

POLITIKA, TUDOMÁNY ÉS PEDAGÓGIAI GYAKORLAT AZ 1945 UTÁNI
MAGYAR OKTATÁSI RENDSZERBEN

A tanulmány a magyar oktatási rendszer 1945 utáni változásainak vázlatos áttekintésére vállalkozik. Az áttekintés vezérfonala nem a történések, oktatáspolitikai döntések sora lesz¹, hanem az, hogy ezeknek a változásoknak a létrejöttében mikor, milyen politikaformáló erők és csoportok játszották a legfontosabb szerepet. Meglehetősen elnagyolt általánosítással a szereplők három nagy csoportját különböztettem meg: az oktatás világára befolyást gyakorló, de azon kívül-felülálló társadalompolitikai célok és érdekek nevében fellépő politikusok; a politika szolgálatára vállalkozó vagy ettől éppen elzárkózó és a tudomány objektivitását hangoztató, de kompetenciájukat mindenképpen szakmai identitásukból nyerő tudósok; és végül a politika és a szaktudomány világától egyaránt elkülönülő, az oktatás mindennapos világában, a gyakorlati pedagógiai folyamatokban főszerepet játszó pedagógusok csoportját.

A magyar oktatási rendszerre jellemző, a következőkben bővebben ismertetendő nagyfokú differenciálatlanság folytán a szereplők e nagy csoportjainak világos elkülönítése problémát okoz. E többé-kevésbé szétváló szerepek (a politikusé, a kutatóé, a gyakorló pedagógusé) ugyanis a konkrét személyek esetében az élettörténet során összefonódhatnak (és össze is fonódnak), de a három csoport egészére is jellemzőnek látszik e szerepek közti átjárás az 1945 utáni teljes időszakban. Amikor a későbbiekben mégis a három csoport kapcsolatáról beszélünk az egyes időszakokban, akkor többnyire nem is egyes személyekre, hanem a politika, a tudomány és a gyakorló pedagógia szerepére és egymáshoz való viszonyára gondolunk, amelyet az éppen adott személyi és intézményi alakzatokban fogadunk el. Az 1945 utáni oktatáspolitikát éppen egy olyan folyamatnak látjuk, amelyben egy erőteljes egyesülés, differenciálatlanság korszaka után egy ellenkező előjelű mozgás, a differenciálódás, a tudomány és a pedagógiai gyakorlat öndefiníciós kísérlete zajlik le.

¹Erre a szakirodalomban, igaz, nem túlságosan nagy számban, és valójában csak a korai idősakra vonatkozóan, alapos áttekintések állnak rendelkezésünkre. L. pl. Horváth Márton: A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945–1948) Bp., Tankönyvkiadó, 1975.; Nevelésügyünk húsz éve, 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. (Szerk. Simon Gyula) Bp., Tankönyvkiadó, 1965. című munkákat.

A korszak oktatásügyének átfogó történeti elemzése híján ez a vállalkozás csupán a problémafelvetés igényével lép fel, kérdéseket kíván megfogalmazni; együtt- és továbbgondolásra hív fel. Az események felidézésével csupán a három nagy csoport viszonyában az eltelt negyven esztendőben beállt változások egy lehetséges leírását kívánja szolgálni. A következőkben négy korszakról lesz szó, amelyet a fent jelzett viszonyrendszerben érzékelt változások alapján különböztettem meg. A korszakok elhatárolása nem merev, inkább csak fejlődési irányvonalakat jelez.

1. A politika uralma

A hagyományosan centralizált fejlődésű, a központi szintű beavatkozás túlsúlyával, a helyi és a szakmai autonómia viszonylag alacsony fokával leírható magyar oktatási rendszer 1945 után egy olyan társadalmi-politikai rendszerben szerveződött újjá, amelyet kezdetben, a háború után újraszerveződő társadalmakra jellemző módon, a politika túlsúlyossá válása, majd egy-néhány éves, kb. 1948-ig tartó politikai-szakmai-közéleti megélénkülés után a központi politikai hatalom addig soha nem látott mértékű egységesülése, zártsága és kizárólagos társadalomformáló erővé válása jellemzett.² A politika túlsúlyossá válása közvetlenül a háború utáni időktől kezdve azt jelentette, hogy a legkülönbözőbb társadalmi, illetve szakmai kérdések erősen át-politizálódtak; a társadalom átalakításának elkötelezett erős érték- és ideológia-orientált társadalomvezetés, elsősorban az egyre súlyosabb politikai szerepet játszó kommunista vezetés számára minden feladat mint politikai feladat jelent meg. Az oktatásügy újbóli megszervezésének, átalakításának kérdése is mint alapvetően politikai program fogalmazódott meg – hasonlóan a magyar gazdaság újjászervezésének és átalakításának (földkérdés, iparosítás) vagy a közigazgatási rendszer újjászervezésének kérdéseire.

A demokratikus oktatási rendszer kialakításának alapvetően politikai (tehát nem szakmai) programjához azonban kezdetben a szakmai képviselői is meglehetősen egységesen felzárkóztak. Ennek okát részben az oktatási rendszer korábbi hagyományaiban (a szakmai kérdések hagyományos politikai jelentőségében), részben pedig az oktatási rendszer demokratizálásának szükséges-

²A zárt és befolyásolhatatlan politikai hatalom az oktatáspolitikai elemzésekben (és általában a politológiai szaknyelvben) ismert és használt elemző fogalom. Részletesebb kifejtését l. M.S. Archer: Social Origins of Educational Systems. Beverly Hills, Sage, 1979. című munkájában. Magyarul megjelentek részletei az Oktatás és politika című szöveggyűjteményben (Szerk. Halász Gábor és Nagy Mária) Bp., Oktatókutató Intézet 1983. A könyvről Halász Gábor írt ismertetést: Szociológia, 1982. 1. sz.

