

TAGOLTSÁG ÉS EGYESÍTÉS – TANANYAGSZABÁLYOZÁS ÉS ISKOLASZERKEZET

Szebenyi Péter

Fővárosi Pedagógiai Intézet

Az alábbi tanulmányban az európai kultúrkörbe tartozó országok oktatástörténetének két hosszú távú trendjét próbálom rendszerbe foglalni. Egyrészt azt, hogy az eredeti tagoltság felől hogyan halad az oktatási rendszer az egységesedés felé. Másrészt, hogy ezen belül miképpen növekszik a differenciálásra való igény. A differenciálás és az egységesítés a közoktatás egészében és az iskola mindennapi életében sok formában és több szinten jelenik meg. E kettős tendenciával azonban – itt és most – csak „makroszinten”: az iskolaszervezet változásainak keretei között foglakozom. S – ennek megfelelően – az iskolaszervezetről és tananyagszabályozásról is csak ebben a vonatkozásban írok. Nem lesz szó tehát, sem a pszichológiai indíttatású differenciálásról vagy a rejtett tanterv egységesítő hatásáról, sem olyan aktuális kérdésekről, mint a NAT és az iskolaszervezet közötti ellentmondás. Vállalva a leegyszerűsítés vádját: ezúttal csupán az általam legfontosabbnak tartott összefüggéseket szeretném néhány egészen konkrét példán keresztül bemutatni.

A tagoltság genezise

A tananyagszabályozás és az iskolaszervezet egymással szoros kölcsönhatásban vannak. Az egyes időszakokra, illetve országokra jellemző iskolaszervezet jórészt azért olyan amilyen, mert a különböző iskolatípusokban (amelyekből az iskolaszervezet összeáll) más-más jellegű tananyagot tanítanak. Az egymástól eltérő iskolatípusokat – azaz a tagolt iskolaszervezet – elsősorban az eltérő tananyagszervezet hozta létre. Ugyanakkor a kialakult iskolaszervezet meghatározó szerepet játszott a tananyagtagolás további menetében. Történetileg tekintve e folyamatra, több szakaszt különíthetünk el.

Az első *a természetes szerveződés* szakasza. Minden gyerek természetesen azt tanulta, amire jövő életében szüksége volt. A leendő értelmiség (a papság) a kolostori, illetve a székesegyházi és káptalani iskolákban a kor tudományát – a különböző rétegeinek megfelelő szinten. (A legtehetségesebbek a hét szabad művészetet.) A lovagok a főúri udvarokban a hét lovagi készséget (a lovaglást, úszást, nyilazást, vívást, vadászatot, sakkozást és a verselést). A céhekben folyó nevelésnek és oktatásnak megint egészen más volt a tananyaga. Köztudott, hogy az inas legénnyé, s a legény mesterré csak pontosan megszbott elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása révén válhatott. A városi polgárság sajátos igényeinek kielégítésére jöttek létre Európa szerte (a XIII. századtól kezdve) az

írást, olvasást, számtant, esetenként elemi latint oktató városi iskolák. A parasztság gyermekei pedig őseik foglalkozását a családi gyakorlatban – nem iskolában – sajátították el. A spontán módon kialakult iskolaszerkezet tehát a társadalmi munkamegosztásnak (és ezzel a rendi tagolódásnak) megfelelően szabályozta a tananyagot, a tananyag pedig az iskolaszerkezetet.

A természetes szerveződés időszaka akkor ért véget, amikor a reformáció egy más – külső – szempontot helyezett előtérbe, rendelt az organikus fejlődés mozgatóerői mellé vagy fölé. Tudniillik: a reformáció eszméjét. Ettől fogva az iskola- (és a tananyagszerkezet) nemcsak *alakul* (a társadalmi munkamegosztásnak megfelelő organikus módon), hanem *alakítani* kezdik ilyen vagy olyan eszmék szolgálatában. Amikor a *Melanchton* által kidolgozott iskolaszerkezetet és tantervi rendszert bevezetik 56 német városban, valami egészen új indul el: a felülről jövő, tudatos és átfogó, *külső* (azaz *nem belső-organikus*) *tananyagszabályozás és iskolaszerkezet-alakítás* korszaka. Az 1599-es jezsuita Ratio Studiorum már az egész világra szólóan szabályozta a renchez tartozó iskolák szerkezetét és tananyagát.

Hozzá kell tenni, hogy a következő évszázadokban a tananyagot és az iskolaszerkezetet nemcsak kívülről *alakították* újabb és újabb reformokkal, hanem emellett – a gazdasági és társadalmi szükségleteknek megfelelően – az belülről (organikusan) is *alakult*. A tagoltság genezisének tehát két összetevője van: az organikus (spontán) fejlődés és a külső (szándékolt) fejlesztés. Ez utóbbinak akkor van reménye tartós sikerre, ha összhangban van az első összetevő fő tendenciáival. A „fejlesztés” nem gátolja, hanem segíti a „fejlődést”.

Az iskola- és tananyagszerkezet genezisében fontos lépcsőfok a XVIII. századi felvilágosodás. Miután a reformáció és ellenreformáció az iskolát a céltudatos külső fejlesztés eszközévé tette, a felvilágosodott uralkodók saját fejlesztési céljaik érdekében kívánták azt eszközül használni. Erre különösen azokban az európai országokban volt *szükség*, amelyek lemaradtak a centrumban lévő államoktól, s ilyen értelemben a perifériára kerültek. S ott volt *lehetőség*, ahol a kormányzás módja abszolutisztikus volt. Ezzel magyarázható, hogy az első állami iskolaszerkezeti és tananyagszabályozások (állami tantervek) Európában éppen ebben a régióban jelentek meg. (Ld. *Nagy Frigyes, Mária Terézia, II. Katalin* iskolatörvényeit.) Az iskolaszerkezeti és tantervi rendszer genezisének ebben a szakaszában két új elem van. Az egyik, hogy a fejlesztési célok *világiak*: az ország előrehaladását szolgáló jó állampolgárok és az uralkodóhoz hű alattvalók nevelését szolgálják. A másik, hogy az iskola- és tananyagszerkezet ettől fogva válik *állami törvényekkel* meghatározottá. Ha az első szakaszt az organikus fejlődés, a másodikat a külső szabályozás, a harmadikat az állami legitimáció korszakának nevezhetjük. Amihez ismét hozzá kell tenni, hogy kumulációs folyamatról van szó. Az állami legitimáció a külső szabályozás (fejlesztés) meghatározott formája, amelyik – jó esetben – az organikus fejlődés szolgálatában áll.

A XIX. században az állami szabályozás a társadalom mind szélesebb rétegeire terjedt ki, s a tankötelezettség bevezetésével *általánossá* vált. Olyan struktúrát hozott létre, amelyik – így vagy úgy – máig meghatározó hatást gyakorol.

Minthogy a társadalmi munkamegosztásra alapozott iskolaszerkezet egyben (természetesen) a társadalom rendi tagozódását követte és szilárdította meg, az adott társadalmi

struktúra kritikusai csakhamar felléptek ellene. S ez megint új momentum; bizonyos értelemben újabb korszakváltás. A *civil társadalom* most már nemcsak spontán módon, mint az alakulás tárgya, hanem tudatosan, mint az alakítás alanya jelenik meg a politikai arénában, aktívan bekapcsolódik az iskolaszervezet- és tantervformálásba. A politikai küzdelem – érthetően – elsősorban a rendi struktúra megszüntetése, oldása, illetve megtartása körül zajlott.

A felsőbb társadalmi osztályokat képviselő kormányok és pártok ragaszkodtak a szegregált rendszerhez. A velük szemben állók – különösen századunkban – határozottan felléptek ellene. Hatásukra Európa-szerte erősödött az egységes alapozó általános iskola iránti igény. A korra jellemzőnek tekinthető *Szeberényi Lajos Zsigmond* felszólalása 1940-ben a parlament felsőházában a nyolcosztályos népiskoláról folyó vita során:

„Én azért helyeseltem volna az egységes népiskolát, mert nálunk bizonyos egyenetlenség van, bizonyos kaszt-szellem van a társadalmi osztályok között. Ha egy iskolába járnánk mindannyian, ha együtt ülnénk az iskolában mindnyájan, akkor ez szerintem a társadalmi viszonyok javulására vezetne. Erre van példa Amerikában. Ott a milliomos gyermeke a szolga gyermeke mellett ül. Mivel ez nagy dolog, remélem, hogy ha ez most nem is következik be, a jövő fejlődés útja mégis csak ez lesz.”¹

Meg kell jegyezni, hogy Szeberényi Lajos evangélikus esperes volt, aki többek között „Marxtól Leninig, a modern pogányság harca a kereszténység ellen” címmel publikált tanulmányt. Az idézet tehát azt mutatja, hogy az „egységes alapiskola” eszméje ekkor már széles körben elterjedt. Kérdés: Milyen körülmények között volt (és van) lehetőség ennek az eszmének a realizálására?

Az egységesítés tendenciája

Az egységesítésre való törekvésnek különböző motívumai vannak. Időrendben először az *eszmei motívumok* jelentek meg.

Luther minden fiatal, a „szegény népből” valók számára is nélkülözhetetlennek tartotta a Kiskáté tanulását. A felvilágosodott abszolutizmus uralkodói a társadalom *valamennyi* tagját jó állampolgárrá és hú alattvalóvá kívánták nevelni. Az eszmék egységesítő hatásánál azonban végül is a társadalmi munkamegosztásból és a társadalmi osztálytagozódásból eredő természetes iskola- és tananyagszerkezeti tagoltság minden esetben erősebbnek bizonyult. Az „egyenlősítő” állam az iskola egyenlőtlenségét legitímálta. Az „eszme” először a Szovjetunióban kerekedett felül tartósan a gazdasági és társadalmi munkamegosztás természetes racionalitásán, diktatorikus eszközökkel avatkozva be az organikus fejlődés menetébe, megkísérelvén felgyorsítani azt. Így jött létre az „*egységes politechnikai munkaiskola*”.

Más volt a helyzet az Egyesült Államokban. A társadalmi munkamegosztásra való hagyományos iskolai felkészítés a földfoglaló úttörők, a bevándorlók, a korlátlan lehetőségek hazájában értelmét veszítette. Mindenki abból próbált megélni és meggazdagodni, amiből tudott. S a természetes társadalmi kiválasztódásban sok analfabétából lett millio-

¹ Az országgyűlés felsőházának ülése. 1940. június 26. *Felsőházi Napló*, 1940. 322 o.

mos. Az iskola társadalmi szegregáló tekintélye ezzel összeomlott. Így jött létre fokozatosan (ha úgy tetszik *organikus úton*) az amerikai „egységes iskola”.

Az európai kultúrkör más országai előtt ez a két példa állt, amikor, ha nem is az egységes iskola, de az iskola egységesítése egyre inkább *reális gazdasági és társadalmi szükségletté* vált. Ezzel az egységesítés történeti folyamata új fázisba jutott. Most már nem az egalitárius eszmék, hanem elsősorban a közös gazdasági és társadalmi kényszerek motiválták a szerkezet- és tananyagegységesítési törekvéseket.

A kezdeti és hosszú ideig tartó (*a természetes munkamegosztást leképező*) iskola- és tananyagtagolódás a XX. század végére *természetellenessé* vált. Egyre szélesebb körű lett a felismerés, hogy a durván szegregált, kaszt jellegű iskola- és tananyagstruktúrától rugalmasabb és egységesebb szerkezet felé kell elmozdulni:

- a társadalom minden tagját magasabb alapterveltségben részesíteni (azaz a gyors gazdasági-technikai fejlődés, és a nemzetközi gazdasági verseny fokozódása okán növelni a munkaerő értékét);
- az esélyegyenlőség erősítésével az iskolai és társadalmi mobilitásnak szélesebb teret adni (azaz jobban kihasználni a társadalom tehetségpotenciálját és csökkenteni a mobilitás visszafogásából eredő társadalmi feszültségeket).

Az egységesülő iskola- és tananyagszerkezet felé vezető útnak *több modellje* alakult ki.

Mielőtt azonban ezek vázolására rátérnénk, az „egységesség” és a „tagoltság” közötti összefüggés értelmezésére van szükség.

A *külsőleg egységes* iskolarendszerben nincsenek párhuzamos iskolatípusok (vagy legalábbis közülük az egyik teljes mértékben meghatározó). A *belsőleg egységes* rendszer igyekszik szabad átjárást biztosítani az egyes iskolák, illetve iskolatípusok között. A tagoltság mindennek az ellenkezőjét jelenti. A *külsőleg tagolt* iskolarendszerben azonos korosztályhoz tartozó tanulók különböző iskolatípusokba járnak. A *belsőleg tagolt* rendszerben lehetetlen, vagy igen nehéz az átjárás az egyes iskolatípusoknak, illetve iskolák között.

Az iskolarendszer lehet *külsőleg* teljesen *egységes* (nincsenek benne eltérő iskolatípusok), *belülről* viszont erősen *tagolt* (az iskolák közötti – gyakran áthidalhatatlan – különbségekkel). Ennek ellenkezője az is lehetséges: amikor a *külsőleg tagolt* iskolarendszer egymástól eltérő iskolatípusai között *belsőleg* megteremtik az átjárhatóságot.

