

AZ EZREDFORDULÓ ISKOLÁJA

1978 derekán került nyomdába, de csak jó másfél évvel később, 1980 elején jutott szélesebb körben az olvasók kezébe az utóbbi évek egyik legnagyobb érdeklődésre számot tartó pedagógiai kiadványa, Inkei Péter–Kozma Tamás–Nagy József–Ritoók Pálné munkája: Az ezredforduló iskolája. Címe szerint afféle pedagógiai futurológiának vélhetnők. A kötetablán látható ábrándos szemű, fejhallgatós-mikrofonos kisfiú képe is ezt a feltételezést erősíti – szerencsére alaptalanul.

A munka jellegének-jelentőségének elővételezésében jobban segít a Deák Zsuzsa által összeállított és függetlenül közölt irodalomjegyzék. Ez közel háromszáz tételt tartalmaz, zömében magyar kutatóknak az 1970-es években készült írásait. Meggyőző bizonyossága ez a jegyzék a téma – a jövő magyar iskolája – iránt megnyilvánuló élénk érdeklődésnek, a legkülönbözőbb szakterületek aktív részvételének a tárgyba vágó és a vele kapcsolatos problémák megoldására irányuló erőfeszítésben. A publikált vagy csak szűkebb körben hozzáférhető munkáknak ez az áradása azonban eleve kétséget is ébreszt. Vajon mennyire vették – mennyire vehették – figyelembe ezeknek a sűrűn egymás nyomába lépő írásoknak a szerzői egymás eredményeit vagy akár csak vizsgálati szempontjait? Sokaságuk nem az erők szétforgácsoltságáról tanúskodik-e inkább?

Már csak ezért is fokozott érdeklődéssel vesszük kézbe Inkei Péter, Kozma Tamás, Nagy József és Ritoók Pálné munkáját. A szerzők az iskolarendszer jövőjére vonatkozó kutatások országosan ismert képviselői. A legjobb feltételekkel rendelkeznek, hogy az elmúlt évtized szapora szakirodalmi termését áttekintsék, és az időtálló eredményeket összegezzék. „Az ezredforduló iskolája” azonban kevesebb is, több is a megelőző időszak termésének kritikai számbavételénél. A szerzők figyelembe veszik ezeket az előzményeket, elsősorban mégis saját kutatásaik alapján kívánnak programot adni a jövőre.

Bevezetőben Horváth Márton: Köznevelésünk fejlődése történeti és nemzetközi összehasonlításban című tanulmánya ad áttekintést a köznevelés alakulásának legfontosabb mozzanatairól. Nemzetközi vonatkozásban a középfokú oktatás egységesítésére irányuló különböző törekvések állanak figyelmének középpontjában. A hazai helyzet objektív megítélése és az előrelépés lehetőségeinek megítélése érdekében elsősorban az általános iskola alakulását, megoldottnak tekinthető és még megoldásra váró problémáit vizsgálja. Tanulmánya egészében jó eligazítással szolgál a következők mérlegelő értékeléséhez.

A bevezető tanulmány után következik a munka derék-része. Felépítése világos. Az első fejezet témája a köznevelés céljai és feladatai. A második a köznevelés fejlesztésének fő irányait tárgyalja. Végül a harmadik a köznevelés fejlesztésének stratégiájával foglalkozik.

Az első fejezet első szakaszának címe: Társadalmi-gazdasági fejlődésünk és a köznevelés, a másodiké: Személyiségfejlődés és köznevelés. Az első a köznevelés és a munkakerőképzés, a köznevelés és a társadalmi mobilitás, valamint a művelődési egyenlőtlenségek és a köznevelés összefüggését elemzi.