ségével kapcsolatos, korábban már kialakult alapvető konszenzusban láthatjuk. Közismert például, hogy a korszak legjelentősebb oktatáspolitikai döntését, a nyolc osztályos általános iskola 1945-ös bevezetését megelőzte az erőteljes szakmai konszenzus közepette megszületett 1940. XX. tc., amely a népoktatás fokozatosan nyolc osztályossá történő fejlesztését írta elő. Ahogyan a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tanácsadó szerveként az 1871-es alapítású Országos Közoktatási Tanács utódjaként 1945-ben megalakult Országos Köznevelési Tanács (OKT) ügyvezető igazgatója, Kiss Árpád írta: "Amikor az általános iskola terve felmerült, látszólag csak hívei voltak: a hagyományos iskolarendszer szétfeszítésére irányuló nyomás akkora volt, hogy a reakciós színben való feltűnés lehetősége még azokat is visszariasztotta a nyilvános állásfoglalástól, akiknek valóban becsületes mondanivalójuk lett volna."³

A demokratizálás szükségességével kapcsolatos alapvető egyetértés mellett azonban a kezdeti időszakban megfogalmazódtak a végrehajtással kapcsolatos különböző szakmai álláspontok is. Maga az OKT például azt javasolta, hogy csak azokat az iskolákat tekintsék általános iskolának, amelyek a tantervben meghatározott nevelési célt el tudják érni. Ez a megoldás tehát a fokozatos áttérés elvére épült volna, amelyben a reform először a megfelelő számú tanteremmel, tanerővel, felszereléssel rendelkező városokban és vidéki központokban valósult volna meg.⁴ A fokozatosság, az eltérések figyelembevételének a szempontjai az általános iskola 1946-ban megjelent egységes tantervében is megfogalmazódtak. A tanterv ugyan azonos követelményeket állított minden 6–14 éves korú, egy évfolyamon tanuló diák számára, de a felső tagozatos órák egy ötödében szabad tantárgyválasztást tett lehetővé, a tantervi útmutató pedig hangsúlyozta a nevelői eljárás szabadságát és a helyi körülmények figyelembevételének szükségességét.⁵ A központi döntések szintjén – ha a gyakorlatban nem is – az egységesség és differenciálatlanság elve hamarosan győzött, az egyenlő esélyek biztosítása mellett az egyéni differenciálást megengedő szakmai elképzelésekkel szemben. Ezt jelzi az iskolák államosítását elrendelő 1948-as politikai döntés, és ezt tükrözi a teljes

³ Kiss Árpád: Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. Újraközlve: Kiss Árpád: Közoktatás és neveléstudomány. Bp., Tankönyvkiadó, 1982. 19.

⁴ Kiss Árpád: Általános iskola és középiskola. Újraközlve: Kiss Árpád i. m. 57.

⁵ Kiss Árpád: Iskola és élet kapcsolata az általános iskola első koncepciójában. Újraközlve: Kiss Árpád i. m. 93–112.

egységesítést előíró 1950-es tanterv is.

A szakmai szerveződés szintjén is lejátszódott az egységesülés. Míg a demokratikus alapelvek egységes elfogadásakor a központi politikai akaratnak való kezdeti önkéntes alárendelésről beszélhettünk többnyire, a későbbiekben az eltérő szakmai vélemények és érdekkifejeződések fokozatos adminisztratív háttérbe szorítása következett be. 1948-ban kormányrendelet mondta ki a többé újjá nem szerveződő OKT működésének "ideiglenes szüneteltetését". Az ennek nyomán, a VKM tanácsadó és véleményező szerveként létrejött, a demokratikus iskolareformnak megbízhatóan elkötelezett személyi állományú Országos Neveléstudományi Intézet az MDP Központi Vezetőségének 1950. márciusi közoktatási határozata alapján szűnt meg. A pedagógusokat a kommunista irányítású Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete tömörítette fokozatosan egységbe. (1945 előtt a pedagógusoknak mintegy 150 különböző szervezete és egyesülete volt.⁶) 1948-ban létrejött a tankönyvekkel kapcsolatos kérdések döntési centruma, az Állami Tankönyvügyi Bizottság, valamint az újjáépítésben kulcs szerepet játszó helyi szülői munkaközösségek egységbe fogásával a központi szintű iskolai Szülői Munkaközösségi Tanács.⁷ 1951-ben megszűnt a pedagógusok társadalmi-közéleti szerve, a Magyar Pedagógiai Társaság.

Az egységesítést és központosítást célzó intézkedések további felsorakoztatása helyett vizsgáljuk meg témánk szempontjából, hogy mit jelentettek e fejlemények! Elsősorban azt, hogy az iskolaszervezet radikális átalakítása – a korábbi alsó középiskolai szakasz elvégzésének kötelezővé tétele és teljes egységesítése – valójában egyértelműen politikai döntéssel zajlott le, anélkül, hogy az előkészítés és a gyakorlati megvalósítás fejlesztői műhelyei tartósan kialakulhattak volna. Az oktatás demokratizálásával kapcsolatos alapvető konszenzus mellett a szakmai megoldásokra vonatkozó elképzelések – mint erre a Kiss Árpád idézet utalt is – "bennrekedtek" az ily módon elsősorban politikusi szerepet vállaló vagy attól visszahúzódó vagy onnan kitaszított szakemberekben. A szakmai közélet, a tudományos műhely fölszámolásával, a gyakorlati munkának a napi politikai feladatoknak történő alárendelésével kialakult az a helyzet, amelyben minden szakmai kérdés politikai kérdéssé vált, s ezek megoldása kizárólag a legfelsőbb szintű politikusoktól volt várható.