A *külsőleg egységes* iskola lehet – legalábbis „hivatalosan” – *belsőleg* is teljesen egységes, *uniformizált*, de lehet *belsőleg differenciált*. Ami azt jelenti, hogy az egységes keretek között figyelembe veszi az egyéni és a kisebbségi csoportérdekeket. A belülről differenciált egységes iskolát nevezzük „komprehenzív” iskolának, megkülönböztetve a külsőleg és *belsőleg uniformizált „általános iskolától”*. A variációkat a következő oldalon lévő táblázat szemlélteti:

Az „egységesség” és a „tagoltság” az *iskolaszerkezetre* és a *tantervekre* (a tananyagra) (1. táblázat) egyaránt vonatkozó kifejezések. Mivel az eltérő iskolatípusokat – azaz a tagolt iskolaszervezetet – elsősorban az eltérő tanítási anyag hozta létre, az iskolaszervezet nem más, mint a tananyagszabályozás egyik formája, egyben legfelső szintje. Az iskolaszervezet: makró-tananyagszabályozás. A tanterv a tananyagszabályozás másik formája, következő szintje. A tanterv: mezo-tananyagszabályozás. A tananyagszabályozás

alsó, de a tanítási gyakorlatra leginkább hatást gyakorló formája, mikro-szintje: a nevelő saját tanmenete, óravázlata, maga a tanítási óra.

1. táblázat. Iskolarendszer és tanterv

Külsőleg	Belsőleg
egységes	tagolt
egységes	egységes
tagolt	egységes
tagolt	tagolt

A következőkben csupán a tananyagszabályozás első szintjének („durva-mechanizmusának”), tehát az iskolaszervezeti tananyagszabályozásnak és második szintjének („finomabb mechanizmusának”), tehát a tantervi tananyagszabályozásnak fő variációs modelljeivel foglalkozunk. A „modell” ebben az esetben inkább a formális szabályozási szándékot, mint a teljes valóságot jelenti. Két jellegzetes példával élve: az Egyesült Államokra az egységes 12 osztályos iskolaszervezet a jellemző, ugyanakkor a különböző iskolakerületekben más-más tanterv alapján tanítanak. Tipikus példa ez a külsőleg egységes, belsőleg tagolt modellre. A külső (iskolaszervezeti) egység könnyíti, a belső (tananyagszabályozási) tagoltság nehezíti az iskolák közötti átjárhatóságot. Az átjárás a valóságban mégsem lehetetlen és nem is ritkaság. Az iskolarendszerben spontán módon kialakult egy olyan fajta látens tanterv, mely az átjárhatóságot megkönnyíti. Vagy vegyük a fordított példát. Németország iskolarendszere tagolt. A negyedik elemi után más-más iskolatípusba kerülnek a gyerekek. Az utóbbi évtizedekben azonban olyan jogszabályok születtek, amelyek arra hivatottak, hogy az iskolatípusok közötti átjárhatóságot törvényi úton lehetővé tegyék. Ebben az értelemben beszélhetünk a rendszer belső egységességéről. Az átjárhatóság azonban nem tömeges átjárást jelent. (Bajorországban pl. az 1991/92-es tanévben a tanulók 75 százaléka a 4. elemi után került a gimnáziumba és csak 25 százaléka később.)

A modellek viszonylagossága ellenére tanulságos egy-egy „példa-országot” alaposabban is szemügyre venni.

Iskola- és tananyagszerkezeti modellek

Külsőleg egységes, belsőleg tagolt modell

Az Egyesült Államok

Az Egyesült Államok iskolarendszere a kezdetekben külsőleg is erősen tagolt volt, nem létezett egységes amerikai iskolarendszer. A keleti partvidék (Új Anglia) telepeseinek iskolái a puritán egyházhoz kapcsolódva még csak hasonlítottak valamelyest egymásra, de az ország közepén fekvő államok etnikai és vallási heterogenitása miatt szó sem lehetett semmilyen közös tananyagról vagy iskolaszervezetről. Ami pedig a déli államokat illeti, ott jószérivel iskolák sem létesültek, hiszen a rabszolgák gyermekeit tilos volt írni-olvasni tanítani, az ültetvényesek fiait és lányait viszont általában házi tanítók oktatták. A széttagoltságot fokozta, hogy az 1787-es Alkotmány az iskolaügyet az államok hatáskörébe utalta.

Az egységesítés folyamata a XIX. században indult el. A Nyugat felé haladó úttörők mindenhol létrehozták a maguk kis vörös színű „közös iskoláját” (common school), ami azért volt közös, mert benne együtt tanultak a különböző társadalmi helyzetű és vallású gyerekek 6-tól 14–15 éves korukig. A század végére a városokban megszülettek a közös középiskolák is (high school), amelyekbe a gazdag és a szegény gyerekek szintén közösen jártak. Az európai duális középfokú iskolarendszer (gimnázium, illetve polgári iskola) az Egyesült Államokban nem honosodott meg. Az 1918-ban működő iskolai reformbizottság elvileg is leszögezte: a középiskolának *komprehenzív intézményként* kell működnie, tevékenységét a nemzet különböző társadalmi- és gazdasági rétegeire alapozva. A komprehenzív középiskola jelentősége az évek folyamán egyre nőtt. 1920-ban az érintett populációnak még csak kb. egyharmada járt 14 és 17 éves kora között közös középiskolába, 1965-ben viszont már mintegy 85 százaléka. A komprehenzív kifejezést ekkor már elsősorban úgy értelmezték, hogy az iskola széles programválasztékkal elégíti ki a benne tanulók változatos igényeit. Az egyes államok tanügyi szabályzatai ebben a szellemben hozták létre – külön-külön jogszabályokkal – a 12 évfolyamos kötelező komprehenzív iskolát, ami komprehenzív (átfogó) abban az értelemben, hogy átfog, egy iskolában tart, minden rendű és rangú tanulót, de abban az értelemben is, hogy átfogó ismereteket nyújt, kinek-kinek szükségletei szerint. A komprehenzív iskola tehát differenciált egységes iskola. Mivel az USA minden államában egységes tizenkétosztályos oktatás van, az egész iskolarendszerben – *külsőleg* – az *egységesség* uralkodik. Ugyanakkor az egyes iskolák között rendkívül nagyok a különbségek. Az 1970-es évekig a legszembetűnőbb eltérés a fehér és a fekete gyerekek iskolái között volt. Állami törvények tették kötelezővé a szegregációt a „separate but equal” (az elkülönítve, de egyformán) elv alapján.

A különbségek iskolák és iskolák között azonban a szegregáció betiltása után is igen jelentősek maradtak. Ennek legfőbb oka, hogy a tanterveket az iskolakerületek határozzák meg, s ha ezekből ma nincs is már kétszáz ezer, mint 1920-ban, de a jelenlegi tizenöt és félezer is nagyon sokféle tantervet jelent. A külsőleg egységes iskolarendszer ezért

belsőleg erősen tagolt. Más és más szinten tanítanak az egyes iskolákban. Az átjárás közöttük nagyon nehéz. Igaz: az idők folyamán kialakult egy valamelyest közös látens tanterv is. Gyakran hivatkoznak *Applebee* 1989-ben végzett kutatására, amelyben a középiskola 7–12. osztályaiban olvastatott szépirodalmi könyveket mérte fel, s kiderült, hogy az összegyűlt csaknem ezer cím ellenére például a *Rómeó és Júliát* az iskolák több mint 70 százalékában, a *Huckleberry Finnt* 67 százalékában olvasták a tanulók. Ma már azonban sok jel arra mutat, hogy az USA-ban nem elégedettek az egységességnek ezzel a fokával.

Az 1983-ban kiadott „Egy nemzet veszélyben” (*A Nation at Risk*) c. állami jelentéssel (amelyik rendkívül sötét képet festett az oktatás eredményeiről, pontosabban – eredménytelenségéről) megindult egy új reformfolyamat, s ebben felerősödtek az egységesítési törekvések.

Felmerült a nemzeti alaptanterv gondolata. Olyan munkák születtek, mint az *Hirsch* által szerkesztett híres-hírhedt „Amit minden amerikainak tudni kell” kisenciklopédia, de olyanok is, mint az USA vezető természettudósai által összeállított „Science for all Americans” tantervalapozó kötet. Ma már általánosan elfogadott gondolat, hogy szükség van a *nemzeti standardok* bevezetésére. A nemzeti standardok napjainkra a legtöbb műveltségi területen – hosszas egyeztetési folyamat eredményeként – kiadásra kerültek, s a Kongresszus 1994-ben külön törvényt fogadott el, melyben minden államnak javasolta e standardok alkalmazását.

Az iskolaszervezeti egységesség egymagában nem bizonyult tehát kellően hatékonynak sem az oktatás minőségének biztosítása, sem az esélyegyenlőség növelése szempontjából. A külső egységesítés után a belső egységesítéshez is hozzá kellett látni, a szerkezeti szabályozás után a tananyagszabályozáshoz. A bármilyen mértékű tananyagszabályozási törekvések azonban újabb problémákat vetnek fel.

Az Egyesült Államokban az egységes tantervi mag gondolata már századunk elején megszületett, *Dewey* a *Demokrácia és nevelés* c. alapmunkájában (1916-ban) felvetette, hogy csak közös tananyaggal alakítható ki olyan egységes, széles horizontú szemlélet, amely felismerteti a demokratikus társadalom számára nélkülözhetetlen közös értékeket és érdekeket.

E felfogás elsősorban az amerikai demokrácia eszméit tekintette annak a közös alapnak, amelynek megismerése, megértése és elfogadása, mint egy olvasztóköhő (*melting pot*) forrasztja egybe a különböző országokból és kultúrákból érkező bevándorlókat egységes nemzetté. Hamarosan feltűnt azonban egy másik irányzat is. Ennek képviselői szerint a bevándorlóknak alkalmazkodniuk kell az angolszász kultúrához. Nem a demokrácia közös eszményei, hanem az angolszász kultúra képezik tehát az elsajátítandó közös műveltség alapját. Az 1950-es, hidegháborús években ez az álláspont került előtérbe. A 60-as, 70-es években viszont – éppen ellenkezőleg – a multikulturalizmus eszméi hatották át az amerikai pedagógiai törekvéseket, az a felfogás, hogy a domináns nyugati kultúra mellett az oktatásban helyet kell kapnia más kultúrák értékeinek is. Ezért a közös műveltségi magnak ki kell terjeszkednie minden társadalmi csoport (nem, etnikum) kultúrájának legjavára. Csak az ilyen szellemű iskola erősítheti eredményesen az amerikai nemzeti identitást. A 80-as és 90-es évek újabb áramlatai a multikulturális tananyagszervezést máshogyan értelmezik. Tagadják a nyugati kultúrák dominanciájának létjogosultságát. Azt állítják: a fekete diákokat az afrikai örökség, a spanyolokat a spanyol örökség

szellemében szükséges nevelni, különben a nem európai származású fiatalok az európai kulturális agresszió áldozataivá válnak.² Egy olyan pluralista demokráciában, amilyen az észak-amerikai, természetesen mindegyik álláspont elég erős tábor tud toborozni maga mögé.

Az USA-ra vetett rövid áttekintésből *három következtetés* mindenképpen levonható. Az első, hogy a rendszerben fokozódnak az egységesítési törekvések. A második, hogy az erős „belső tagoltságot” tananyagszabályozással oldani lehet. A harmadik, hogy az integráló törekvésekkel szemben a dezintegráló hatások is erősödnek. A közös alapok kialakítása egyre fontosabb feladat, amit azonban egyre nehezebb teljesíteni. Megoldást csak a közös és a sajátos megfelelő egyensúlya hozhat.

Külsőleg és belsőleg egységes modellek

Anglia

Az angol modell sok tekintetben hasonlít az amerikaihoz. Kezdetben ez is külsőleg és belsőleg egyaránt tagolt rendszer volt, mára azonban külsőleg lényegében egységessé alakult (a tanulók túlnyomó többsége egységes, komprehenzív iskolába jár). Ugyanakkor az 1988-ban bevezetett Nemzeti Tanterv a belső egység megteremtésére hivatott.

Míg az amerikai „közös iskolák” (főleg az elemi iskolák) alulról, spontán módon jöttek létre, s mindjárt az iskolarendszer kialakulásának kezdetén, Angliában a csaknem egy évszázadig tartó felülről jövő jogi szabályozási folyamat vezetett el a komprehenzív iskolához, s több évtizedes tudatos fejlesztési folyamat a Nemzeti Tantervhez.

Ami a „*tagoltság korszakát*” illeti, Angliában először nem is annyira az iskolák, mint az iskolatípusok közötti elválasztóvonalak voltak átléphetetlenül élesek. A XIX. században az arisztokráciához és a felső középosztályhoz tartozó szülők gyermekeik mellé rendszerint magántanítót fogadtak vagy „klasszikus” (azaz klasszikus műveltséget nyújtó) magán középiskolába (private classical school), illetve „akadémiákba” (private academies) járaták őket. A gazdagabb polgárság magániskoláiban (private schools) a latin és görög mellett nagyobb súly esett a reál tantárgyakra. A kevésbé tehetősek középosztály iskolái az alapítványi gimnáziumok (endowed grammar schools) voltak, melyeket főként az egyházak tartottak fenn, és amelyekben nem kellett tandíjat fizetni. Az igényekhez képest a XIX. század elején az alapítványi gimnáziumok száma csekély (24 ezer lakosra jut egy), épületeik, felszerelésük leromlottak. Elavult – csak a latin- és görögtanulásra összpontosító – tanterveket és tankönyveket használnak. A gyors gazdasági növekedéssel felduzzadó középrétegek azonban nívósabb oktatást igényeltek. Az ő törekvéseit fejezték ki az 1864 és 1868 között működő Taunton Bizottság javaslatai. Ezek szerint:

- létre kell hozni a középiskolai oktatás nemzeti (állami) rendszerét;
- a középosztály hármas társadalmi-gazdasági tagolódásának megfelelően a középiskolákat három kategóriára ajánlatos osztani: 14, 16 és 18 éves korig tartó iskolákra;
- a középiskolába járást a lányok számára is lehetővé kell tenni;

² A különböző áramlatok egymásutóját *Mary A. Hepburn* mutatja be *Multiculturalism and social cohesion in a democratic society* c. tanulmányában. *Prospects*, Volume XXII, No.1. 1992.