A megfelelő munkaerő-utánpótlás nevelése érdekében olyan iskolarendszer kialakítására van szükség, amely biztosítja, hogy az elkövetkező nemzedékek tudásszintje és képezhetősége megfeleljen a gazdasági fejlődés intenzív szakaszából fakadó követelményeknek. Azaz ne csak a termelőmunka közvetlenül jelentkező szükségleteit elégítsék ki, hanem tartalmazzanak a munka fejlesztését lehetővé tevő bizonyos fokú tudás-többletet is. A szerzők ezt az állapotot „tudáskiindulású (T) inkongruenciának” nevezik. Ellentétes értelmű fogalom párja a „munkakiindulású (M) inkongruencia”. Mindkettő a „minőségi kongruencia” – a munka országosan értékelt színvonala és a népesség tudása közti megfelelés – fogalmi tartományára vonatkoztatott műszó.

Miként a kérdést érintő pedagógiai irodalmunk általában, a vertikális mobilitás területén a szerzők is egyoldalúan csak az egyes társadalmi rétegekből „magasabb” rétegekbe, illetve munkajelleg-csoportba való átlépés segítségével látják az iskola feladatát. Képtelenség lenne vitatni a köznevelés e művelődéspolitikai funkciójának elsődlegességét, meghatározó fontosságát. Mégis fel kell vetnünk egyszer a kérdést, mennyiben szükségszerű, az oktató-nevelő munkát minden körülmények között determináló adottság, hogy a család egyszer elért pozíciójához képest a fiatalok elhelyezkedése a társadalmi munkamegosztásban csak „felfelé” módosuljon? Az ekként behatárolt pedagógiai gyakorlat negatív következményei már a felszabadulás előtt foglalkoztatták némelyik felelősen gondolkodó nevelőnket. Ami az ekként leszűkített értelemben vett mobilitást, tehát a felfelé irányuló társadalmi mozgás intézményes támogatását illeti, a szerzők megítélése szerint jelenlegi iskolarendszerünk elérte teljesítőképeségének határait. Keretei között a felnövekvő nemzedékek iskolázottsága számottevő mértékben nem fejleszthető tovább.

A művelődési egyenlőtlenségek csökkentésének kérdése az előző kettőhöz képest társadalom és köznevelés viszonylatában más síkban helyezkedik el: azokból fakadó követelmény, illetve az irányukban való eredményes előrehaladás feltétele. Az e téren végbement fejlődés és a művelődési különbségek továbbélésében szerepet játszó tényezők bemutatása után a szerzők társadalmunk kulturális rétegződésének kategorizálására tesznek kísérletet. Ennek során – ámbár „az általános művelés valamennyi társadalmilag szervezett tevékenységét egymással összefüggésben, azaz rendszerben kívánják szemlélni” – a „primitív”, a „részleges”, illetve az „átfogó” műveltségi kategóriákba való besorolás alapja, egyértelműen az érintettek iskolai végzettségének eltérő volta. Innen ered szigorú ítéletük, amely szerint köznevelésünk rendszere „úgy épül fel, hogy különböző műveltség-beli rétegeket termeljen”. Az ok a különböző iskolafokok és iskolatípusok között érvényesülő „strukturális szelekció”, valamint az egyes fokozatokon belül gyakorolt „kategorizáló szelekció”. Az előbbinek fő megnyilvánulási formája a gimnáziumi képzés szelektivitása. Az utóbbi a pályaszelekció eszközeként nélkülözhetetlen, az általános művelést megvalósító iskolázás feltételei között azonban kártékony, az antidemokratizmus forrása. Meghatározott tantervi követelményeket azonos szervezeti keretben, azonos idő alatt, azonos módszerrel akarunk elérni – szól a némiképpen leegyszerűsítő tétel. Ez a „négy-szeres kaloda” szükségképpen eltérő eredményeket szül. Nem vitatva, hogy ezen a téren is van még bőven tennivalónk, a teljesítmények szerint való kategorizálás „teljes felszámó-

lása” mindaddig irreális, erőszakos érvényesítés esetén félrevezető követelmény, amíg tanuló és tanuló teljesítménye között a különböző területeken különbségek lesznek. Az az általánosító megállapítás pedig, hogy a tanítás-tanulás differenciálását célul kitűző eddigi hazai törekvések „antidemokratikus művelődési szelekciója egyértelműen megmutatkozott” – legalábbis bizonyításra szorulna.