A pedagógia gyakorlatában ez a közvetlen tervutasításos rendszer megho-

⁶Horváth Márton: i. m. 203–211.

⁷Simon Gyula: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. In: Nevelésügyünk húsz éve, 1945–1964. 9–80.

nosodását jelentette. A napi politikának való alávetettséget, a pedagógiai gyakorlat viszonylagos függetlenségének felszámolását jól jelzik, a központi politikai döntések hatására a gyakorlatban közvetlenül lezajló változások. Például az MDP nagybudapesti bizottságának 1949. februári határozata nyomán, amely a dolgozók gyerekeinek nagyobb mértékű továbbtanulását irányozta elő, az év őszére a nagybudapesti középiskolák I. osztályaiban az egy évvel azelőtti 8—9%-ról a munkás származású tanulók aránya 49%-ra emelkedett.⁸ Ez a gyakorlat a politikai irányvonalak változásainak való közvetlen kiszolgáltatottságot is jelentette, a minden területre kiterjedő egységesítés követelményéből fakadóan a ciklikusan visszatérő, egymásnak ellentmondó irányvonalak mindenkori kiszolgáltatásának követelményét. A pedagógiai gyakorlat üzemszerű megszervezése, a nevelőket munkafelajánlásra felszólító irányítás, az adott tananyagmennyiség rövidebb idő alatt történő megtanítására felhívó nevelői munkaversenyek, a Nevelj Jobban!-mozgalom, a pedagógusok újító mozgalma, a buktatási terv gyakorlata, mind-mind a viszonylag autonóm pedagógiai gyakorlat felszámolásának jelei voltak.

A napi politikának való alávettség másrészt a pedagógus szerep máig bizonyos fokig továbbélő differenciálatlanságát eredményezte. A meglehetősen parttalanra vált oktató-nevelő tevékenység teljesítése mellé (amelyben bizonyos ideológiai-politikai funkciók ellátása 1945 előtti hagyományokkal is rendelkezett), ebben a korszakban felsorakozott a közvetlen társadalmi, politikai tevékenység is, úgy mint pártszervező, begyűjtési stb. feladatok ellátása. A pedagógus a korabeli sajtóban mint állandó patetikus hivatkozási alap jelenik meg, akinek áldozatos tevékenységére a politikai vezetés mindig számít, másrészt mint bármikor lehetséges bűnbakká váló megbízhatatlan elem. Visszatérő az (örvendetesen) egyre növekvő számú pedagógus társadalomhoz való fordulás, mialatt a dokumentumokból jól követhető a pedagógus felelősség fogalmának kiüresedése.

Nehéz e korszak határait pontosan megjelölni. A nagypolitikai események bizonyos korszakhatárokat kijelölnek, az oktatásügyben a politika uralmával és a szakmai autonómia szinte teljes megszűnésével jellemezhető korszak határai azonban nem köthetőek egyértelműen dátumokhoz. Intézményi szinten mindenestre az 1954-es párthatározat nyomán megjelenik a pedagógia tudomány új szervezete: "Az oktatást irányító szervek és a gyakorló pedagógusok munkájá-

⁸Simon Gyula: i. m. 42.

nak segítésére, az oktatással és neveléssel kapcsolatos tudományos kérdések megoldására az oktatásügyi miniszter tudományos tanácsadó szerveként⁹ létrehozott Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI). Lényegében az ezt követő időszakról beszélhetünk egy újabb korszakról az oktatásügyi változások történetében.

2. A szakmai önszerveződés kezdetei

Az önszerveződés, a közvetlen politikai irányításról való leszakadás alapvető feltételét természetesen az 1956 után megváltozott politikai viszonyokban kereshetjük. Az oktatáspolitikai területén ezt talán úgy írhatnánk le, hogy a félreállított és az oktatáspolitikai-alakításból száműzött szaktudomány lehetőséget kapott az újraszerveződésre. Önállóságának mértéke természetesen viszonylagos volt; a minisztériumi irányítás alatt szerveződő PTI, majd jogutódja, az 1962-ben megalapított Országos Pedagógiai Intézet (OPI) feladatköre nagyrészt a változások bevezetésének előkészítésére, "megtudományosítására" korlátozódott. E korszak jellegzetes tudományos termékének és korszakmeghatározó jelenségének tűnik a kísérlet.

A kísérlet, amelyet különösen a második nagy oktatási reform, az 1961-es oktatási törvény tett szükségessé; a változás bevezetésében munkamegosztást alakított ki. A politikai döntés – ez esetben a szocialista országok oktatási reformjainak sorába illeszkedő, a középiskolázás tömegessé válásának szükségességét kimondó és a középiskolai struktúrát átalakító reformtörvény megalkotása – továbbra is politikai feladat maradt. A végrehajtásban viszont szerep jutott a szaktudománynak is. Ahogyan Bakonyi Pál, az OPI főigazgató-helyettese 10 év távlatából visszaemlékezett az OPI alapítására: "Az intézet létrehozásában szerepet játszott az a tényező is, hogy koncentrálni kell egy intézmény keretei közé azokat az erőket, akik képesek az 1961. évi III. törvény végrehajtását a leghitelesebben és leghatékonyabban elvégezni."¹⁰ A munkamegosztás a felelősség bizonyos mértékű megosztását is jelentette. A korábbi, voluntarista politikai vezetés hibáit kiküszöbölendő kísérlet lett hivatott a politika, a tudomány és gyakorlat egységét, a döntések életszerűségét és egyben tudományos szakszerűségét biztosítani.

⁹ A megalakítást előíró minisztertanácsi határozatot idézi Simon Gyula az Országos Pedagógiai Intézet 1962–1972. című kiadványban. Bp., OPI, 1972. 24.