- össze kell állítani a kompetens középiskolai tanárok listáját és
- megteremteni a középiskolai vizsgák nemzeti rendszerét.

A középiskolák és az elemi iskolák ekkor még teljesen külön úton haladtak. Az elemi iskolákba a kétkezi dolgozók (és csak a kétkezi dolgozók) gyermekei jártak, azoknak is csak egy része, többségük ugyanis a XIX. század elején még egyáltalán nem részesült rendszeres oktatásban. Egy 1818-as parlamenti jelentésből tudjuk, hogy ekkor az iskoláskorú fiataloknak csak mintegy negyede járt iskolába, s ezek is jórészt csupán egyszer egy héten: vasárnap. (A pénz- és az ebből eredő tanítóhiány hívta életre *Bell és Lancaster* „monitor” rendszerét.) Az elemi iskolázásban fellendülést az 1833-tól kezdődő állami pénzügyi támogatás hozott, de az elemi oktatás általánossá csak a helyi erőforrásokat (adókat) mobilizáló, és az iskolakötelezettséget 5 és 13 éves kor között bevezető 1870-es elemi iskolai törvény hatására vált.

Az elemi iskoláknak és a középiskoláknak – mint már említettük – semmi közük nem volt egymáshoz. A középiskolába nem a közös elemiből kerültek a gyerekek (ahogyan abban az időben pl. már nálunk), hanem a középiskolát előkészítő alsófokú iskolákból.

A századfordulótól azonban az angol közoktatási rendszer is megtette az első lépéseket az *egységes nemzeti iskolarendszer* kialakítása felé.

E tekintetben különös jelentőségre tett szert az 1902-ben elfogadott Oktatási Törvény. A törvénnyel kialakított helyi oktatás hatóságokat (a LEA-kat) ugyanis arra kötelezte, hogy az elemi oktatáson kívül a középfokú, a technikai és felnőttoktatással, valamint a tanítóképzéssel is foglalkozzanak. A LEA-kat a törvény „rendszer szemléletű” gondolkodásra készítette: egységben kellett kezelniük az oktatásügy egészét.

Az elemi és középfokú oktatás közötti kapcsolatok megteremtésében jelentős szerepet játszott a törvénynek az a rendelkezése, miszerint a tehetséges elemi iskolai tanulók számára olyan ösztöndíjakat kell alapítani, amelyek biztosítják továbbtanulásukat a középiskolában. 1907-től az állam által támogatott gimnáziumok kötelesek voltak szabad helyeket fenntartani a tehetséges, szegény sorsú elemi iskolai tanulók részére.

Az egységesítés irányába hatott az is, hogy az állam nagyobb részt vállalt – az 1902-es törvény intencióinak megfelelően – a középfokú oktatásban: megvásároltatta a LEA-kal magán középiskolákat, és emellett saját iskolák alapítására is ösztönözte őket. Ezzel biztosította, hogy az elemi és középiskolák közötti átjárhatóság erősödjék. (Az első világháború előtt az elemi iskolai tanulók 2,5 százaléka került át ösztöndíjjal „állami” gimnáziumba.)

A megindult egységesítési folyamatok a társadalom hátrányos helyzetű rétegeit nem elégitették ki. A Labour Párt 1922-ben kelt „Középiskolát mindenkinek” c. programnyilatkozata ennek így adott hangot: „Elemi oktatás a gyerekek kilencven százalékának, a középiskola a szerencsés kivételezetteknek és a rendkívüli tehetségeknek – ez a mai rendszer. E helyett olyan két lépcsős egységes iskolára van szükség, amelyik végigkíséri a tanuló teljes gyermek- és ifjúkorát 16 éves koráig”.³

A „középiskolát mindenkinek” követelést ekkor már a kultuskormányzat is kezdte felkarolni – a maga módján. Ennek lényegét a „Középiskolát mindenkinek, de szelektív

³ Secondary Education for All: a Policy for Labour. Allen and Unwin and the Labour Party, London, 1922. p.8.

középiskolát!” jelszó fejezte ki. Ilyen értelmű előterjesztést dolgozott ki 1926-ban a Hadow Bizottság. Javasatai szerint:

- a kötelező oktatás határát 15 éves korra szükséges emelni;
- egymásra épített, folyamatos oktatási rendszert kell létrehozni; mely két szakaszból áll: a 11 éves korig tartó elemi és a 11 éves kortól kezdődő középiskolából;
- az elemi fok után két iskolatípust ajánlatos kialakítani: az egyiket a tehetséges diákoknak, ez a gimnázium (grammar school), melynek rendeltetése, hogy a fiatalokat egyetemi felvételre készítse elő – a másikat azoknak, akik nem tudnak, vagy nem akarnak továbbtanulni, ez a modern középiskola (secondary modern school), amelyeknek az első két évben (11 évestől 13 éves korig) lényegében megegyezik a tananyaga a gimnáziuméval (az általános műveltséget fejleszti) a következő két évben (15 éves életkorig) azonban már speciális, gyakorlati ismereteket nyújt (de nem szakképzést);
- a LEA-knak megfelelő vizsgákat kell alkalmazniuk a tanulók szelektálására, azaz a gimnáziumba vagy a modern középiskolába való irányításukra.

Az 1944-es Oktatási Törvény lényegében a Hadow Bizottság javaslatait valósította meg, némileg módosított formában:

- a kötelező oktatás határát 15 éves korra emelte;
- létrehozta a mindenki számára nyitott, ingyenes állami elemi- és középiskolai rendszert, de nem szüntette meg a magánoktatást;
- ezzel nem két, hanem három irányú középiskolát rendelt az elemi iskola fölé: (a) a magas tandíjat szedő magániskolákat (independent school), amelyek a legnagyobb eséllyel készítettek elő az egyetemi továbbtanulásra (ide járt ettől kezdve a tanulóknak kb. 6 százaléka); (b) az állami gimnáziumokat és technikumokat (grammar and technical schools), amelyekből reménnyel lehetett pályázni a felsőoktatásba (ezeket a tanulóknak kb. 16–17 százaléka látogatta) és (c) a modern középiskolát (secondary modern school) a többiek számára;
- bevezette a 11+ vizsgát az elemi iskolai tanulók szelektálása céljából;
- betiltotta a tandíjszedést az államilag fenntartott iskolákban.

Ezekkel az intézkedésekkel a formális egyenlőség az állami középiskolázásban megvalósult. Elvileg a plutokratikus rendszert a meritokratikus rendszer váltotta fel. Azért csak „elvileg” és azért csak „formálisan”, mert a 11+ vizsgákról csakhamar kiderült, hogy azok a gyerekeket nem valóságos tehetségük, hanem szociális-kulturális hátterük szerint minősítik, s így a szelekció továbbra sem a tanulói „érdemeket”, hanem inkább a társadalmi rétegződést tükrözte, a gimnáziumokba a munkásszülők gyermekei továbbra is nehezen jutottak el.

Mielőtt az iskolaszervezeti változások krónikáját tovább követnénk, röviden szólni kell a tananyagszabályozásban megmutatkozó egységesítési tendenciákról is. A modern iskolarendszer kialakulásának időszakában az angol tantervek egységesebbek voltak, mint például a magyarok. Ez az anglikán államegyház oktatási monopóliumból követke-

zett.⁴ A XVIII. század végére viszont, amikor nálunk az állami centralizáció éppen fel-erősödött (ld. az 1777-es Ratio Educationist), Angliában olyan oktatási rendszer jött létre, amelynek egyik legfontosabb jellemzője az iskolai autonómia volt. A XIX. század derekától azonban ismét fordult a kocka: az egységesítési törekvések kerültek előtérbe. A tantervi centralizálás az állami szubvencióval függött össze. Az állam pénzt adott előbb az elemi iskoláknak, később a középiskoláknak is – s ezért jogot formált arra, hogy beleszóljon az oktatás tartalmába. Az első nevezetes intervenciót az 1862-es „Fizetés az eredmények szerint” rendelkezés jelentette (Payment by results). A szakfelügyelők minden tanévben megvizsgálták az állami támogatásban részesített elemi iskolák valamennyi tanulójának írás, olvasás és számtan teljesítményét, és a sikeresen vizsgázókért az iskola tantárgyanként 8 shilling „prémiumot” kapott. Ezzel az állam – közvetve – keményen meghatározta az elemi oktatás tartalmát, annak középpontjába az alapkészségek fejlesztését állítva. Később a tanterv bővítésére ösztönzött, amikor először a nyelvtan, a történelem és a földrajz, 1875-től – ezeken kívül – a természetismeret és gyakorlati foglalkozások sikeres tanítását is premizálta. Bár időközben a „Fizetés az eredmények szerint” rendszert megszüntették, az elemi iskolai tanítók számára 1905-ben kiadott „Kézikönyv” a helyi tantervekre – a rendszeres szakfelügyelet következtében – igen erős hatást gyakorolt.

Hasonló folyamatok mentek végbe a középiskolai tantervek egységesülése terén. Ebben különösen a XIX. század végétől alakuló külső (egyetemi) vizsgabizottságok játszottak meghatározó szerepet. Amit az egyetem az „érettségi” (majd a felvételi) vizsgákon kérdez, azt tanítják a középiskolák, s ez közvetve kétségtelenül az egységesedés irányában hat. Közvetlen állami beavatkozásnak minősíthető viszont az 1904-es „Szabályzat”, amely megszabta, hogy az állam által támogatott középiskolákban milyen tantárgyakat, milyen terjedelemben és milyen óraszámokban kell tanítani. *Denis Lawton* szavaival összegezve a tananyagszabályozás előtörténetét: „Nemegyszer azt állítják, hogy Angliában a tanár által készített vagy választott tanterveknek hosszú hagyománya van. Ez azonban nem igaz. 1944 előtt igen erős volt a központi befolyás: az elemi iskolákat szoroson kontrollálta az 1862-es rendelet, melyet később erőteljes tantervi irányelvként funkcionálva az 1905-ös Kézikönyv váltott fel, a középiskolák központi kontrollját pedig az 1904-es Szabályzat szolgálta”.⁵

A *tantervi „aranyszabadságot”* az 1944-es Oktatási Törvény hozta el. Joggal merül fel a kérdés: Miért? Hiszen a törvény – mint láttuk – más téren éppen az egységesítést: létrehozta az állami elemi- és középiskolák egységes rendszerét.

Úgy tűnik: éppen az iskolarendszer külső egységesítésének ellensúlyozásaként, a középiskola tömegiskolává alakulásának kezelése céljából erősödtek fel 1944 után az iskolák belső tagolását mélyítő folyamatok. (1948 és 1979 között a középiskolai tanulók száma félmillióról négy millióra emelkedett.) A belső „rendteremtési eszközök” közül csak az egyik az iskolák korábban elképzelhetetlen mértékű tantervi szabadsága, mellyel egyrészt szelektálni, másrészt kezelni tudták a feléjük áramló (a gimnáziumi tantestületek

⁴ Erről bővebben írtam *State Centralisation and School Autonomy...* c. tanulmányomban. *Oxford Studies in Comparative Education*. Volume 2 (1). 1992.

⁵ *Denis Lawton: Education, Culture and the National Curriculum*. Hodder and Stoughton, London, 1989. p.35.

számára „idegen”) gyermektömegeket. További eszközök voltak a „streaming” és a „setting”, de legfőképpen az 1950-es évektől kialakuló vizsgarendszer.

A „streaming” a gyerekek képességek és teljesítmények szerinti csoportokra (párhuzamos osztályokra) bontását jelenti: a külső szelekció felváltását az iskolán belüli szelekcióval. A belső szelekció a külső szelekcióhoz hasonló kérdéseket vet fel: „Mi határozza meg – mondjuk 11 éves korban, amikor a streaming általában elindul, – a gyerekek teljesítményét? Adottságaik vagy inkább társadalmi-kulturális környezetük? Mi van a lassan érő gyerekekkel? Nem fogja-e vissza a gyermekek fejlődését, ha végérvényesen gyenge csoportba kerülnek? A 40-es években széles körűen alkalmazott streaming helyett ezért később az iskolák inkább a „setting” eljárásával éltek. A tanulókat csak egyes tantárgyak (főleg a matematika és az idegen nyelvek) óráin választották külön eltérő „képességeik” alapján. Egy 1974/75-ben végrehajtott vizsgát kimutatta, hogy a mintában szereplő ezer iskola 46 százaléka alkalmazta a „setting” eljárást.

A belső tagolás leghatékonyabb eszközének az 1951-ben bevezetett vizsgarendszer bizonyult: a 11 éves korban kötelező 11+, a 16 éves kortól lehető GCE (General Certificate of Education) O szintű (Ordinary Level), illetve a 18 éves korban aktuális A szintű (Advanced Level) vizsga. A GCE vizsgák anyagát eleve úgy állították össze, hogy a követelményeknek csak a tanulók kb. 20 százaléka feleljen meg.