A fejezet Személyiségfejlődés és köznevelés című szakasza valamiképpen hevenyészettnek tűnik, de így is számos gondolatébresztő – alkalmilag azonban egymással is ütköző – megjegyzést, rövidebb-hosszabb eszme-futtatást tartalmaz. Tematikájának áttekintésében zavar az a bevezető jegyzet is, amely szerint a szerzők ezúttal a rendszer-szemlélet segítségével kísérlék meg az egymástól eltérő személyiségelméleti felfogások szintetizálását. A feltételezésük szerint a fejlődésben egymásra épülő „primitív”, „habituális”, illetve „tudatosult” személyiségtípusok ugyanis a továbbiakban – ha egyáltalában – csak villanásnyira tűnnek elő. Minőségi jellemzőiket nehéz érzékelnünk. A fejlődésmenet hármasság üteme, a választott terminusok konvencionális jelentéstartalma, Schneller István kanti és pestalozziánus gyökerekig visszanyúló személyiségpedagógiája érzéki, történeti és tudatosult „Énisége” valamilyen behaviorista változatára emlékeztetnek. A továbbiak, különösen a személyiség filogeneziséről és ontogeneziséről tett megjegyzések ezt a gondolati összecsengést még meg is erősítik. Ennél súlyosabb kérdés az itt felvázolt személyiségelméleti koncepciónak a megelőző szakasz tartalmához való viszonya.

A négy szerző közös művének programatikus nyomatékú első mondata szerint a szocializmus építésének egymástól elválaszthatatlan, alapvető feladata „a társadalom fejlesztése az emberi önmegvalósítás érdekében és a személyiség fejlesztése a társadalom tökéletesítése érdekében”. A szemléletnek ez a dialektikája már társadalom és köznevelés viszonylatának vizsgálatában sem érvényesült kellőképpen, itt meg mintha el is sikkadna. „A személyiség társadalmi produktum, szükségszerűen a társadalom érdekében jön létre, célja a társadalom szolgálata” – olvassuk alkalom szerint. Ebben az egypólusú megközelítésben a mindenoldalúan fejlett harmonikus személyiség kialakításának lehetőségei igen korlátozottak, a nevelés játéktere nagyon szűk. Az első megközelítésből még nem következett más, mint köznevelési rendszerünk alapvető átalakításának követelménye, a fejezet most tárgyalt szakaszában viszont többször is ismétlődik a következtetés, hogy távolról sem törekedhetünk többre, mint kezdő lépések megtételére.

Mintha kevésbé borúlátóak lennének a szerzők könyvük második fejezetében, ahol – mint már említettük – A köznevelés fejlesztésének fő irányai címen fejtik ki a társadalmilag szervezett „tanulási-nevelési” tevékenység különböző formáinak alakulására-alakítására vonatkozó gondolataikat. „Általános művelésnek” minősül értelmezésük szerint minden olyan iskolai és iskolán kívüli tevékenység, „amelynek a társadalmi munkamegosztásban való részvétel szempontjából közvetlenül értékelhető célja nincs; a neki tulajdonított cél a művelődő ember személyiségének fejlesztése”. „Szakmai képzésnek” nevezzük azt a tevékenységet, „amelynek közvetlen vagy végső célja a felkészítés valamely munkakör, feladat ellátására”. Kivülük még két területet különböztetnek meg: a bevezetést az elemi kultúralképzésekbe, azaz az információs technikák elsajátítását, valamint a közművelődést, a művelődési folyamatba való bekapcsolódás szervezett formáit.