¹⁰ Uo. 62.

A pedagógia mint tudomány művelői számára ez a feladat az öndefiníció kezdeti lehetőségeit is jelentette. Bár a politikaformálókkal – és természetesen ismét a változó politikai irányvonalakkal – való feltétlen azonosulásuk megmaradt, azaz az adott oktatáspolitikai irányvonalától elkülönülő, illetve azzal esetlegesen ellentétes szakmai értékeket, illetve érdekeket nem fogalmaztak meg, érzékelhető, hogy feladatkörüket a politikaformálás, döntéshozatal politikai feladatától elkülönülőnek látják. Kevésbé differenciálódik a tudománynak a pedagógia gyakorlatával való kapcsolata. Hol mint a gyakorlat, a pedagógiai valóság közvetítői és egyedül autentikus ismerői, hol mint a kutatási problémáikat a gyakorlat példáiból merítő szakemberek jelennek meg a pedagógiai kutatók a 60-as évek írásaiban. A politikai döntésektől való távolmaradás és a közvetlen gyakorlati feladatokra való koncentráció a félig kutatás – félig gyakorlat kísérletező tevékenységben öltött testet. A kísérletbe kapcsolódó pedagógusok számára viszont – feltehetőleg – túlguló életteret jelentett e kísérletező mozgalom, amelyben megteremtődött az egységstől való eltérés legális lehetősége, kialakulhatott bizonyos mértékű kivételezettség, kiválás és elkülönülés, lehetővé vált a túlzottan átpolitizálódott gyakorlattól való eltávolodás.

A kísérletezés gyors elterjedése a túlzott spontaneitás veszélyét is magában rejtette. Máig nyomon követhető az irányítás törekvése a kísérletezés pontos nyilvántartásának és szakszerű irányításának megszervezésére – ha a kísérlet maga az idők folyamán más-más hangsúlyt kap is. Az OPI 1966-ban tudományos ülészakot szervez "A pedagógiai kísérlet metodológiai problémái" címmel. 1971-ben az MM felmérést végez az országban folyó kísérletekről. A megyei jelentések alapján készült felmérést az MM következő évben ellenőrző felméréssel egészíti ki. 1974-ben az oktatási miniszter utasítást ad ki "az iskolai pedagógiai kísérletekről, a kísérleti iskolákról és a bázis iskolákról". 1975-ben monografikus feldolgozás jelenik meg a kísérletekről. 1982-ben az OPI-ban megvitatják a kísérletekkel kapcsolatos újabb művelődési miniszteri utasítás-tervezetet. Nemrégiben az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) végzett felmérést az országban folyó kísérletekről.¹¹

¹¹ Az OPI által szervezett tudományos ülészakról: Pedagógiai Szemle, 1966. 10.sz. 869–938.; Az 1971-es felmérésről: Kálmán György: A pedagógiai kísérletekről. = Köznevelés, 1972. 17.sz.; Az ellenőrző felmérésről: Benczédi József: Az iskolai kísérletek közoktatáspolitikai jelentősége. = Pedagógiai Szemle, 1973. 7–8.sz.; A 113/1974.(M.K.17.) OM sz. utasítás; Az említett monográfia: Galicza János: Pedagógiai kísérletek Magyarországon. Bp., Tankönyvkiadó, 1975.; A 82-es miniszteri utasítás-tervezetről: Javaslat a Pedagógiai Fejlesztés és Kísérletezés Főhatósági szabályozására. = Művelődéskutatói Főirányok, 15.; Az OPKM felméréséről: Kísérlet, Kutatás, Fejlesztés. Hazai pedagógiai oktatás-információ. Bp., OPKM 1984.

Milyen kísérletekről van végül is szó? Az 1966-os OPI-tanácskozás összefoglalójában Bakonyi Pál az OPI irányítása alatt folyó kísérleteket három csoportba sorolja: adott állami dokumentumok végrehajtásával kapcsolatos; még munkában lévő új dokumentumok vagy bevezetendő módszerek kipróbálását szolgáló és végül nevelési-szervezési jellegű kísérletek. Az ülészak tanulsága szerint túlsúlyban lévő tantárgyi-tantervi kísérletek (például matematikában, írás- és idegen nyelv tanításában) ismertetéséből jól kitűnik, hogy az MM hatásköre nemcsak a kísérlet engedélyezésére és majdani bevezetésére terjed ki, de folyamatos beleszólása van a kísérlet módosításába, esetleges felfüggesztésébe is. Az MM 1971-es felmérése kb. 150-féle kísérletről számol be, melyek túlnyomó többsége általános iskolában folyik. Átfogó értékelésként a következő volt megállapítható: "Az összkép a teljes rendezetlenséget és spontaneitást bizonyítja."

A 70-es évek közepétől jól érzékelhető a szétaprózott kísérletezgetésektől való szabadulás igénye a kísérletekkel foglalkozó írásokban. Galicza János könyve a szentlőrinci komplex nevelési kísérlet iránti érezhető elkötelezettséggel azt sugallja, hogy a komplex, az iskolai élet egészét átfogó kísérletekre van elsősorban szükség. Ez az igény gyakorlatilag már az oktatásügyi változásoknak egy új, a későbbiekben tárgyalandó korszakának a terméke, amelyben a szaktudománytól (és így a tudományos kísérletektől is) már nem csupán igazoló-megerősítő viselkedést vár el az irányítás, hanem önállóbb, döntés-orientáló jellegű működést is. Úgy tűnik azonban, hogy a "komplexebbé" váló kísérletek továbbra sem igen tudtak kitörni korábbi igazoló-megerősítő funkciójukból.