A vizsgarendszer a belső szelekció céljaira szolgált. A támadások emiatt először főleg a 11+ vizsgát érték. Egy 1962-ben publikált tanulmányból idézve: „Meggzúnt a tandíj, a gimnáziumok mégis zárva maradtak. Nem lehet jogtalansággal vádolni őket. Hiszen feljogosítja őket erre a mért intelligencia. A középosztálybeli gyerekek nagyobb hányadának magasabb a tesztekkel mért intelligencia szintje, mint a munkásgyerekeknek. Persze nem lehet tudni, hogy ez mit jelent. Hiszen ebben az esetben csak a mért intelligenciáról beszélhetünk, s nem arról, amit általában intelligenciának nevezünk.”⁶

A 11+ vizsgák megbízhatatlanságát több szakember is kimutatta. A Nemzeti Pedagógiai Kutatási Központ 1957-es elemzése szerint a vizsgák 12 százalékos hibahatárral működtek, ami évente 70 000 tanulót jelentett.

Tovább lépéssel a középiskolai iskolatípusok egyesítése (és ezzel a 11+ szűrővizsga megszüntetése), egyszerűen: a *komprehenzív iskola* megteremtése kecsegtetett. A komprehenzív iskola követelése először erőteljesen a Labour Párt 1955-ös választási programjában jelent meg. A következő években, annak ellenére, hogy konzervatív kormányok voltak uralmon, s ezek elleneztek a komprehenzivitást, a labour önkormányzatok körzetében megkezdődött a komprehenzív iskolahálózat kiépülése. 1964-ben, amikor a konzervatívok elvesztették a választást, és labour kormány alakult, a középiskolai tanulók 8 százaléka már komprehenzív iskolába járt.

1965-ben a labour kormány gyors fejlesztésbe kezdett. A nevezetes 10/65. Körlevél leszögezte: „A Kormány kifejezett célja, hogy véget vessen a 11+ szelekciós rendszernek és korlátozza a középiskolai szeparatizmust”. A Képviselőház 1965. január 21-i ülésén jóváhagyva a kormány politikáját a következő határozatot hozta: „A Képviselőház tudatában van annak, hogy az oktatás színvonalát minden szinten emelni szükséges, és e fel-

⁶ Brian Jackson and Dennis Marsden: Education and Working class. Routledge and Kegan Paul, London, 1962. In: Equal Opportunity in Education. Ed. Harold Silver. Methuen and Co Ltd. London, 1973. p. 185.

dat realizálását a gyerekek különböző középiskola típusokba való szeparálása gátolja. Támogatja a helyi hatóságoknak azon erőfeszítéseit, hogy a középiskolai oktatást komprehenzív alapokon szervezzék újjá. Ez megőrzi a gimnáziumok értékeit azok számára, akik eddig is ott tanultak, ugyanakkor másoknak is elérhetővé teszi. Tudja, hogy az átszervezés módszere és ütemezése a helyi igényektől függően változik, de úgy véli, mégis itt az ideje a nemzeti oktatáspolitikai deklarálásának”.⁷

A Körlevél ezt követően felszólította a LEA-kat, hogy készítsék el a komprehenzív rendszerre való áttérés tervét és javaslatokat tett a különféle szervezeti megoldásokra. A kormányzat a LEA-kra keményebb eszközökkel is nyomást gyakorolt a komprehenzív iskolák létesítése érdekében. Egy 1966-ban kiadott Körlevél például arról tájékoztatott, hogy az iskolaépítési tervek csak akkor nyernek jóváhagyást és támogatást, ha megfelelnek a komprehenzív iskola követelményeinek.

Amikor néhány év múlva újra a konzervatívok kezébe került a kormány, az új kultuszminiszternek – Margaret Thatchernek – első dolga volt, hogy visszavonja a 10/65-ös Körlevelet, és saját 10/70-es Körlevelében közzé tegye: a LEA-k újra teljesen önállóan dönthetnek a körzetükben működő iskolák szerkezetéről. A LEA-k többsége azonban ekkor már – a konzervatív politikával szemben – a komprehenzív iskolák mellett tette le a voksot. 1964 és 1974 között a komprehenzív iskolában tanulók száma 8 százalékról 62 százalékra emelkedett. Miután az újabb labour kormány friss lendületet vitt a szerkezeti átalakításba, 1979-re a középiskolai tanulóknak 88 százaléka járt komprehenzív iskolába. A következő – tartósan bizonyult – konzervatív kormányváltás e tendenciával már nem is próbált komolyan szembeszállni, s így a 80-as években a középiskolások több mint 90 százaléka tanult komprehenzív iskolában.

A komprehenzivitás győzelme nem oldott (és persze nem is oldhatott) meg minden problémát. A társadalmi esélyegyenlőség továbbra is illúzió maradt. Egyetlen példát csak: a magániskolába járók 1982-ben a középiskolai tanulók 6 százalékát képezték, de az egyetemre felvettek 28 százaléka közülük került ki. Az erős iskolai autonómia, a helyi tantervek miatt igen nagyok a színvonalbeli különbségek az egyes komprehenzív iskolák között. Vannak „modern középiskola” és vannak „gimnázium” jellegű intézmények, bár mindegyik kapuján a „komprehenzív iskola” tábla olvasható.

S, ami a legfontosabb: a komprehenzív iskolákban nem szűntek meg, sőt inkább erősödtek az iskolán belüli tagolást szolgáló eljárások: a „streaming”, a „setting” és a vizsgákkal történő belső szelekció.

A belső tagoltság a kultuszkormányzatokat újabb és újabb lépésekre ösztönözte. Több ízben alakították át a vizsgarendszert. 1965-ben megszűnt a kötelező 11+ vizsga. Ugyanakkor azok számára, akik nem akartak továbbtanulni, és ezért eleve nem kívánták letenni a GCE vizsgákat, új vizsgaformát, a CSE vizsgát (Certificate of Secondary Education) vezettek be. Ettől kezdve tehát a középiskolát azok is sikeres végbizonyítvánnyal zárhatták, akik megelégedtek azzal, hogy a tankötelezettség ideje alatt járjanak iskolába. 1972-ben azonban a tankötelezettséget 15 éves korról 16 éves korra emelték. Így azután 16 évesen a tanulók két vizsga – a GCE O szint és a CSE – között választhattak. Ezért 14 éves koruktól a komprehenzív középiskolákban három csoportra bontották

⁷ Circular 10/65. Department of Education and Science. HMSO, London, 1965.

a gyerekeket. Azokra, akik O szintű és azokra, akik CSE vizsgára készültek, valamint azokra, akik semmilyen vizsgát nem kívántak letenni. A szelekciós mechanizmust enyhítette, hogy 1988-tól a O szintű vizsgát egyesítették a CSE vizsgával GCSE néven (General Certificate of Secondary Education). Így ezután általában már csak két részre osztották a tanulókat: vizsgázókra és nem vizsgázókra. A tagolás lehetősége azért megmaradt, mivel a GCSE vizsgán „A”, „B”, „C” minősítést elérők tehetnek csak A (Advanced Level) szintű vizsgát, a „D”, „E”, „F” és „G” minősítésűek viszont nem.

A valóban „átjárható”, belülről is egységes (és ilyen értelemben is) demokratikus iskolarendszer kialakulásának egyik legfőbb akadálya az 1944-es törvény óta dívó nagy mérvű tantervi széttagoltság volt. Ez nemcsak az egyik iskolából a másikba való átlépést, hanem az országos érdekeknek megfelelő műveltségi standardok szavatolását is megnehezítette. A kormányok számára most már nem egyszerűen úgy vetődött fel a kérdés, mint 150 évvel korábban: „Mire fordítják az iskolákban az adózók pénzét?” – hanem úgy is: „Hogyan biztosítható a nemzetközi gazdasági életben való helytálláshoz szükséges nemzeti tudásszint?” E gondolatokat fogalmazta meg a labour párti miniszterelnök *Callaghan* 1976 őszén, a Ruskin Kollégiumban tartott előadásában. Itt és ekkor vetette fel, hogy a kötelező iskolázás idejére (azaz 5–16 éves korra) kötelező *nemzeti alaptantervet* (core curriculumot) kellene kidolgozni. 1977-ben (tehát még a labour kormányzat alatt) jelent meg a kultuszminisztérium Curriculum 11–16 c. dokumentuma, amelynek alapján 41 iskolában kezdődtek el a tantervi kísérletek. Ezek eredményeiről a minisztérium 1981-ben és 1983-ban – tehát már a konzervatív kormányzat idején – részletes tájékoztatót adott közre. Az 1982-ben megalakított Iskolai Tantervfejlesztési Bizottság munkájának eredményeként jelent meg 1987-ben a „Nemzeti Tanterv 5–16” c. javaslat, melynek elvei néhány hónapos vita után bekerültek az 1988-ban elfogadott Oktatási Reform Törvénybe. Ezután sorra megjelentek – a Parlamentnek is bemutatott – részletes tantárgyi (illetve műveltségi területi) tantervek. Ezeknek legfőbb jellemzőjük, hogy a követelményeket négy életkori szakaszra (5–7, 8–11, 12–14, 15–16 év) és követelményterületenként (pl. olvasás, fogalmazás, nyelvtan stb.) tíz fejlesztési szintre bontották. Így lehetővé vált egyrészt a tanulók fejlődési menetének nyomon követése, másrészt a könnyű csoport-, osztály- vagy iskolaváltás, mivel a pedagógus minden gyerekről tudja (és rögzíti is), hogy egy-egy követelményterületen milyen szinten áll. Az 1988-ban bevezetett Nemzeti Tanterv alapkoncepcióján nem változtatott az 1994. évi korrekció. Annyi történt csak, hogy az addigi tapasztalatok hatására csökkentették a tantervi anyagot, a tíz fejlesztési szint helyett csak nyolcat határoztak meg, és mérsékeltek a pedagógusok mérési kötelezettségeit.

Mindezzel természetesen a Nemzeti Tanterv megerősítette a komprehenzív iskolarendszert.⁸

Amikor nálunk egyes neoliberais kutatók az angol Nemzeti Tanterv bevezetését *konzervatív* lépésnek tekintették, nem tudni pontosan miről beszéltek. Pártokról nem lehet szó, hiszen – mint láttuk – az alaptanterv létrehozását nem a konzervatívok, hanem a Labour Párt kezdeményezte. Igaz: a konzervatívok valósították meg. Valamiféle pártok

⁸ Lásd erről részletesebben Szebenyi Péter: Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai Zsuzsa (szerk.): *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1991. 54–60. o.

közötti konszenzus született. Azt, hogy a nem értelmiségi szülők is kapnak némi biztosítékot arra nézvést, hogy gyermekeik az iskolában az állam által szavatolt alpműveltséghez juthatnak vagy, hogy az iskolarendszer átjárhatóságával nagyobb esélyük van hátrányaik behozására, nehezen minősíthető „konzervativizmus”-nak.

A konzervativizmust inkább az ellentétes tendenciák jelentik. 1991 nyarán számos szervezetnek küldték meg véleményezésre a parlament Oktatási, Tudományos és Művészeti Bizottsága által kidolgozott „Oktatás és szakképzés a XXI. század számára” (Education and Training for the 21st Century) c. előterjesztést. Az anyag felvetette, hogy a 16–19 éveseknek kidolgozandó rendszerben inkább a svéd vagy inkább a német modellt kellene-e követni. A szövegből azonban látszott, hogy a konzervatív kormányzat a német mintát preferálta, azaz az általános és szakképzés intézményi különválasztását elkülönült iskolatípusokkal és tantervekkel. Ezzel szemben például a Pedagógusok Szakmai Társasága (Professional Association of Teachers) véleményében a komprehenzivitás mellett voksolt. Szerintük a szakképzést és az általános képzést közelíteni kell egymáshoz. Azokat az intézményeket támogatni, melyek mindkét irányban képesek megfelelő végzettséget adni. Megfelelő ekvivalenciát kell létrehozni az általános képzési és szakképzési záróvizsgák között. (Bizonyos fajtájú és minőségű szakképzési vizsga is jogosítson egyetemi felvételre.) Ne a tanulók anyagi helyzete határozza meg továbbtanulási irányukat stb. Ugyanakkor, amikor a komprehenzivitás mellett érveltek, hangsúlyozták, hogy „széles, kiegyensúlyozott, releváns és *differenciált*” tantervre van szükség.

Ha a „konzervatív”, „liberális” stb. minősítésektől eltekintünk, nem vitatható, hogy az angol iskolaszervezeti változások és a tananyagszabályozás egymással kölcsönhatásban az *egységesítés irányába* haladnak. Ez az aktuális pártpolitikákon áttörő meghatározó tendencia.

Ugyanakkor az egyéni igények kielégítése és az adott fejlettségi szinthez történő igazodás is előtérbe kerül. Ez a *differenciálás* szükségességét húzza alá. Nehéz a gyakorlatban különbséget tenni az indokolatlan (pusztán a társadalmi rétegződést leképző) iskolai tagoltság és a nélkülözhetetlen differenciálás között. Az angol modell mindenesetre a komprehenzív iskola létrehozásával külsőleg lényegében egységessé vált, s a Nemzeti Alaptantervvel belső tagoltsága is mérséklődött. A pedagógiai és a demokratikus társadalmi célokkal ellentétes tagoltság helyét mindinkább az e célokkal megegyező differenciálás váltja fel.

A szovjet minta

A *totálisan egységes* iskolaszervezet és egységes tananyagszabályozás kísérletére a legjellegzetesebb példa a Szovjetunió.