Ez a felosztás jól tükrözi az élő gyakorlat szemléleti kategóriáit, de mind logikai, mind pedagógiai szempontból vitatható. A felosztási alap következtetlensége a kisebbik hiba. Az

óvodai és alsótagozati beszédnevelésnek – például – nincs művelő hatása? Közművelődés és szakmai képzés egymást részben átfedő fogalmak. Nagyobb probléma az, hogy a felosztásban lehetőségileg benne rejlik az általános és szakműveltség szembeállítás, a Herbert befolyásolta pedagógiai eszmélkedés máig le nem küzdött öröksége. A szerzők közül hárman a Magyar Tudományban azt írták, hogy az általános műveltségi alapokra építő „szakmai képzés . . . hozzájárulhat a személyiség kiműveléséhez”. Ebben a tágabb keretben a gondolat továbbfejlesztését, de legalább bővebb kifejtését vártuk volna a különböző területek jobb együttlátása érdekében. Álláspontunk jobb érzékeltetése érdekében ezúttal hadd hivatkozzunk tekintélyre: „a termelés a termelés végett nem egyéb, mint az emberi termelőerők kifejlődése, tehát *az emberi természet gazdagságának kifejtése mint öncél*” – írta Marx „A tőke” IV. könyvében.

A hibás szemlélet gyökere már a társadalom és személyiség ellentmondásos tételezésében, vagy pontosabban: merev dichotómiájában fellelhető volt. A fejlett szocializmus feltételei között a nevelés társadalmi és egyedi célját csak abban az összefonódásban, lehetőleg egységben tűzhetjük ki, ahogyan azt „Az ezredforduló iskolája” szerzői művük elején a már korábban idézett formulával érzékeltették. A magunk részéről – továbblépve és talán nagyobb konkrétsággal – ekként fogalmaznánk: a harmonikus személyiség nevelése a társadalmilag szükséges és *lehetséges* szinten.

A szerzők gondolatmenetének tartalmi áttekintésére visszatérve, az elemi kultúrkészítések kialakításának, az információs minimumok elsajátításának időszaka az iskolai kezdőszakasz, vagy – ahogyan szívesebben neveznék – a kezdőprogram megvalósításának ideje. Jóllehet az idevágó fejtegetések alighanem az egész koncepció leginkább kielégteljesített szakaszát alkotják, túlzásnak tűnik, hogy meghatározó funkcióját már ma – vagy akár a belátható jövőben – a *felzárkóztatásban* keressük. Méltán kérdezzük: mihez törekedjünk felzárkózni? A történetileg adott, országosan legjobb teljesítményszinthez vagy a tanulócsoporthoz sok esetlegességtől függő mindenkori élvonalához? Ebben a szakaszban manapság is a szükséges felkészültség *általános biztosítása* a központi feladat. Teljesen egyet kell értenünk viszont azzal a követeléssel, hogy eközben lehetőleg távol kell tartani a későbbi iskolai szelekció „visszasugárzását”. A kezdőszakaszban a differenciálásnak mind szervezetében, mind eredményében el kell kerülnie a gyermekek teljesítmény-kategóriákba való sorolását. A szerzők számos olyan kezdeményezést vesznek számba, amelyek egy vagy más vonatkozásban e szakasz tartalmi és szervezeti továbbfejlesztéséhez szolgálhatnak kiindulásul. Sajnáljuk, hogy ebben az összefüggésben nem térnek ki azokra az aggályos megnyilvánulásokra, amelyek óvodai nevelésünk újabb gyakorlatában és részben elméleti irodalmában a foglalkozások „eliskolásodását” jelzik. Ez többek között szükségképpen a „hozott” fejlődési szintkülönbségek tartósításával jár, szöges ellentétben az elmaradók felzárkóztatására, a gyermekek egyenlő iskolai felkészítésére irányuló erőfeszítéssel.