A 70-es években a korábbinál nagyobb súllyal megjelenő középiskolai, az iskolaszervezet átalakítására irányuló kísérletek (a gimnáziumi fakultációs kísérletek vagy a szegedi József Attila Tudományegyetemnek a középiskola első szakasza egységesítését célzó kísérlete)¹² nyilvánvalóan kötődtek egy-egy tervezett oktatáspolitikai döntéshez, amikor a bevezetendő változtatás megfelelő formáinak kidolgozására-kipróbálására vállalkoztak. (Ebből a szempontból feltétlenül kivételnek kell tekintenünk a szentlőrinci iskolakísérletet, amely — bár az általánosan kívánatosnak és bevezetendőnek tartott szocialista nevelőiskola kísérleti megalapozásának igényével indult — történe

¹²A fakultációs kísérletekről l. pl. Lukács Sándor írásait (Valóság, 1970.2. sz.; Valóság, 1974.9. sz.; Pedagógiai Szemle, 1977.3. sz.), Páldi János és Fehérvári Gyula írásait (Pedagógiai Szemle, 1977.3. sz.), valamint Ágoston György és Bánfalvi József írását (Pedagógiai Szemle, 1977.2. sz.). Az egységes középiskolai kezdőszakasszal kapcsolatban l. pl. Ágoston György írását (Köznevelés, 1984. 12., 13. sz.)

tében és tartós fennmaradásában a központi irányítás szándékánál feltehetőleg erősebb szerepet játszott a kísérlet vezetőjének, a kutató-kísérletező Gáspár Lászlónak a nevelőiskoláról kialakított koncepciója és talán személyének szakmai súlya.)

Valójában azonban nem csupán döntés-előkészítő jellegük miatt tekintetjük e – mégoly komplex – kísérleteket a korlátozott szakmai autonómia tipikus termékeinek, hanem – és elsősorban – a központi irányítású kísérlet működési mechanizmusa folytán. A kísérletezés tipikus mechanizmusa ugyanis az, hogy "fent", az oktatásirányítás központjában, a minisztériumban engedélyezik, esetenként onnan szorgalmazzák megindításukat. Az engedélyezés alapja az, hogy a kísérlet illeszkedik a párthatározatok által kijelölt, megerősített oktatáspolitikai irányvonalba. A kísérletet aztán "lent", az egyes, erre vállalkozó vagy kijelölt iskolákban lefolytatják, végrehajtják. A kísérlet célja: a kísérleti koncepció igazolása. Minthogy az iskolarendszer meglehetősen zárt és egységes, ennek az igazolásnak általános érvényűnek kell lennie, hiszen a beválásnak nemcsak az adott kísérleti iskolákra kell vonatkoznia, hanem az adott típusú iskolák összességére.

Ha a politika uralmával jelzett korszak határait nehezen tudtuk meghúzni, most még bizonytalanabb helyzetben vagyunk. Úgy tűnik, a fejlesztésnek-változtatásnak e fejezetben elemzett lehetősége máig továbbél és az oktatáspolitikában jelentős szerepet játszik – nemcsak a kísérletek, de általában a pedagógiai kutatások területén. Az oktatáspolitikai formálódásában ma is fontos szerep jut e korlátozott szerepvállalású, a központi oktatásirányítás kizárólagos döntési kompetenciáját meg nem kérdőjelező, a maga kompetencia-területét a végrehajtás kidolgozására, a bevezetett vagy a bevezetendő változások legjobb megoldásainak megkeresésére korlátozó, a pedagógiai gyakorlathoz kötődő, de annak szélesebb társadalmi feltételeire rá nem kérdező szaktudománynak. Holott e korlátozott, megerősítő-igazoló szerepkörből a 60-as évek végén előrelépési lehetőség nyílt.

3. Az önálló intézményesülés lehetőségei

A pedagógiai fejlesztés-kutatás előtt megnyíló lehetőség, a megoldásra váró nagy feladat, a pedagógiai kutatók írásaiban gyakran visszatérő fordulattal: a tudományt ért nagy "megbecsülés" – pontos dátumhoz ismét csak nem köthetően – a 60-as évek végén jelentkezett, és a 70-es években ért be úgy,

hogy kialakulhatott a magyar oktatás fejlesztésében az önálló szakmai műhelyek két típusa, a reform-előkészítő jellegű és a technokratikus fejlesztői műhely. Vagyis az oktatásügygel foglalkozó tudomány számára (is) megnyílt az a lehetőség, hogy politikai döntés-orientáló szerepet játsszon – a korábbi, korlátozott, döntés-igazoló szerep helyett, illetve mellett. Ez a feladat szükségszerűen szaktudományos jellegű, a megbízásra az alapot a kutató szakértelme és nem föltétlenül politikai elkötelezettsége jelenti.

A feladat megfogalmazása első hivatalos dokumentumának az MSZMP KB 1969-es tudománypolitikai irányelveit tekinthetjük,¹³ amelyek a tudomány termelőerő-szerepének jelentőségét hangsúlyozzák, és feladatként tűzik ki a kutatás szerepének megerősítését a társadalom és a gazdaság gyors ütemű fejlesztésében. A dokumentum elkötelezi magát a gyakorlatot közvetlenül szolgáló fejlesztési kutatások mellett, pozitív példaként a műszaki és agrárkutatások, valamint az új gazdasági mechanizmus előkészítésében fontos szerepet játszó közgazdaságtudomány eredményeit emeli ki. A kitűzött feladatok közül a neveléssel kapcsolatos kutatások számára is jelentősnek látszik a társadalomtudományok korábinál erőteljesebb támogatásának és a kutatásszervezés megerősítésének a célja. A feladatok megvalósulásáról tanúskodik a neveléstudomány intézményesülésének felgyorsuló folyamata a tudománypolitikai irányelvek megjelenését, de különösen az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat megszületését követően.