Bár az egységes politechnikai munkaiskola már a szovjet rendszer kezdetén (1918-ban) megszületett, e kereteken belül ekkor még meglehetősen nagy volt a változatosság. Az 1920-as években ugyanis Szovjetországnak a neveléstörténet egyik legnagyobb pedagógiai kísérletének színtere volt. Felülről, államilag próbálták bevezetni a reformpedagógia (főként az amerikai reformpedagógia) eljárásait, szervezeti megoldásait, ami – többek között – nagyfokú tantervi szabadsággal járt. A rendszer külsőleg egységes, belsőleg tagolt volt. Az iskolák helyi tantervek alapján működtek. 1931-ben a sztálini be-

avatkozás véget vetett a reformpróbálkozásoknak. Kötelező központi tantervek készültek, s ami még korlátozóbban hatott, minden iskola számára *egységes tankönyvek* használatát írták elő. Az egységes tankönyvek – átvéve a tantervek szerepét – részletekbe menően, unifikálón szabályozták az oktatás tartalmát és rendszerét. A sztálini állam a 30-as évek közepén a központosított külső vizsgarendszert is próbálta kiépíteni. A tanulók a tanév végén – felügyelő jelenlétében – egy központi kérdéssorra szóban válaszoltak, feleleteiket a felügyelő jegyzőkönyvezte, és egy gyenge, egy közepes, meg egy erős tanuló füzetének a kíséretében felküldte a népbiztosságra. Később az ilyen jellegű külső vizsgálati törekvések háttérbe szorultak, majd teljesen elhaltak. A valóságos vizsga a sztálini oktatási rendszerbe nehezen illeszthető elem volt, mivel a szelekció meghatározó szempontjául nem a tudás, hanem a politikai hűség és a származás szolgált. E szempontok érvényesülését az objektív vizsgák csak zavarták volna. Így azután keményen központosított tantervi rendszer jött létre, igazi vizsgarendszer nélkül. Ezt vették át a második világháború után előbb vagy utóbb a megszállt közép- és kelet európai államok.

A külsőleg és belsőleg egységes, uniformizált iskolarendszer és tananyagszabályozás a szocialista államoknak közös jellemzője volt. Két megszorítással mégis élni kell.

Az egyik, hogy az alapmodell nem mindenhol egyforma erővel hatott. Magyarországon, Lengyelországban, Csehszlovákiában létrejött ugyan a nyolc- (illetve kilenc) évfolyamos egységes általános iskola, de megmaradtak a különböző típusú középfokú iskolák (gimnáziumok, technikumok stb.). Iskolarendszerük tehát nem volt teljesen egységes, szemben a Szovjetunióval, az NDK-val vagy Bulgáriával.

A másik, hogy az uniformizáltság felszíne mögött több vonatkozásban a *tagoltság* érvényesült. Egy – a komprehenzív iskolát támadó – angol szerző 1969-ben publikált tanulmányából idézve: „Az 1967-ben megrendezett első matematikai diákolimpián az első három helyet Oroszország, Kelet-Németország és Magyarország foglalta el, azok az országok amelyek elit iskolákat tartanak fenn a tehetséges gyermekek fejlesztésére.” (Lynn, 1969)

E közismert jelenségnél nagyobb súlya van az IEA mérésekből levonható következtetéseknek. *Sixten Marklund* az 1979-es természetismeret vizsgálatot elemezve nemcsak azt a következtetést vonta le, hogy a magyar tanulók ismeretei 10 és 14 éves koruk között gyorsan és erőteljesen fejlődtek (az általános iskola felső tagozata jól funkcionált), hanem azt is, hogy a magyar gyerekek és főleg az iskolák között sokkal nagyobbak a különbségek, mint a svéd gyerekek, illetve iskolák között.⁹ A magyar rendszer belső tagoltsága tehát már 1979-ben is erősebb volt a svédénél.

Svédország

A történet itt ugyanúgy kezdődik, ahogyan mindenhol Európában: viszonylag korán (1842-ben) bevezetik a hatosztályos elemi iskolát, de ebből a következő félévszázadban nem vezet út a középiskolába. Amikor az 1880-as években felmerül az iskolareform

⁹ Sixten Marklund: The role of central government in educational development in Sweden. In: World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers. Ed. by E. Hoyle and J. Megarry. Kogan Page, London, 1980.

szükségessége, a X. Tanítói Konferencia egyik résztvevője, *Fredrik Anderson* kifejti: az elemi iskola a munkások, a gimnázium a felső társadalmi osztályok iskolája. Ami hiányzik: a polgári iskola, az iparosok, kereskedők és gazdálkodók gyermekei számára. A társadalmi *tagozódást leképező iskolaszervezet* ekkor még egészen természetesnek számított, általánosan elfogadott elv volt.

Az első lépést az elemi és a középiskola közeledése felé egy 1894-ben hozott parlamenti határozat tette lehetővé. Ez engedélyezte, hogy a legtehetségesebb tanulók az elemi iskola harmadik osztályából felvételi vizsgával átmelessenek a kilenc osztályos középiskolába. A gyakorlatban ugyan csak néhány gyerekről volt szó, az állásfoglalás mégis precedens értékűnek számított: megnyitotta az eddig hermetikusan zárt kaput a két iskolatípus között.

A későbbiekben jelentősebb intézkedésnek bizonyult a kilencévfolyamos középiskola felosztása hatosztályos reáliskolára és négyosztályos felső gimnáziumra, amelybe a tanulók általában a reáliskola ötödik osztálya után léptek át. (Erről a parlament 1904-ben határozott.) A reáliskola reáliskolai, a gimnázium „egyetemi hallgatói vizsgával” zárult, ami lehetővé tette egyetemi tanulmányok folytatását külön felvételi vizsga nélkül.

Az iskolatípusok közötti falak bontásának következő mozzanataként az országgyűlés 1909-ben létrehozta a négyosztályos városi középiskolát. Ebbe a hatosztályos elemi után jártak a fiatalok, és sikeres elvégzésével reáliskolai végbizonyítványhoz juthattak.

Az *egységes alapiskola* előfutárának az 1927-ben végrehajtott iskolareform tekinthető. A hatosztályos reáliskolát átalakították négy- vagy ötosztályossá, az előbbibe a hatodik, az utóbbiba a negyedik elemi követően lehetett átlépni, s mindkét forma után reáliskolai bizonyítványt szerezni. (1927-től a leányközépiskolák, amelyek addig kizárólag magánintézmények voltak, szintén bekapcsolódtak az állami iskolahálózatba.)

1936-ban egy parlamenti határozat a kötelező elemi iskolai oktatás hosszát 6 esztendőről 7 esztendőre emelte, és elrendelte, hogy az önkormányzatoknak mindenhol létre kell hozniuk saját hétosztályos elemi iskolájukat, ugyanakkor jogukban áll nyolc-, kilenc-, sőt tízévfolyamos elemi iskolát is létesíteni. (Ezzel a lehetőséggel elég sokan éltek. A negyvenes évek közepére az elemi iskolák kb. egyharmada nyolc- vagy többévfolyamos volt.)

Az elemi iskolák évfolyam növekedésével párhuzamosan a hatodik, illetve negyedik elemire épülő négy- illetve ötosztályos reáliskolák hálózata is megerősödött. (A negyvenes évek végére már az érintett korosztályoknak kb. felét tudták fogadni.)

Az 1940-ben – *Göste Bagge konzervatív* miniszter vezetésével – Iskolai Reformbizottság alakult. A Bizottság az elemi és a reáliskolai rendszer összehangolásának gondolatából kiindulva az egységes iskola elvéig jutott el – mondván: „olyan szerves egységet alkotó iskolarendszerre van szükség, amelyik magában foglalja az összes iskolatípust, és amelyben mindegyik felnövekvő egyén – függetlenül lakóhelyétől és szülei szociokulturális helyzetétől – megkapja a szükséges társadalmi segítséget az adottságainak megfelelő képzéshez.”¹⁰

¹⁰ Idézi Torsten Husén and Gunnar Boalt: Educational Research and Educational Change: the Case of Sweden. Wiley, New York, 1967. In: *Equal Opportunity in Education*. p. 235.

Ezen az úton haladva az 1946-os – ekkor már szociáldemokrata irányítású – reformbizottság a 9 osztályos kötelező, közös komprehenzív alapiskola fokozatos kiépítését javasolta. 1949-ben 14 önkormányzatban kezdődtek el az erre irányuló kísérletek. 1950-ben a parlament elvileg elfogadta az új iskolatípusra tett javaslatot, de általánossá tételét a további kísérletek eredményeitől tette függővé. A komprehenzív iskolát ennek megfelelően csak 1962-ben foglalták törvénybe akkor, amikor az intézményeknek már több mint a fele ebben a rendszerben működött. Általánossá pedig csak 1968-ra vált. (1967-ben az érintett korosztály 97,5, 1968-ban 100 százaléka járt komprehenzív iskolába.)

Időközben a 9. osztály után továbbtanulni kívánó fiatalok aránya is gyorsan növekedett. Ezért 1964-ben törvény született a hároméves „egységes” gimnáziumról. A gimnázium a korábbi általános, technikai és kereskedelmi gimnáziumok egybefoglalásával vált „egységessé”. A parlament 1969. évi döntése a gimnáziumot, a szakközépiskolát és a szakmunkásképző iskolát is egységes keretbe foglalta.

Kétségtelen, hogy az *egységes svéd iskolarendszer* – ilyen vagy olyan módon –, de mély hatást gyakorolt az európai oktatáspolitikusokra és oktatáskutatókra. Egyrészt azért, mert összefonódott a svéd „jóléti állam” kibontakozásával. Másrészt, mert szakmailag mintaszerűen készítették elő. A mintegy 10 évig tartó bizottsági munkát 10 évi kísérlet és folyamatos elterjesztés követte, s újabb 10 évig tartott, amíg a komprehenzív iskola általánossá vált.

A svéd modellt a különböző beállítottságú külső megfigyelők persze kezdettől fogva eltérően ítélték meg. Sokan egyszerűen a szociáldemokrata kormányok egyenlősítő ideológiáját érvényesítő erőszakos állami beavatkozásnak tekintették. Igaz: a szociáldemokrata kormányok szerepe a komprehenzív iskolák létrehozásában nem lebecsülhető. De – minden bizonnyal – ennél többről van szó. Mint láttuk: a svéd iskolarendszer fejlődése már a századfordulón elindult az egységesedés felé, s a 20-as évektől a folyamat felerősödött. Pedig a kezdetekben és az 1927-es iskolareform idején éppen nem szociáldemokrata kormány uralkodott, mint ahogyan az 1940-es reformbizottság élén is konzervatív miniszter állt. Az egységesen magasabb szintű kultúra elterjesztésének szándéka mögött az egységesítő szociális eszmék mellett nyilván meghatározó hatást gyakorolt az ország igen gyors ütemű gazdasági és társadalmi fejlődése. Az elmaradott, szegény, paraszti Svédország, ahonnan a múlt század közepén az amerikai kivándorlás legnagyobb hullámai indultak el, jól kihasználva természeti adottságait, a két háború között már az acélipar fellegvára lett. Ráadásul mindkét háborúban élvezte a semlegesség előnyeit. Egy olyan országban, ahol szinte az egész lakosság a kor legmagasabb szintű technikájával dolgozik, magas szintű általános műveltségre van szükség, s ez az igény az emberségben való egyenlőség követelését is felszínre hozza, általánossá teszi. Ilyen értelemben nem véletlen sem a hosszú szociáldemokrata kormányzási időszak, sem az iskolarendszer fokozatos egységesedése.

Más kérdés, hogy a reformok kivitelezői milyen sikerrel tudták kezelni a komprehenzív iskola alapellentmondását: az egységesség és a differenciálás közötti ellentétet. A komprehenzív iskola azért jön létre, hogy biztosítsa azt a közös műveltségi alapot, amely nélkül egy modern társadalom nem működhet megfelelően. Ugyanakkor egy technikailag és társadalmilag mind differenciáltabbá váló társadalom állampolgárainak a közös általános műveltség mellett speciális tudásra, speciális kompetenciára is mind nagyobb szük-

ségük van. Ezért az egységesítéssel egy időben a differenciálás lehetőségeit is meg kell teremteni. Ráadásul: az egységes alapműveltség is úgy biztosítható eredményesen, ha a különböző tanulók eltérő felkészültségének, adottságainak, pszichikai jellemzőinek megfelelően különböző utakon (differenciált eljárásokkal, eszközökkel) haladunk az egységes célok felé. A jól működő komprehenzív iskola tehát az egységesség és differenciáltság egyensúlyán nyugszik.

Ami a svéd komprehenzív iskolát illeti, az *egységesség és differenciáltság* mértékéről állandó viták folytak. Az 1969-es tantervben a szervezeti differenciálás a 6. osztály után kezdődött. A 7. osztályban heti öt, a 8. osztályban heti hét órában lehetett a fakultatív foglalkozások közül választani, a 9. osztályban pedig a kilencféle „tagozatból” négyben már az órák többségét a fakultatív tárgyak tették ki. Az 1980-as tanterv azonban visszalépett a szervezeti differenciálás terén, s a hangsúlyt az egyéni – metodikai – eszközökre helyezte. (A tanulónak kb. a fele vett részt a svéd komprehenzív iskolában egyéni foglalkozásokon.) Az 1994-es középiskolai tanterv ezzel szemben ismét a szervezeti differenciálást erősítette meg. A kilenc évfolyamos komprehenzív iskolára épülő egységes középiskola 16 alprogram keretei között több mint 40 területen szervezte rendszerbe a különböző pályaorientációs igényeknek megfelelő tanulási lehetőségeket. Bizonyos tantárgyakat eltérő arányban és szerkezetben itt is tanulni kell, de a hangsúlyt a speciális kompetencia fejlesztésére helyezik.