A kezdőszakasz után a szerzők az általános művelés szűkebb értelemben vett szervezeti kereteinek fejlődését vizsgálják a növendékek életkorának megfelelő metszetekben, kitekintve a várható változásokra. Következtetések szerint a pedagógusmunka mai szervezeti formáit fokról fokra egyfajta csoportmunka fogja felváltani, és a szaktárgyi oktatás jelenlegi formája hozzávetőleg a jelenlegi középiskolázásnak megfelelő szakaszban lép előtérbe. Az életkorral növekedni fog a tanulók órán kívüli aktivitásának szerepe és az ifjúsági és gyermekmozgalomnak a részesedése az általános művelődés megszervezésében. Változások várhatók a tanulók csoportosításában is: a felsőbb évfolyamokban elasztiku-

sabb szervezeti formákkal számolhatunk. Fontos az a következtetés, hogy a jövőben nő az iskolának mint a teljes személyi állományt átfogó közösségnek a jelentősége. Ez a nagyközösség azonban kevesebb évfolyamot és évfolyamonként kevesebb gyermeket foglal majd magában.

A felvázolt szervezeti kereteket a szerzők nem töltik meg tartalommal. Így azután a tekintetben sem foglalhatnak állást, hogy az általános művelés feladatainak megoldása szempontjából milyen nagyobb egészekké való integrálásuk lenne optimálisnak tekinthető.

Számos hasonló tárgyú eszmefuttatással egybevetve feltétlenül értékelnünk kell az iskolarendszer átalakítására vonatkozó megfontolásokban érvényesülő fejlődés- és nevelés-lélektani szemléletet. Jelentkezik ez az általános művelés folyamatának szakaszolásában, az életkorilag lehetőleg egységes nagyközösségek létrehozására, tanuló és pedagógusok szorosabb kapcsolódására való törekvésben, vagy például abban, hogy az iskolarendszer szervezeti felépítésében törekedni kell a szülői otthontól való kényszerű eltávolodásnak az életkori sajátosságokhoz igazodó fokozatosságára. Tanulságos az iskolarendszer jövőjére vonatkozó fejlesztési javaslatoknak és elgondolásoknak a párhuzamos külföldi megoldásokat is értékelő áttekintése, hazánkban való alkalmazásuk lehetőségének – esetleges pozitívumainak és várható problematikus következményeiknek – mérlegelése.

Az általános művelés kérdéskörére vonatkozó fejtegetések nyitottságával, a lehetséges változatok teljes bemutatására irányuló igyekezetével ellentétben a fejezet következő, a szakmai képzés fejlesztési irányait tárgyaló szakasza inkább programadásra törekszik. A mai gyakorlat meggyőző kritikai számbavételével bizonyítja, hogy köznevelésünk szakmai vetülete feltétlenül reformra szorul. Ezt követően azonban nem fejlesztési alternatívákat kínál. Abból kiindulva, hogy a szocializmus hazai fejlődése a munkához való viszony területén megteremtette az ember felszabadításának legalapvetőbb feltételeit, mintegy hosszabb időszakot átlépve vázolja fel köznevelésünk szakképzési vetületének távlati tervét.

E szerint a mai munkára nevelés, pályaeorientáció és szakképzés helyébe a köznevelési tevékenységek olyan rendszerének kell lépnie, amelyben a növendék fejlődésének minden szintjén együtt jelenik meg a társadalmi munkamegosztás, a képességek és a személyiség teljes spektruma. A munkamegosztás e rendszeresen visszatérő, társadalmi szükségletek és egyéni adottságok egybeesését biztosító alapvető irányai: ipar, építőipar, szállítás-hírközlés, mezőgazdaság, kereskedelem, gazdaság-ügyvitel, jog-igazgatás, egészségügy és pedagógia. Ezek a pályairányok a munkára nevelés kezdeti fokán még csak „megszűrt” formában, alapelveikben vannak jelen. A pályaeorientáció szakaszában azután valamennyi kipróbálására sor kerül. A terv szerint minden fő terület fellelhető a fakultáció szakaszában is, de közülük ki-ki csak egyet választ a heti tevékenység mintegy harmadában-negyedében. Különösen nehezen megvalósítható követelmény a változtatás lehetőségének biztosítása, nemcsak ebben a szakaszban, hanem szükség esetén a szakképzés folyamatában is.