Az oktatásügy szakmai jelentőségének növekedése azonban – politikai súlyának időleges megnövekedéséről az 1945-öt követő időszakkal kapcsolatban a korábbiakban már volt szó – nemcsak a marginalitásból "megbecsültebb" helyre kerülést jelentett, hanem komoly kihívást is. Az önállóbb feladattal egy önszerveződése kezdetén álló tudomány került szembe; a méltó feladat miatt érzett öröm és a feladat-áthárítás kettőssége, különösen a rokontudományokkal való kapcsolat kialakításában, jól érzékelhető az intézményesülés kezdeteitől.

E kezdeteket már a tudománypolitikai határozat megszületése előtti időszakban is felfedezhetjük: A Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es újjászerveződésében, majd az elsősorban a társaság által szervezett, a tudomány jelentőségének erősödését demonstráló nagyszabású országos rendezvény, az 1970-ben megrendezett V. Nevelésügyi Kongresszus eseménysorozatában. A tanácsko-

¹³ Megjelent a Társadalmi Szemle 1969. 7–8. számában.

zás dokumentumaiból¹⁴ jól követhető az új feladatokból következő nyitás igé-
nye más tudományágak felé, de a defenzív elzárkózásé is; a megnövekedett fe-
lelősség felismerése, de az új feladatok elhárításának vágya is.

Míg a kongresszus előkészítő szakaszában például a kijelölt témabizott-
sági tagok között szerepel – ha nem is jelentős számban – szociológus, pszi-
chológus és oktatástervező közgazdász is, a kongresszuson ténylegesen működő
témabizottságokban már csaknem kizárólag pedagógiai kutatókkal és irányítók-
kal találkozunk. Míg a kongresszus ajánlásaiban megfogalmazódik más tudo-
mányágakkal való szorosabb együttműködés igénye az új, a korábbiakban meg-
szokottól eltérő feladatok területén (például a közoktatás távlati fejlesz-
tésére, az iskolarendszer reformjára, az irányítási rendszer vizsgálatára
vonatkozó kutatásokban), ugyanakkor jellemző a neveléstudomány helyzetével
foglalkozó szekció ülésén elhangzó konkrétabb megfogalmazás erről az együtt-
működésről. Komlósi Sándor például egy koordinációs bizottság megszervezését
sürgeti, mondván, hogy "Ennek a bizottságnak (titkárságnak) kellene biztosít-
tani azt is, hogy a határtudományok elvégezzék azokat a vizsgálódásokat,
nyújtsák azokat az eredményeket, amelyekre szüksége van a neveléstudomány-
nak."¹⁵ (Kiemelés az eredetiben.)

A kongresszus a pedagógusok és a pedagógiai kutatók sérelmeinek megfo-
galmazójává és a nagyobb megbecsülést mutató pozitív oktatáspolitikai lépé-
sek sürgetőjévé vált. Valójában a megrendelő sem fogalmazta meg határozottan
az oktatási kutatásoktól elvárt új feladatot. Aczél György, az MSZMP KB tit-
kára, a kongresszus záróülésén tartott felszólalásában az oktatás egyre nö-
vekvő társadalmi jelentőségéről beszélve a neveléstudomány szerepét a neve-
lési cél megfogalmazásában és az iskolai gyakorlat közvetlen támogatásában
jelölte meg.¹⁶

Nemcsak az új feladatok jellege nem fogalmazódott meg határozottan (hogy
vajon nem a régieket – a közvetlen politikai-ideológiai szerepet és a célt

¹⁴ Ötödik Nevelésügyi Kongresszus. (Szerk. Kiss Árpád) Bp., 1971. I-II.

¹⁵ Uo. az idézett ajánlást l. a 305., Komlósi Sándor felszólalását a 209–210.
lapon.

¹⁶ "Szeretnénk elérni azt is, hogy a neveléstudomány többet segítsen a peda-
gógusoknak. Művelőitől ezért azt kérjük, hogy kerüljenek közelebb az iskolák min-
dennapos tevékenységéhez, és igyekezzenek minél több olyan módszert és eljá-
rást kidolgozni, amelyeket a pedagógusok gyorsan és sikeresen alkalmazhatnak,
és az se lenne baj, ha elméleti munkájukat közérthetőbb formában tennék közzé"
– mondta Aczél György felszólalásában. L. a dokumentumkötet 262. lapját.

kívülről-felülről kapó közvetlen gyakorlat-orientálást – kell-e jobban csinálni vagy egészen más, új jellegű, saját kérdésfeltevésű kutatást kell-e művelni), de iránya, tárgya sem. Míg Aczél György idézett kongresszusi beszédében arról beszél, hogy "a régi értelemben vett reformra nincs szükség", és a – meglehetősen önkényesen meghúzott – korszak másik határán, a közoktatás fejlesztésének kérdéseiről az MM, MTA és az MPT által 1981. november 3–4-én rendezett országos tanácskozáson a művelődési miniszter, Pozsgay Imre is elvetette a reform gondolatát a folyamatos fejlesztés stratégiájának előtérbe helyezésével,¹⁷ addig a 70-es évtized oktatásügyi gondolkodása nagyrészt a közoktatási rendszer – elsősorban az 1961-es reform óta megoldatlan és bizonytalan struktúrájú középiskolai szervezet – reformjának nevében formálódott. (E gondolkodást természetesen erősítették a köznevelési rendszer továbbfejlesztése irányainak kidolgozását előíró, majd a munkálatokat megsürgető 1972-es és 1978-as párthatározatok, valamint a szocialista országokban ebben az időszakban folyó középfokú struktúra-átalakítások példái is.)