A svéd iskolarendszert az utóbbi években több oldalról érik külső és belső bírálatok. A kritikák egyik tárgya, hogy a rendszer nem elég hatékony. Ha visszalapozunk a 10. számú lábjegyzethez, a *Marklund* tanulmányból nemcsak az tűnik ki, hogy a kapitalista Svédország nagyobb sikereket ért el a műveltség egységesítésében mint a szocialista Magyarország, hanem az is, hogy a 6–8. évfolyamokon a svéd iskolákban végzett munka hatékonysága alatta maradt a magyarországiénak. Emellett: a társadalmi esélyegyenlőség javítása terén sem sikerült igazi sikereket elérni. A középiskolának abba a tagozatába, amelyből az út az egyetemre vagy főiskolára vezet, az értelmiségi származású tanulók 75%-a jut be, míg a munkásszármazásúaknak csak 20%-a. A szakképző tagozatból viszont, ahol a munkásszármazású fiatalok 50%-a tanul, mindössze 3% kerül a felsőoktatásba.

A svéd oktatáspolitikusok és oktatáskutatók a továbblépés lehetőségeit a tartalmi szabályozás gyökeres átalakításában keresik. A kultuszminisztérium tantervi bizottságai a következő alapelvek figyelembevételével dolgozták ki az új tantervi rendszert:

- A tartalmi szabályozásnak szavatolnia kell a közös műveltségi alapokat, a „nemzeti ekvivalenciát”, ugyanakkor tág teret kell nyitnia a változatos, sokszínű iskolát teremtő helyi és egyéni kezdeményezéseknek.
- Élesen el kell különíteni egymástól a nemzeti alaptantervet (a curriculumot) és a részletes tanterveket és óraterveket (sillabuszokat). A korábbi svéd tantervekben ezek egybefolyva részletesen (központilag) szabályozták a tanítás tartalmát, módszereit és időkereteit. A jövőben az egységes központi szabályozás csak az alaptantervvel (és a vizsgarendszerrel) történik, a részletes tantervi tartalmak és óratervek kialakításában jelentős szerephez jutnak az iskolák és a helyi oktatási hatóságok.

- Az alaptanterv csak iránymutatásokat és alapkövetelményeket tartalmazhat, valamint a kötelező tantárgyak minimális óraszámait. Az alaptantervi követelményeknek két típusát tervezik: a „perspektivikus” és a „teljesítmény” követelményeket. A perspektivikus követelmények (a célok) a tanítás fő irányait szabják meg, a „teljesítmény követelmények” viszont azt a tudást, amelyet minden tanulónak el kell sajátítania.
- A komprehenzív iskola tantervének az 5. és a 9. évfolyam végére aktuális teljesítmény követelményeket pontosan tartalmaznia kell.

Látható tehát, hogy a svéd oktatási rendszer az „egyenlőség és minőség”, valamint a „centralizáció és decentralizáció” egyensúlyba hozásának feladatait csupán szervezeti úton (a külső szervezeti egységgel és a belső szervezeti differenciálással) nem tudta elég sikeresen megoldani, ezért ismét a tananyagszabályozás eszközához nyúlt, de új módon: az *alaptanterv* és a *helyi tanterv* közötti munkamegosztás lehetőségeit felhasználva.

Külsőleg tagolt belsőleg egységes modell

Németország

Ha a komprehenzív iskolának Svédország és Anglia, a *külsőleg tagolt* iskolarendszernek Németország a minta-modellje. Olyan sajátos modell azonban, amely – talán éppen mert „hozzászokott” a tagoltsághoz – folyamatosan hozta és hozza létre a *belső átjárhatóság* lehetőségeit, törekszik a belső egység megteremtésére.

Az iskolarendszer tagoltsága Németországban történelmi hagyomány. Gondoljunk az 1648-as vesztfáliai béke utáni közel 300 fejedelemségre, amelyeknek mind-mind külön „közoktatásügye” volt. De ugyanilyen német hagyomány az egységre törekvés is. Németországban (pontosabban Poroszországban) születik meg *Nagy Frigyes* uralkodása alatt a történelem első Átfogó Iskolai Szabályzata (1763-ban), mely bevezeti az 5 és 14 év közötti tankötelezettséget, és elrendeli az iskolák állandó felügyeletét. *Basedow* itt írja meg az első általános „Metodikakönyv”-et, s a másik híres filantropista *Campe* 16 kötetben itt adja közre javaslatát „Az iskola és nevelés teljes rendszerének általános javítása” céljából. Az egységességre való törekvés Németországban teszi a pedagógiát először „hivatalos tudománnyá”. Itt hozzák létre az első egyetemi pedagógia tanszéket, 1779-ben Halléban.

A belső, tartalmi és módszertani egységnek megfelelő kereteket adó szervezeti és szerkezeti egység reménye nemzeti méretekben persze csak Németország egységesítése, azaz 1871 után merülhetett fel. Létre is jött egy (hat tagú) Birodalmi Iskolatanács, amely hozott ugyan egységesítő javaslatokat, de a valóságban közoktatásügyét a 26 német állam 1871 után is önállóan szervezhette. Jellemző, hogy egymástól függetlenül vezettek be gimnáziumi tantervi reformokat például 1877-ben és 1884-ben Hessenben; 1882-ben, 1892-ben és 1901-ben Poroszországban; 1882-ben Szászországban; 1883-ban Badenben.

A különbségek ellenére ekkor szilárdul meg a hármas tagozódású német iskolarendszer: az alsóbb néposztályok számára a népiskola, a középrétegek részére a polgári iskola és a felső rétegeknek a gimnázium, a reálgimnázium, illetve a reáliskola. (E három utóbbi

típus főleg a klasszikus nyelvek és a „reáliák” tanítása terén különbözött egymástól.) Az egységesítésre való törekvés jele azonban, hogy az 1901. évi porosz tanterv a háromféle középiskolai érettségít egyenértékűnek ismerte el.

Az egységesedés és differenciálódás tendenciáinak együttes érvényesülése jellemezte a weimari köztársaság éveit. Az 1919. évi weimari alkotmány az egész országra vonatkozóan deklarálta a nyolc évig tartó mindennapi iskolakötelezettséget, s utána még négy évre kötelezővé tette a továbbképző iskola látogatását is.

Kimondta: a közoktatást az egységes iskola (Einheitsschule) keretei között oly módon kell megszervezni, hogy a mindenki számára közös kötelező alapiskola (Grundschule) után kerüljenek a tanulók a különböző típusú középiskolákba. A gyermek felvételére valamelyik iskolatípusba tehetsége és hajlamai, nem pedig szüleinek gazdasági és társadalmi helyzete, vagy felekezeti hovatartozása legyen a mértékadó.

Az 1920-ban megrendezett birodalmi iskolaértekezlet (Reichsschulkonferenz) és az 1923. évi birodalmi iskolaügyi bizottsági ülések nyomán születtek meg az 1920. és 1925. évi iskolatörvények. Ezek meghatározták azokat az irányelveket, amelyek a következő években a – különben továbbra is önálló – német államok kultuszminisztériumainak iskolapolitikájához keretül szolgáltak.

Poroszországban például az alapiskola négy osztálya után a középfokon tovább nem tanulók az alapiskola felső négy osztályát végezték el. A „felső (elemi) iskolában” nem tanult idegen nyelvet, de ezt leszámítva, az elsajátítandó tananyag közel állt a polgári iskoláéhoz. Emellett a tehetséges tanulók számára emelt szintű osztályokat szerveztek, ahol lényegében a középiskolai tananyaggal foglalkoztak.

A 8 évig tartó alap-, illetve felsőiskolát követő 2–3 évfolyamos továbbképző iskolák elsősorban szakmai (ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági) előkészítő szerepet játszottak, úgy, hogy szakképesítést nem nyújtottak.

A polgári iskola a felső (elemi) iskola és a középiskola között elhelyezkedő iskolatípus volt. (Ezért Mittelschule-nak is nevezték.) Igényesebb gyakorlati pályákra készített fel. Hat évfolyamának első három évében tananyaga egységes volt, a felső három évben azonban négy tagozatra oszlott: általános; kereskedelmi-közlekedési; ipari tagozatra és végül a középiskolai átmenetre felkészítő tagozatra.

Ami a középiskolákat illeti: 1920 után a hagyományos három típus (a klasszikus gimnázium, a reálgimnázium és a reáliskola) mellett két további forma született: a német felsőiskola (Deutsche Oberschule) és a továbbképző iskola (Aufbauschule). Az előző jellegzetessége a „nemzeti tantárgyak” (irodalom, történelem, földrajz) előtérbe helyezése volt, az utóbbi viszont a hátrányos helyzetű fiatalok középiskolába kerülését szolgálta oly módon, hogy a 7. osztályt kitűnően végzett elemi iskolai tanulókat fogadta be saját IV. osztályába.

Bár a vázolt iskolaszervezet Poroszországra vonatkozott, más államokban többé-kevésbé hasonló rendszert alkalmaztak. Persze eltérések is voltak. Badenben például az Aufbauschuleba már 6. elemi után átkerültek a kitűnő tanulók. Mannheimben kísérleteztek először a „streaming” módszerével: az azonos korú, de különböző képességű tanulókat más-más csoportokba osztották. (Ez volt a mannheimi rendszer.) Bajorországban az öt középiskolai iskolatípus helyett tízféle típus funkcionált: humanisztikus gimnázium, főreáliskola, reáliskola, reálgimnázium, progimnázium, latin iskola, reformreálgimnazi-

um, reformreálprogimnázium, városi középiskola, magán középiskola. Ezek nemcsak fenntartóik szerint, hanem valamelyest a bennük tanított tantárgyakban és tananyagokban is különböztek egymástól. A differenciálás szempontjából figyelemre méltó a kor bajor ipari, kereskedelmi, közlekedési, mezőgazdasági, művészeti és iparművészeti szakiskoláinak imponáló gazdagsága.

A weimari köztársaság iskolaügye jól mutatja, hogy míg a gazdasági és társadalmi fejlődés, a társadalmi igények a *differenciálás*, a tagoltság irányába hatottak, más tényezők az *egységesítés* (az átjárhatóság) feltételeinek javítására készítették az oktatáspolitikát.

A *hitleri Németországban* természetesen az egységesítési tendenciák kerültek előtérbe. Egy 1934-ben kiadott törvény az egyes német államok fenségjogait a birodalomra ruházta, és azok minisztériumait a birodalmi kormány fennhatósága alá rendelte. Ennek ellenére a különálló minisztériumok (most már mint a birodalmi minisztérium végrehajtó szervei) a hitleri rendszerben is megmaradtak.

Az iskolaszervezeti átalakulások az alapiskola amúgyis egységes alsó négy osztályát csupán annyiban érintették, hogy a legkiválóbb tanulók a harmadik és nem a negyedik elemi után léphettek a középiskolába. A nyolc elemre épülő továbbképző iskolákat viszont teljesen átszervezték. Az erős „ideológiai képzés” mellett nagy súlyt fektettek a fiúk esetében a gyakorlati mezőgazdasági, a lányok esetében a háztartási ismeretekre.

Az 1937. évi középiskolai törvény elrendelte, hogy a nyolcosztályos német felsőiskola (a Deutsche Oberschule) legyen a középiskola meghatározó formája. Ennek első öt osztálya egységes volt, a 6. osztálytól kettéágazott a fiúknál természettudományi és nyelvi, a lányoknál háztartási és nyelvi tagozatra. Melléktípusként megmaradt a humanisztikus gimnázium és az Aufbauschule. Az utóbbi azonban jelentős átalakuláson ment át. Egységesen az elemi iskola 6. osztályára épült, és így „divatba hozta” az érettségit adó 6+6-os iskolaszervezetet, s elrendelte, hogy csak kollégiummal együtt, bentlakásos alapon működhet. Jellemző, hogy a Nemzetiszocialista Pártnak jogában állt ilyen típusú középiskolákat szervezni. (Ezeket tartották a legjobb „káderképző” intézményeknek.)

A totalitárius eszmék terjesztését – az ilyen értelemben vett egységesítést – természetesen elsősorban a tananyagszabályozás és nem az iskolaszervezet módosítása szolgálta. A birodalmi belügyminiszter már 1933-ban utasítást adott a nemzetiszocialista szemléletnek a tankönyvekben való érvényesítésére. Ezt a szellemet sugallták az 1937-ben kiadott új tantervek is.

Az erőszakos egyesítési kísérlet évtizedei után a *második világháborút követően* ismét a különbözőségek erősödtek fel. Elkerülhetetlenül ezzel járt a különböző megszállási övezetek léte, később az ország kettészakadása, de a hitleri birodalmi eszmével való szembefordulás eredményeként magában az NSZK-ban is fokozódtak az egyes államok (tartományok) önállósulási törekvései. Így annak ellenére, hogy az NSZK alkotmánya szerint a „teljes iskolarendszer felett az állam gyakorol felügyeletet” (7.cikk. 1.§.), a különböző tartományok iskolaszervezete nem egyformán alakult. Ehhez járultak napjainkban a politikai rendszerváltozás és vele az egységes Németország létrejöttének következményei. A volt keletnémet államok (tartományok) ugyanis nem egyformán alakították át iskolaszervezetüket, s ez tovább fokozza a különbségeket. A német iskolarendszer ta-

goltságán ma elsősorban mégsem az egyes államok közötti kisebb-nagyobb eltéréseket értjük.

A német iskolarendszer főként abban az értelemben „külsőleg” tagolt, hogy szemben az európai országok jelentős hányadával, megőrizte korábbról hagyományozott szervezeti struktúráját és így nagyon korán, a *negyedik elemi elvégzése után kényszeríti iskolaválasztásra a gyerekeket*.