A szakképzés kívánatos rendjére vonatkozóan a szerzők számos lényeges megállapítást tesznek. Így, hogy a középfokú oktatási intézmények munkájában nem célszerű szétválasztani a fizikai és a nem fizikai munkára való felkészítést. A szakképzési rendszer egészében biztosítani kellene, hogy adott pályakör legalacsonyabb szintjéről is nyíljon út

akár a legmagasabb szintig. Fontos, bár negatívan megfogalmazott követelmény, hogy a felsőoktatási szakképzés nézőpontja ne érvényesüljön torzítóan a megelőző szinteken.

Az elvi vázhoz képest kevésbé világos a szakmai képzés továbbfejlesztésének szervezeti megoldása. A mostaninál hosszabb időtartamú általános képzés után egy évig a választott munkaterületnek megfelelő gyakorlati tevékenység következne. Csak ez után a gyakorlati év után dőlné el, hogy a fiatal a választott pályakör melyik szintjére kíván egykor belépni. Az egy-egy irányhoz tartozó nevelőtevékenységek összessége alkotná a rendszert. Ellentmondásnak tűnik, hogy a felsőoktatásra való felkészítés mégis a középfokú szakképzésre épülő tanfolyamokon történne. Nem eléggé világos többek között az sem, miként folytatódna az általános művelés programja a szakképzés időszakában, — különös tekintettel arra, hogy ez a képzés zömében a munkahelyeken folynék.

A kezdőszakaszról, az általános és a szakmai képzés távlatairól szóló fejtegetések után a közművelődés fejlesztési irányait tárgyalja a fejezet utolsó, rövid szakasza. A marxista kultúraértelmezés, az életmód és a közművelődés fogalmi tisztázásából kiindulva vázolja az utat, amelyet a gyakorlat és az elmélet a népművelési kezdetektől a permanens művelődés célként való kitűzéséig megtett. Az iskola és a közművelődési terület kapcsolatára, együttműködésük továbbfejlesztésére vonatkozó elgondolások világosak, általában már ma érettek a megvalósításra. Hiányzik viszont a határozott válasz arra a szükségképpen felmerülő kérdésre, hogy „a társadalmi összefogással megvalósítandó személyiségfejlesztés” területén meddig terjed az iskola illetékessége — és felelőssége.

„A köznevelés fejlesztésének stratégiája,” a könyv utolsó fejezete — bár alkalom szerint utal a korábbiakra — lényegét tekintve az előbbiekhöz hasonlóan önmagában megálló, zárt gondolatsor. Így is zavar azonban az első fejezethez való viszonyának tisztázatlan volta. Honnan merítjük a stratégiai célt?

A bevezetőben a különböző kiindulású fejlesztési szemléletekről adott áttekintést akár úgy is felfoghatjuk, mint az előzőkben olvasottak meghaladására irányuló kísérletet. Számos vonatkozásban egyet kell értenünk vele. A tartalomból való kiindulás valóban csupán a jelen viszonyok között elővételezett feladatokat tűzhet ki egy eljövendő iskolarendszer elé. Az utóbbi másfél évtized tapasztalatai is igazolhatják a megállapítást, hogy az iskolarendszer szerkezeti felépítésére kidolgozott különféle változatok nem nyújthatnak önmagukban megbízható alapot a jövő iskolájának elgondolásához. Hasonlóképpen meggyőző a tétel, hogy a köznevelés hatékonyságát legközvetlenebbül meghatározó feltételek javítására, a köznevelési létesítmények, berendezések, eszközök minden igényt egyenletesen kielégítő „terítésére” irányuló erőfeszítések kizárólagossága esetén nem marad erőnk a fejlesztésre, a mai legjobb színvonal máris esedékes meghaladására.