1972-ben az MTA intézeteként megalakult a Pedagógiai Kutatócsoport (PKCS). Kutatásainak középpontjában a távlati művelődéspolitikai döntések tudományos megalapozása és a közoktatásügyi tervezés elméleti kérdéseinek tisztázása állt.¹⁸ 1973-ban a Minisztertanács az egy évvel korábban elfogadott országos távlati tudományos kutatási terv főirányait kiegészítette a 6-os számmal megjelölt, "A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások"-kal (OTTKT 6-os főirány), amelyeknek tárgya – a Minisztertanács 1035/1973. (IX.19.) sz. határozata szerint –: "A távlati köznevelés-politikai döntéseknek tudományos kutatások, vizsgálatok, kísérletek segítségével való megalapozása, a köznevelés és ezen belül az iskolaügyi tervezés elméleti-módszertani kérdéseinek tisztázása, a kiépítendő köznevelési rendszer szerkezetének és tartalmának kimunkálása ... stb."¹⁹ A reform-előkészítő kutatások e két – lehetséges – műhelye mellett 1973–78 között az UNESCO és az UNDP közreműködésével Veszprémben létrejött az Országos Oktatástechnikai Központ (OOK), a korszerű oktatástechnikai eszközök és oktatástechnológiai eljárások kimunkálásának műhelye is.²⁰

¹⁷ A tanácskozásról és az idézett miniszteri beszédről: Köznevelés, 1981.38.sz.

¹⁸ L. Vajó Péter, a PKCS igazgatója írását a Köznevelés, 1972. 17. sz.-ban.

¹⁹ Az OTTKT 6-os főirányról l. Inkei Péter írását a Pedagógiai Szemle 1982. 9–10. számában.

²⁰ Nagy József: Az OOK és a pedagógiai technológia. Veszprém, OOK, 1979.

A politikai elvárások korábban már érintett bizonytalanságai és a tudományos önszerveződés kezdetleges állapota következtében azonban nem csodálkozhatunk azon, hogy a közoktatási rendszer egészét érintő legfontosabb társadalmi kérdéseket a vizsgált időszakban nem ebben az intézményes keretben szerveződő kutatások tették fel, hanem "kívülről", elsősorban a szociológia köréből. Ezek a kérdések az évtized kezdetén elsősorban a hátrányos helyzet kérdéskörében fogalmazódtak meg, míg az évtized végén a hangsúly áttevődött az oktatásügy extenzív szakasza kimerülésének és a belső fejlesztés lehetőségeinek problematikájára.²¹

1975-ben módosításokat hajtottak végre az intézményrendszerben. Az OTTKT – 6-os főirány működésében a korábbi pedagógiai irányultság helyett előtérbe kerültek – legalábbis az elhatározások szintjén – a távlati tervezés alapkérdései, és előlről kezdődött a témák és témacsoportok újjászervezése. A PKCS-t is átszervezték 1975-ben, s itt a figyelem elsősorban az Országos Tervhivatal munkatársaival kialakított munkakapcsolatban formálódó, a közoktatási rendszer távlati fejlesztésével kapcsolatos kutatásokra irányult.²² Ezek a változások, ha az oktatási rendszer fejlődésére meghatározó oktatáspolitikai döntést nem is hoztak, a továbbra is öndefinícióval küszködő, sértett defenzívába vonuló hagyományos pedagógiai kutatást végképp válságba sodorták.

Ha a fejlesztői műhelyek alakulásában a korábbiakban bizonytalanok voltunk a korszakhatárok meghúzásában, e bizonytalanság végképp indokolttá vált most, mikor csaknem napjainkhoz érkeztünk. Ha csak a feltételezés szintjén is, de talán megfogalmazható, hogy a válság olyan átfogónak tűnik, amelynek alapján talán jogos az a feltételezés, hogy az útkeresés új korszak megnyitását hozhatja.

²¹L. pl. Gászó Ferenc–Pataki Ferenc–Várhegyi György: Diákéletmód Budapesten. Bp., Gondolat, 1971.; Ferge Zsuzsa, Gászó Ferenc stb.: A pedagógusok helyzete és munkája. Bp., MTA Szociológiai Kutató Intézet, 1972.; Kozma Tamás: Hátrányos helyzet. Bp., Tankönyvkiadó, 1975.; Gászó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Bp., Kossuth Kiadó, 1976.; Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Bp., Akadémiai Kiadó, 1976.; Gászó Ferenc–Pataki Ferenc: Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez. = Szociológia, 1980. 2. sz.

²²Eredményeiről l. pl. Az ezredforduló iskolája. Szerk. Kozma Tamás. Bp., Tankönyvkiadó, 1979.

4. Válság és útkeresés

A válság jelei a 80-as évek elején jól láthatókká váltak. Szinte teljes intézményi átszervezés következett be 1981-ben. A PKCS megszűnt, a helyébe lépő új intézmény – nem akadémiai, hanem minisztériumi irányítás alatt (amely szintén átszerveződött) – már nevében is elhatárolódott a pedagógiától; Oktatáskutató Intézetként (OI) alakult meg. Az OPI-t – több korábbi intézet összevonásával – ismét átszervezték. Az elképzelések szerint a továbbiakban szolgáltató intézetként és kutató-fejlesztő-alkotó közösségként fog szolgálni.²³ A tudománypolitikában általában bekövetkező irányváltás jele, hogy a mára már megszűnt OTTKI-programok meglehetősen kritikus megítélésben részesültek, és sor került a kutatás-fejlesztés egész tervezési rendszerének korszerűsítésére. A hangsúly – a korábbi távlati irányultsággal szemben – a közvetlenebb gyakorlatra tevődött át. Megfogalmazódott, hogy "... a kutatás-fejlesztésnek közvetlenebbül kell szolgálnia a szocialista társadalomépítés feladatait."²⁴ Új program született: Az Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv (OKKFT), melyben B/2 jelöléssel "A köznevelési rendszer fejlesztését szolgáló kutatások" címmel az oktatási kutatások is helyet kaptak (bázisintézete az OI lett). Hogy a szakma ezeket az átszerveződéseket válságként élte át, arról – többek között – a Pedagógiai Szemlének a pedagógiai kutatásokról rendezett, sokszor szenvedélyes hangú vitája is tanúskodik.²⁵