Bajorországban például a 4 éves közös, kötelező alapiskolát (Grundschule) követő 9 évfolyamos gimnázium (Gymnasium), 4 évfolyamos reáliskola (Realschule) és 5 évfolyamos felső (elemi) iskola (Hauptschule) a hagyományos „három tagozódást” örökíti tovább. Németországban is létrejöttek, de csak szűk körben, a komprehenzív iskolák (Gesamtschule). Két fajtájuk van. Egy részük kooperatív komprehenzív iskola, ahol az egységes szervezeti kereten belül elkülönülnek a gimnáziumi, reáliskolai és felső (elemi) iskolai osztályok, bár igen egyszerű közöttük az átjárás. Másik részük (a középiskolának kb. 5%-a) integrált komprehenzív iskola. Ezekben nincs már meg a belső hármastagozódás, az osztályok vegyesek, és csak az érettségi bizonyítványtól függ, ki milyen irányban léphet tovább.

Joggal feltehető kérdés: Miért nem terjedtek el más európai országokhoz hasonlóan Németországban is széleskörűen a komprehenzív iskolák? Miért maradt uralkodó forma a társadalmi makroszerkezetet leképező hármastagozódású középiskolai rendszer?

Az okok sokfélék lehetnek. Szerepet játszhat az NDK-val való szembehelyezkedés; a Gesamtschule mögött álló egalitárius eszmék megkérdőjelezése; a hitleri totalitárius államból való kiábrándultság miatti szembenállás minden etatista beavatkozással (hiszen egy új rendszert csak állami támogatással lehet elterjeszteni); félelem a weimari korszak anomáliáitól stb.

Bármilyen oka van is a hagyományos iskolastruktúra továbbélésének, a német oktatáspolitikusoknak az adott valóságból kellett kiindulniuk. Ez azt a feladatot állította eléjük, hogy a külsőleg tagolt iskolarendszerbe olyan elemeket építsenek be, amelyek összetartják a rendszert, biztosítják a közös alapműveltséget, és enyhítik a társadalmi esélyegyenlőtlenséget. A feladat megoldása közben a weimari hagyományokból is meríthettek.

A megoldás kulcsa: az *átjárhatóság*. A német rendszerben ezt négy módon igyekeznek biztosítani. Ezek:

- a horizontális nyitottság;
- a szervezeti rugalmasság;
- a biztonsági utak beépítése;
- az összehangolt tananyagszabályozás.

A *horizontális nyitottságot* – azaz a Hauptschule, a Realschule és a Gymnasium közötti átjárhatóságot Bajorországban például – kétféleképpen oldják meg. Egyrészt: a Grundschule utáni 5. és 6. évfolyamot (tehát a Hauptschule 5. és 6. osztályát, valamint a Realschule és a Gymnasium I. és II. osztályát) orientációs szakasznak tekintik, amelynek lényegében azonos az anyaga, és így a tanuló mind a két év végén különösebb nehézség nélkül át tud menni egy másik iskolatípusba, ha megfelelő eredményeket ér el. Így a jó eredményeket produkáló tanulók a Hauptschule 5. évfolyama után gimnáziumba nyerhetnek felvételt, a Hauptschule 6. osztálya után pedig reáliskolába. Megfelelő különbséget a vizsga letételével még a felsőbb osztályok között is van mozgási lehetőség. Például a ki-

tűnő Hauptschule végbizonyítvánnyal a Realschule 10. osztályába lehet jutni. A Realschuléból pedig az előkészítő osztályt követően a Gymnasium 11. vagy 12. évfolyamára.

A horizontális nyitottság csakis nagy *szervezeti rugalmassággal*, sokféleséggel teremthető meg, számításba kell venni ugyanis az egyes államok (tartományok) némileg eltérő iskolaszervezetét is (pl. a Hauptschule Berlinben és Észak-Rajna-Vesztfáliában 10 osztályos, máshol 4, 5 vagy 6 évfolyamos, több államban a 7–9. osztályt külön orientációs iskolatípusként kezelik, máshol a kötelező 9 osztályos Hauptschule után el lehet a végbizonyítványt adó 10. osztályt is végezni.).

A *biztonsági utakat* egyrészt a szakmunkásképzésbe beiktatott átzsilipelő tagozatok jelentik (Berufsaufbauschule). Ezekbe a Hauptschule után (10 évi tanulást követően) lehet bejutni, és munka mellett három év alatt technikai jellegű felsőközépiskolai végzettséget szerezni. Másrészt Németországban is működnek esti iskolák, például a háromévfolyamos esti gimnázium.

E vázlatos áttekintésből is kitűnik (amely a Gesamtschule-nak és a szakképzésnek az iskolarendszerben elfoglalt helyével nem is foglalkozott), hogy e bonyolult, de célszerű szervezet működésének alapfeltétele: az *összehangolt tananyagszabályozás*. A tanterveket az egyes államok saját iskolarendszerüknek megfelelően önállóan készítik oly módon, hogy mindvégig figyelembe veszik az átjárhatóság követelményét. A párhuzamos iskolatípusok ezért nem annyira a közös alaptantárgyak tematikájában, mint inkább terjedelmében és mélységében különböznek egymástól. A 10–16 évesek különböző iskolatípusainak tantervei általában közösek, a Secundarstufe I. szakaszra általában vonatkoznak. (A Secundarstufe II. szakasza a három felső gimnáziumi osztály.) Például a hesseni idegennyelvi kerettanterv (Rahmenrichtlinien. Secundarstufe I. Neue Sprachen) előírja a közös nagy témákat (család, baráti közösség, iskola, munka, szabadidő, közélet), s ezen belül utal a differenciálás, az elmélyítés lehetőségeire. Ezzel érhető el, hogy a tehetséges gyerekek felzárkózzanak és más – magasabb végzettséget nyújtó – iskolatípusokba menjenek szervezett formában át. S persze az is, hogy az ország lakóinak hagyományosan igényes közös általános műveltségi színvonalát meg lehessen őrizni. A *külsőleg tagolt* német iskolaszervezetben a *belső egység szükséges mértékét* tehát a *tananyagszabályozás* biztosítja.

Külsőleg és belsőleg tagolt modell

Ez az a modell, amely felé az elmúlt évtizedben a magyar oktatási rendszer sodródott. A „külső tagoltságot” a párhuzamos intézmények (4, 6, 8, 10 osztályos általános iskolák; 4, 6, 8 osztályos gimnáziumok; különféle szakközép- és szakmunkásképző iskolák) sokasága jelenti. A „belső tagoltságot” az egyes iskolák közötti sokszor átjárhatatlan különbségek. 1993 nyarán 277 jóváhagyott hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumi tantervet elemeztek a Fővárosi Pedagógiai Intézet szakértői. Kiderült, hogy a tantervek tananyagbeosztása számos esetben olyan mértékben különbözik egymástól, ami lehetetlenné teszi az egyik iskolából a másikba való átlépést. A „belső tagoltságot” végletesnek látszott. Ha ezen az úton haladtunk volna tovább – az iskolarendszer teljesen szétesett volna. Hogyan jutottunk idáig?

A tananyagszabályozás iskolaszervezeti és tantervi változásainak hasonló menetét jártuk végig mi is, mint Európa számos más országa.

A fejlődés *első fázisában* a „természetes szerveződés” következményeit legitimálták az állami rendelkezések: előbb az 1777-es, majd az 1806-os Ratio, később az Entwurf, majd az 1868-as népiskolai és az 1883-as középiskolai törvények. A tanulók ekkor elsősorban azért nem részesültek egyforma műveltségi anyagban (és azért nem egyforma iskolába jártak), mert – az akkor természetesnek tartott megítélés szerint – nem egyforma tudásra volt szükségük, hiszen a társadalmi munkamegosztásban eltérő funkciók végzésére készültek fel iskolai nevelésük és oktatásuk során.

A *második fázis* abban különbözött az elsőtől, hogy ekkor a tanulóknak az oktatáspolitikára már tudatosan juttatott eltérő műveltségi anyagot azért is, hogy megmaradjon a közöttük lévő társadalmi különbség, hogy az adott társadalmi viszonyokat konszolidálja. Ez jellemezte századunk első felének iskolapolitikáját.

A *harmadik fázisban* a társadalmi egyenlőség, az emberek közötti társadalmi különbségek megszüntetésének eszméjére hivatkozva az unifikálás korszaka köszöntött be. Ez határozta meg az 1945, de főleg az 1949 utáni évtizedeket.

A *negyedik fázisban* – napjainkban – a mesterségesen létrehozott egységesség (mely valójában amúgy is pszeudó-egységesség volt, nyomorúságos és elit iskolákkal) szétesett. Ezzel a korábbi időszakok relatív egyensúlyi állapota megszűnt. Új egyensúlyt kell keresni, ami nem könnyű feladat, hiszen a mindenkori egyensúly időről-időre éles vitákban, „kulturharcban” született meg.

A szembenállás egyik fő frontja szinte mindig az egységesség és a tagoltság közötti feszültség volt. Az 1777-es Ratio egységesítési szándékával a protestáns autonómiára (s így tagoltságra) való törekvés fordult – sikerrel – szembe. Az Entwurf polgári és németesítő „egységesítésének” szorítása alól a nemzeti érzelmű és polgári fejlődéstől tartó iskolák egyaránt igyekeztek – különben jórészt valóban meglévő objektív nehézségekre hivatkozva – kibújni, nemzeti és vallási autonómiájukat megőrizni. A kiegyezés után, az iskolarendszer egységes rendszerbe foglalására tett egymást követő lépéseket főként a különböző felekezeti iskolafenntartók támadták – saját autonómiájuk védelmében. (Jellemző tünet, hogy a középiskolai törvényt csak 1883-ban sikerült elfogadtatni, és ezzel az 1879-es gimnáziumi tantervet törvényerőre emelni.) Az egységesség és tagoltság hívei közötti viták ezután főleg az „egységes középiskola” körül folytak. A század közepétől ugyanis kialakultak a gimnáziumok mellett a reáliskolák, melyek 1875-től nyolc évfolyamúak lettek, s így középiskolai státuszt nyertek. Az 1883-as középiskolai törvény legitimálta ezt az állapotot. Így „ettől fogva a magyar középiskolának két változata volt, és mind a kettőnek ugyanaz volt a feladata, jóllehet eltérő eszközök igénybevételével. Mind a kettő azonos iskolafokot képviselt, egymás mellé voltak rendelve.” (Zibden, 1990. 22. o.) A századforduló kultuszminiszterei a két iskolatípust – pontosabban a 10–14 éves korosztályt magában foglaló I–IV. osztályt – közelíteni akarták egymáshoz. 1892-ben Csáky Albin a gimnázium első négy évfolyamát próbálta közös alapként elfogadtatni, 1906-ban Lukács György pedig már teljesen integrált I–IV. osztályos közös középiskolát tervezett, amelyben azután az V. osztálytól kezdve számos tantárgy közül lehetett volna szabadon választani. Mindkét kísérlet zátonyra futott, csakúgy mint Jankovich Béla 1913-ban nyilvánosságra hozott reformterve, amely szerint az I–IV. osztályos alsó kö-

zépiskola tanterve nemcsak a gimnáziumot és a reáliskolát, hanem a (népiskolának számító) polgári iskolát is egyesítette volna. (A latint például csak V. osztálytól javasolta tanítani.) 1919 végén *Haller István* hasonló elképzelésekkel lépett fel. Ezen a ponton azonban az „egységesség-tagoltság” vitában 180 fokos fordulat következett be. Míg az állami oktatáspolitikai vezető képviselői korábban mindig az egységesség erősítésén fáradoztak, ettől kezdve kb. másfél évtizedig a differenciálásra helyezték a hangsúlyt. E jelenség nem utolsósorban az őszirózsás forradalom és a kommün egységesítő iskolapolitikájának reakciójával magyarázható. Az egységesítés helyett tovább differenciálódott a középiskolai rendszer. Így jött létre az 1924. évi középiskolai törvénnyel a fiú gimnázium és a reáliskola mellett a reálgimnázium, az 1926-os törvénnyel pedig leánygimnázium mellett a leányliceum és leánykollégium. Az 1927. évi polgári iskolai törvény, az 1868-tól hat évfolyammal működő polgári iskolát négy osztályossá változtatta, és egyben népiskolából középfokú oktatási intézménnyé minősítette. A gyorsan szélesedő polgári iskolai hálózat egyik fontos feladatának azt tekintették, hogy a „középső” társadalmi rétegek gyermekeit távol tartsa a felsőoktatáshoz vezető középiskolától. (A „középfokú” polgári iskola ugyanis nem volt „középiskola”.)

A Bethlen-korszakban végülis lényegében az az iskolapolitika valósult meg, amelyet *Kornis Gyula* egy 1919 végén írt tanulmányában olyan pontosan határozott meg, hogy érdemes hosszan idézni.

„Mi az iskolák célja? A kultúra értékes anyagának a következő nemzedékekre való átszármasztása. A kultúra azonban a szellemi és anyagi értékeknek ma már oly óriásivá nőtt rendszere, hogy a maga egészében mindenki számára egyforma módon át nem származtatható. Tehát értékválasztást kell rajta eszközölnünk: az óriási műveltségi anyagból más és más elemeket kell kiválasztanunk, azon célok szerint, melyeket az egyes társadalmi rétegek elé ki kell tűzni. Mi határozza meg ezeket a célokat? A nemzetnek, mint nagy munkásközösségnek szükségletei. Ebből a szempontból az egészségesen működő és fejlődő nemzeti közösség szerkezete hármasságú: van egy alsó, középső és felső rétege.