Köznevelésünk közelebbi és távolabbi jövője szempontjából egyaránt fontosnak véljük megszívlelni a sarkalatos kijelentést: „Mindaddig, ameddig a fejlesztést egyszeri, átmeneti és fölülről vezérelt tevékenységnek tartjuk a köznevelésben, a vele járó feszültségek és megrázkódtatások időről időre megújulnak.” Mindamellet nem tudnánk egyetérteni olyan fejlesztési stratégiával, amelyik lemondana a távlatok előzetes elvi tisztázásáról, a kívánatosnál többet bízna a spontaneitásra, nem utolsósorban helyi erők és érdekek működésére. Az ilyen magatartás akarva-akaratlanul tartósítaná a művelődési egyenlőtlenségeket, sőt, szükségképpen elmélyítené őket. Tény, hogy így jobban napfényre kerülne meghatározott társadalmi csoportok művelődési érdekeinek jelenleg gyakran lappangó

ütközése, és ez nem lenne tanulság nélkül való. A köznevelés országot átfogó feladatainak megoldásához azonban nem mutatna utat.

Ebben az összefüggésben is fontos a fejezetnek az a központi gondolata, amelyik szerint „a köznevelés olyan bonyolult rendszer, amelynek elemei különféle szempontból más és más összefüggéseket kínálnak a fejlesztés tervezői számára”, hogy bármily meggyőző is legyen önmagában egy-egy oldalról való megközelítés, ez még nem bizonyítja a koncepció helyességét. Az egytényezős megközelítés akkor is kockázattal jár, ha a társadalmi-gazdasági fejlődés szempontjából valóban fontos elemet ragad meg. Egy-egy elem kiemelése ugyanis olyan súlyos negatív következményekkel járhat más összefüggésben, amelyek összességükben a célbavett jót is felülülthatják.

Feltétlenül termékeny törekvés tehát a köznevelés összetett, komplex társadalmi szervezetként, szervezetrendszerként való értelmezése, a rendszerszemlélet érvényesítése a köznevelés irányításában és az irányítás révén megvalósuló fejlesztésben. Mindaddig azonban, amíg a társadalmi alakulatként értelmezett köznevelés specifikumának, sajátosan pedagógiai jellegének értelmezésében mélyebbre nem hatolunk, a rendszerrelve támaszkodó fejlesztési elképzelés sem léphet túl a többé-kevésbé minden bonyolultabb társadalmi alakulatra vonatkoztatható megállapítások érvényességi körén.

Feltehetően maguk a szerzők is úgy vélték, hogy az ehhez szükséges szilárd alapot nem találják meg az előző fejtegetésekben, és ezért keresik a fejlődés tervszerű irányításához nélkülözhetetlen támpontokat a köznevelés „jövőképében”. Keveset találnak belőlük. Érthető tehát, hogy a jövő felé vezető út állomásainak kijelölésében ezen a réven sem jutnak lényegesen többre, mint amiben a magyar iskola jövőjét kutatók-tervezők körében – részben már régebb idő óta – egyetértés van. Ilyenek: az általános iskola felső tagozatában közvetített program nyitottá tétele, valamennyi középiskolatípusban közös részprogramok kialakítása, törekvés a tantárgyi integrációra, valamennyi általános iskolát végzett beiskolázása, a különböző típusú középiskolák egységes szervezeti keretbe való összevonása, az általános művelésből kibontakozó szakképzés (specializáció), a felnőttoktatás kiterjesztése.

Alighanem az elméleti pedagógia aktuális és perspektivikus lehetőségeinek szkeptikus megítélése magyarázza, hogy a szerzők a köznevelés fejlesztésében nem csupán kitüntetett, hanem elsődleges szerepet szánnak a kísérletnek. A kísérletezés a fejlesztés nélkülözhetetlen eszköze. Eszköz, amely önmagának irányt szabni nem tud. Irányításához, eredményeinek értékeléséhez nem nélkülözhetjük az elmélet támogatását, a különböző intézményekben folytatott kísérletező munkálatok konvergenciáját.