Az intézményi átrendeződés mögött a politikai és a tudományos gondolkodás átrendeződése is érzékelhető. E mögött nem találunk olyan programnyilatkozatot, mint az 1969-es tudománypolitikai határozat volt, sokkal inkább tetten érhetjük abban a terminológiai megújulásban, ami a pedagógiai – vagy egyre inkább: oktatásügyi – szakirodalomban lejátszódik. Az új fogalmak között egyre gyakrabban találkozunk az innovációval (az önfelelősséggel szerveződő, az egyes tanárok és iskolák vállalkozói kezdeményezésére épülő megújulás értelmében), amely fokozatosan felváltja a döntés-igazoló, felülről

²³ Az új Országos Pedagógiai Intézettről. = Pedagógiai Szemle, 1982. 11. sz. A tanulmány készülvése idején már nem állt módunkban követni a legújabb átszervezéseket.

²⁴ Az országos középtávú kutatási-fejlesztési tervről. Összeáll. Szántó Lajos. = Magyar Tudomány, 1981. 3. sz.

²⁵ Pedagógiai Szemle, 1981. 4. – 1982. 9. sz.

bevezetett vagy szentesített kísérlet fogalmát.²⁶ A politika és a tudomány szaknyelvében egyaránt egyre gyakrabban bukkannak fel a szakmai önállóság, a döntéshozatali rendszer decentralizációja, a folyamatos fejlesztés, a helyi és intézményi önfelölősség fogalmi.

Ez az új típusú fejlesztői gondolkodás, amely a központi kormányzati el-
képzelésekben is megjelenik²⁷ annak a lehetőségét is magában hordja, hogy a pedagógiai tudományok – a 60-as évek végén meginduló intézményesülési folya-
mattal ellentétben – felzárkózzanak napjaink reform gondolkozásához. A fej-
lesztés és politikaformálás differenciáltabb szervezetének, a pedagógusok
szakmai önszerveződésének, a pedagógiai fejlesztői műhelyek kialakulásának,
az oktatásügyi folyamatok hatékonyabb megszervezésének szükségessége kérdé-
sében lassan kialakuló társadalmi konszenzus azonban arra is készíttet bennün-
ket, hogy átgondoljuk, megteremthető-e – s ha igen, hogyan – az ilyen irányú
váltások legfontosabbnak látszó feltétele, az, hogy a szereplők rég elfe-
lejtett csoportja, a pedagógusok a politikai és kutatói hivatkozások passzív
hőseiből az átalakulások aktívan kezdeményező és felelős szereplőivé válja-
nak.

E kérdés vizsgálatához – és egyben a tudomány, a politika és a pedagógi-
ai gyakorlat kapcsolatával foglalkozó gondolatsor lezárásához – centrali-
zált irányítású oktatási rendszerek megújíthatóságával kapcsolatban csupán
egy probléma át- és továbbgondolását javaslom. E rendszerek változásaiban
a legerősebb kezdeményező erőt – az alternatív helyi, szakmai és laikus ér-
dekek intézményesültségének hiánya, illetve erőtlensége folytán – hagyomá-
nyosan a központi politikaátalakítás apparátusai jelentik.²⁸ A változások
tipikusan központi törvényhozással, illetve egyéb jogi szabályozással beve-
zetett reformok útján valósulnak meg, amelyek a teljes oktatási rendszer
egységes és átfogó újraszabályozását jelentik. Ez a változási forma azzal
jár, hogy az oktatási rendszer egyéb résztvevői (például a pedagógusok) – a
beleszólási lehetőségek alacsony mértéke miatt – kevésbé érzik magukénak a
rendszert, kevesebb kezdeményező erő jellemzi őket. Kialakul bennük, és ti-

²⁶ L. pl. Pócze Gábor: Közoktatás fejlesztés – kísérletező iskolák című vita-
indító írását a Pedagógiai Szemle 1984. 5. számában és az ezt követő vitát.

²⁷ L. A Minisztertanács által 1984 májusában elfogadott, A közoktatás és a
felsőoktatás fejlesztési programját. (Művelődési Közlöny, 1984. 12. sz.)

²⁸ A centralizált és decentralizált oktatási rendszerek működési mechanizmu-
sairól l.: M.S. Archer: i.m.

pikussá válik az állandó várakozás a felülről érkező döntésekre a gyakorlat minden – mégoly apró – területén is, ugyanakkor állandósul a bármiféle döntéssel szemben érzett elégedetlenség, az azonosulás vagy a felelősségmegosztás vállalásának mindenféle hiánya. Ez másrésztől – a központi irányítás részéről – úgy jelentkezik, hogy állandó az elégedetlenség a működéssel szemben, gyakori a felelősségáthárítás a döntést meg nem értő, esetleg azt elszabotáló, más esetekben azt túlhajtó végrehajtókra. Úgy tűnik, a változásoknak ez a mechanizmusa, ezek a beidegződések a kívánatosnak tartott reformnak legalább olyan erős gátjait jelenthetik, mint a megosztottabb döntéshozatali mechanizmushoz szükséges intézmények (például autonómabb szakmai-pedagógiai fejlesztői műhelyek) hiánya.