlődésére. (Születésének 100. évfordulója alkalmából rendezett emlékülésen 1970. december 5-én megtartott előadás.) In Pálhegyi F. (szerk.) *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve IX.* 239–256. BGGYFK, Budapest, 1980.
- ILLYÉS S. (1985) Ursachen der Distanzierung gegenüber behinderten Menschen. In Bachmann, W. (Hrsg.) *Das unselige Erbe des Christentums: Die Wechselbälge.* 387–395. Giessener Dokumentationsreihe. Heil- und Sonderpädagogik. Band 6, Giessen
- ILLYÉS S. (1990) Die Schulintegration für behinderte Kinder in Ungarn. In Innerhofer, P., Klicpera, Ch. (Hrsg.) *Schule und Integration.* 126–134. Landesamt für Sozial- und Gesundheitswesen, Bozen
- ILLYÉS S. (1994) A különösség problémája a neveléstudományban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 9–13.
- ILLYÉS S. (1996a) Intézmények integrációja. *Magyar Felsőoktatás*, 9, 8–10.
- ILLYÉS S. (1996b) A Nemzeti Alaptanterv és a fogyatékos gyermekek iskolai fejlesztésének tartalmi szabályozása. *Magyar Pedagógia*, 4, 377–382.
- ILLYÉS S. (1998) A gyógypedagógiai tradíció. *C.E.T (Central European Time)* 5, május, 29–32.
- ILLYÉS S. (1999) Együtt vagy külön? Kihívás a fogyatékos gyermekek intézményes nevelésében, kihívás a közoktatásban. In Hoffmann R. (szerk.) *Évkönyv a magyar köznevelésről.* 29–35. Oktatási Minisztérium–Országos Köznevelési Tanács, Budapest
- ILLYÉS S. (2001) A különleges gondozáshoz, rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a közoktatásban. *Educatio*, Nyár, 221–231.
- SCHÜTTLER T. (1995) „Csak a humanizáció jelenlétében létezik modernizáció”. Kerekasztal-beszélgetés az oktatás modernizációjáról és az iskola humanizációjáról. (Résztevő másokkal: Illyés S.) *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 47–57.

### Kéziratok, irattári dokumentumok:

- Illyés Sándor búcsúbeszéde Mérei Ferenc temetésén. 1987. március 3. (kézirat)
- MESTERHÁZI ZS. Tükörkép gyertyafényben (1989. július 12.) (kézirat)
- Előterjesztés Ranschburg Pál kollégium tartására a Főiskolai Tanács 1989. január 25-i ülésére. (Iktatószám: 51/89)
- A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola fejlesztési stratégiája és programja 2000-ig. 1994. június 29. (Iktatószám: 1038/1994)
- Beszámoló az „UOE Study on Statistics and Indicators in Disability, Learning Difficulties and Disadvantage” című OECD konferenciáról. Párizs, 2001. március 1–2. (kézirat)