Látni vélünk bizonyos ellentmondást a fejlesztés általános programja és az országos településhálózat-fejlesztési koncepció középfokú központjaira épülő iskolafejlesztés terve között is. Nehéz ugyanis elgondolnunk, miként lehet 90 művelődési szempontból autark körzet mozaikjából az országos köznevelési rendszert integrálni, különös tekintettel a szakmai képzés, a tehetséggondozás igényeire és helyileg mindenkor korlátozott lehetőségeire. Aligha véletlen, hogy ennek az elképzelésnek minden eddig előterjesztett változattól hiányzott a felsőoktatásra való kitekintés.

Egyáltalában nem a regionalitás elvének érvényesítése ellen szólunk. Ésszerűtlennek vélnők, ha az iskolahálózat fejlesztésének terve nem integrálnának a társadalmi-gazdasági területfejlesztés egységes koncepciójába. Ennek azonban a középfokú központok vonzáskörzeteit meghaladó szinteken is meg kell történnie. Alsó fokon legfeljebb a közös

művelődésnek az alapvető képességirányok szerint való differenciálódásig terjedő szakaszát lehet intézményesen megalapozni – a rendelkezésre álló erők bevonásával azonos igényszinten. A differenciálódásban, különösen pedig az átlagot meghaladó tehetségek gondozásában azonban alighanem már itt is szükség lenne a felsőfokú szakképzés intézményeinek a közreműködésére. A szakemberképzés bizonyos területein – így elsősorban a pedagógusképzésben, a közigazgatási-jogi szakemberek képzésében és az egészségügyi szakoktatásban – elgondolható, alighanem célszerű is lenne a hat népgazdasági-tervezési körzet önellátását is célul kitűzni. Más szakirányokban eleve csak országos keretben, némely esetben pedig csak nemzetközi együttműködésben tudjuk a jövő követelményeit kielégítő képzés és továbbképzés szervezetét kialakítani.

Eltér végül véleményünk az információs rendszernek a köznevelésügy fejlesztésében előirányzott szerepe tekintetében. Valószínűtlen, hogy belátható időn belül nélkülözhetővé váljék a közoktatásügyi igazgatásnak az intézményrendszer stabilitását őrző funkciója, és nem alakítható át merőben „fejlesztésorientált” információs rendszerré. Ennek már a művelődési demokratizmus sarkalatos követelménye is ellentmond. Egyébként sem gondolható el egy ilyen típusú irányítási rendszer megfelelő működése mindaddig, amíg nem rendelkezünk a jövő iskoláját – az iskolai munka tartalmát, az iskolarendszer szervezetét, működését – a jelenleginél nagyobb konkrétsággal körvonalazó tervvel, és nincs az iskola folyamatos további fejlesztésére vonatkozó megalapozott elképzelésünk.

Inkei Péter, Kozma Tamás, Nagy József és Ritoók Pálné közösen jegyzett műve már a szerzők személye miatt is a legmagasabb szinten reprezentálja az iskolarendszerünk jövőjére vonatkozó vizsgálatok jelenlegi állását. Éppen ezért tudománytörténeti szempontból is fontos dokumentum. Csak sajnálni lehet, hogy olvasásakor oly gyakran botlunk értelemzavaró elírásba, bosszantó sajtóhibába.

Tartalmi értékei ellenvetéseinktől függetlenül megerősítenek abban a meggyőződésben, hogy a kutatás soha még a magyar iskola történetében nem rendelkezett ennyi, a jövő megismerése szempontjából releváns ismerettel. „Az ezredforduló iskolája” arról is tanúskodik azonban, hogy ezek az ismeretek nem mindig eléggé kiérlelték, nem elég részletesen kibontottak, nem elég összerendezettek ahhoz, hogy rájuk támaszkodva kellő biztonsággal fogjunk a jövő iskolájának építéséhez.

Inkei Péter–Kozma Tamás–Nagy József–Ritoók Pálné: *Az ezredforduló iskolája*. Szerk.: Kozma Tamás Budapest, 1979. Tankönyvkiadó. 337 + [2] lap