1) Először is van egy *alsó réteg*, mely jobbára testi, mechanikai munkát végez: fizikailag végrehajtja azt, amit a középső réteg közvetlenül, a felső réteg közvetve meghatároz. Ilyen a napszámos, gyári munkás, kézműves, földműves, szolga stb. Ennek a rétegnek, hogy a nemzet organizmusában jól működjen, szüksége van a kultúra bizonyos elemeire. Ezeket közvetíti a 6 osztályos *népiskola*, mely a 6. életévtől a 12-ikig tart, mint általános nevelőiskola. Ezt egészítik ki egyrészt az *ismétlőiskolák* s erre épülnek föl másrészt a különböző *tanonciskolák*, – mint alsófokú szakiskolák: *iparos* és kereskedő-tanonciskola, földművesiskola stb.

2) A nemzeti munkásközösség második, középső rétege mintegy rendelkező, közvetlenül irányító tényező az előbbi, a munkát fizikailag végrehajtó alsó réteggel szemben. Ide tartozik a kisbirtokos gazda, iparos, kereskedő, a vasúti, postai és távírdai tisztek nagy része, a különböző közigazgatási hivatalok segéd- és kezelőtisztjei, néptanítók stb. Nyilvánvaló, hogy ennek a társadalmi rétegnek, mint általános nevelőiskola nem elég a népiskola: több műveltségi elem asszimilálására van szüksége, hogy munkáját kellő módon végezze. A 4 osztályú *népiskola fölé* tehát egy másik általános nevelőiskolának kell emelkednie a középső társadalmi réteg számára: s ez a 4 osztályú *polgári* iskola. Erre

aztán mint 4 évfolyamos középfokú szakiskolák épülnek föl: (a) a középfokú *mezőgazdasági* iskola (ez eddig csodálatosan a mi agrárországunkban nem volt); (b) az eddig „felsőnek” nevezett *középfokú ipariskola*; (c) az eddig szintén „felsőnek” nevezett *középfokú kereskedelmi iskola* (d) *tanítóképzők* (esetleg 5–6. évfolyammal).

3) A nemzetnek, mint nagy, egységes munkásközösségnek harmadik, felső rétege a szellemi, alkotó és irányító munkát végzi; ez a mondhatnók: sophokratia, a nemzeti organizmus agyveleje. Ide tartozik a tudós, a művész, a tanár, a főhivatalnok, a nagybirtokos, a nagyiparos, a nagykereskedő stb. Ennek a rétegnek kell a kultúra legtöbb értékes elemét elsajátítania, minthogy e réteg szellemi horizontjától függ elsősorban a nemzeti közösség helyes irányítása s ezzel boldogulása. Éppen ezért a *népiskola 4 osztályát* követő, *általánosan művelő középiskola 8 osztályú*. Mivel pedig az emberi műveltség mai fokán az egyén pszichikai befogadóképessége nem tud megbirkózni a kultúrának antik és modern irodalmi, másrészt óriási mértékben megnőtt természettudományi elemeivel, egész természetszerűen az általános nevelő középiskola is két típusra szakad: *gimnáziumra és reáliskolára*. Ezekre épülnek föl aztán a *legmagasabb* szakiskolák: a tudományegyetem, műegyetem, mezőgazdasági, bányászati, erdészeti, kereskedelmi akadémia, művészeti főiskolák, katonai főiskola stb.

Amikor itt a nemzeti munkásközösséget három rétegre bontottuk, magától értetődő, hogy itt nem egymással szemben mereven elzárt kasztokról vagy osztályokról van szó, hanem eleven típusokról, melyek között a társadalmi kapillaritásnál fogva folytonos átmenetek vannak.” (Kornis, 1984. 14–15. o.)

Csak hogy ez a kapillaritás – általános tapasztalatok szerint – önmagától nem igen működött. Ezért volt igaza *Karácsony Sándornak*, amikor azt írta, hogy *Kornis* „nemcsak feltételezi a kasztrendszer, hanem bizonyos mértékig konzerválni is akarja.” (*Karácsony*, 1939. 29. o.)

Az 1930-as évek politikai irányváltása az „*egységességet*” helyezte előtérbe. Ez került az oktatáspolitikai középpontjába is. Ennek megfelelően az 1934. XI. törvény megszüntette a középiskolai sokszínűséget, létrehozta az egységes gimnáziumot és leánygimnáziumot. Ugyanakkor a *Hóman Bálint* vezette kultuskormányzat néhány év múlva ismét a differenciálás irányába tett pragmatikus lépéseket: az 1938-as középiskolai törvény a szakoktatás reformjával elősegítette az ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi középiskolák fejlődését. Ebből is látszik, hogy az egységesség és a tagolás egyensúlyát keresve a mindenkori kultuskormányzat a valóságos gazdasági és társadalmi igényeknek, valamint az aktuális politikai céloknak egyaránt meg kívánt felelni. Ez utóbbi okán azonban olyan alsó középiskolának a létrehozása, amelyik a teljes 10–14 éves korosztályt magába foglalta volna egészen 1945-ig komolyan szóba se jöhetett. Annak ellenére, hogy a XVIII. század végétől az objektív körülmények változásait többé-kevésbé rugalmasan követő iskolastruktúra, s vele tananyagszabályozás alakult ki nálunk is, az iskolarendszer egészében kasztjellegű maradt: az élesen eltérő műveltségi anyag és iskolatípusok szinte áthághatatlan falakat emeltek az egyes társadalmi rétegek közé.

Az 1945 utáni időszak hibája nem e falak ledöntése volt. Ellenkezőleg! Ez érdemül tudható be. A bajok forrása egyrészt az általános iskola uniformizálása, a differenciálás szükségességének semmibe vétele; másrészt a megfelelő vita és előkészítés nélküli központi intézkedések gyakorlatának bevezetése, s ezzel a gyors gazdasági és politikai vál-

tozasokra a középiskolai struktúra szüntelen módosításával nyomban reagálni akaró oktatáspolitikai „csiki-csuki” rendszer volt. Mindez a társadalmi egyenlőség utópisztikus felfogásából és a diktatórikus államrendszerből együttesen következett.

A pártállam széthullása és a pluralista társadalmi berendezkedés kiépülése azonban nemcsak az erőszakosan unifikált általános iskolát és gimnáziumot zilálta szét, hanem a korábbi „utasításos reformoknak” is gátat szab. A mai oktatáspolitikusoknak ezzel feltétlenül számolniuk kell.

Végkövetkeztetések: tananyagszabályozás és iskolaszervezet

Végigtekintve az eddig elmondottakon megállapítható, hogy az iskolaszervezet és a tananyagszabályozás egymással elválaszthatatlanul egybefonódnak. Az elsődleges a tananyag: az, hogy mikor és hol, kinek, melyik társadalmi csoportnak milyen tudásanyagra van szüksége, illetve hogy milyen tudásban akarják részesíteni, illetve milyen tudástól megfosztani. Az iskolaszervezet ennek megfelelően alakul és alakítja. Az iskolaszervezet a tananyagszabályozás alapeszköze. Ugyanakkor – mint láttuk – a tantervi szabályozás alkalmas a nagy szerkezeti struktúrákon belüli finomításokra. Ilyen értelemben a tantervi tananyagszabályozás az iskolaszervezeti korrekció legfontosabb eszköze.

A korrekció szerepe ebben a kontextusban nem „hibajavítás”, hanem „egyensúly-teremtés”. A társadalmi tudáseloszlás mechanizmusában ugyanis a tagolódás és egységesülés tendenciái egyaránt szükségszerűen jelennek meg. A tudáselosztásban hol az egyik, hol a másik dominál, s így a tananyagszabályozás, mint „korrekció” (tananyagdifferenciálás vagy – integrálás formájában) az egyensúly megteremtésére hivatott.

Ha e szinkronisztikus szemléletből a diakronikusra térünk át, megállapítható, hogy a tudástagolódás (szerkezeti tagolódás) és tudásegységesedés (szerkezeti egységesedés) nemcsak minden adott pillanat jellemzője, hanem megvan a maga sajátos története is. A munkamegosztás (és vele a társadalom) differenciálódásával a munkamegosztás résztvevőinek (a társadalom tagjainak) egyre speciálisabb, azaz egyre eltérőbb tudásra van szüksége. Ez a tudás mintegy másfélszáz éve – és napjainkban is – már mindenki számára jó-részt iskolában (vagy iskolai formákban) megszerzendő tudás. Innen ered az iskolaszervezet egyre nagyobb ütemű *differenciálódása*, szerteágazása. Csakhogy a munkamegosztás nemcsak differenciálja, hanem *integrálja is* a gazdaságot és a társadalmat. Az iparos nemcsak mással foglalkozik mint a földműves, de rá is van utalva a földműves munkájára, pontosabban annak termékeire. S ugyanez fordítva is áll. Az önellátó gazdálkodás széttagol, a piacgazdaság integrál. Ugyanígy van ez országos és országok közötti méretekben is. Mivel századunkban az egyének és az államok autarkijája előbb fokozatosan, majd egyre gyorsuló ütemben csökkent, az integráció tendenciája mind erősebbé vált. S ez a társadalmi és tudásintegrációra is vonatkozik. Ezért a tudáselosztás differenciálásának és vele a szerkezeti tagolásnak ellentétéként felülkerekedtek az egységesítési mozzanatok. Míg korábban a tananyagszabályozással végrehajtott egységesítési manőverek csupán a differenciált iskolaszervezet balanszául szolgáltak, napjainkban – az interdependencia korszakában – a meghatározó tendencia az egységesítés lett. Az interdependencia

korának adekvát iskolaformája a komprehenzív iskola. Az integrációs folyamatok felgyorsulása és dominanciája azonban nem szünteti meg a differenciálódási tendenciákat sem a gazdasági munkamegosztásban, sem a társadalmi különbségekben, nem is szólva az emberek közötti genetikai különbségekről. Ezért az egységesedést teljes egységként értelmezni illúzió. A komprehenzív iskola tehát csak az egységes tudás szükséges és lehetséges mértékét nyújthatja, de egyben – belsőleg differenciált iskola lévén – az egyének számára nélkülözhetetlen speciális tudást és törődést is. Szemben az illuzórikus unifikált „egységes iskolával”, a komprehenzív iskola „külsőleg” egységes, „belsőleg” tagolt. A „külsőleg tagolt” iskolaszervezetek esetében az egységesség – differenciálás egészséges egyensúlyát az alaptanterv – helyi tanterv koncepció szavatolhatja, amennyiben az alaptantervi követelmények a nagyjából homogén közös általános tudást, a helyi követelmények a heterogén speciális tudást foglalják magukban. Az alaptanterv a tananyagszabályozás sajátos eszközeként meghatározó szerepet játszhat az iskolarendszer összetartásában, a közös műveltségi alapok biztosításában – a túldifferenciálás kiegyensúlyozásában.

A vázolt modellek példáin láthattuk, hogy a tudáelosztásban és a szerkezetalakulásban a természetes (organikus) és a szándékolt (fejlesztő) tényezők egyaránt fontos szerepet játszanak. Egyes időszakokban a spontán, máskor a tudatos tényezők kerekednek felül. Bármelyik fajta tényező egyeduralma a iskolarendszer célszerű működésére nézvést rendkívül nagy veszélyt jelent. Az erőszakosságba torkolló „tudatosság”, figyelmen kívül hagyva a spontán igényeket, mozgásokat, olyan „rendbe” kényszerítheti az iskolát, amely tele van üresjáratokkal, amely diszfunkcionálisan működik. A szabadon engedett spontaneitás viszont a fokozatosan kifejlődött rendszert fenyegeti szétveréssel, megreformálása helyett felrobbantja azt, jobb szervezet helyett szervezetlenséget hoz. A tananyagszabályozás (nálunk pl. az alaptanterv) az egyik utolsó gát lehet az anarchia feltartóztatására.

Normál körülmények között az iskolaszervezet a tudáelosztás szükségleteinek megfelelően alakul. Ha úgy tetszik: az iskolaszervezetet a tananyaghoz szabják. Most nálunk megfordult a helyzet: a tananyagszabályozás jórészt a szervezet konszolidációját és demokratizmusát hivatott szolgálni. Az iskola ugyanis nem feltétlenül akkor demokratikus, ha „külsőleg” egységes. Az egységes iskolarendszeren belül az egyes iskolák tananyaga között olyan nagy lehet a szakadék, hogy ez az egész rendszert antidemokratikussá teszi. S fordítva: külsőleg tagolt iskolarendszerben is meg lehet a szükséges – demokratikus – alpműveltségi egységet valósítani. A történelmi léptékű alaptendencia azonban az, hogy az iskolarendszerek a külső tagoltságtól az egységesedés, és ezen belül az unifikálástól a differenciálódás felé haladnak. Hosszabb távon – minden bizonnyal – nálunk is ez lesz a jövő útja.

Szebenyi Péter

Irodalom

- An Act to improve learning and teaching by providing a national framework for education reform. Public Law 103–227. 103d Congress, Mar. 31, 1994.
- An Introduction to the Revised National Curriculum. School Curriculum and Assessment Authority, London, 1994.
- Apple, M. W. (1993): *The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? Teachers College Record*, Volume 95, Number 2. Columbia University.
- Applebee, A. N. (1989): *A Study of Book-Length Works Taught in High School English Courses*. University at Albany.
- Bericht über die Entwicklung der Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. 1986–1988, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1988.
- Bessenyei István (1988): *Felemás modernizáció? Az NSZK iskolareformjáról*. Oktatókutató Intézet.
- Bildung in Bayern. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1993.
- Bildungswege in Hessen. Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden, 1990.
- Boyd, W. és King, E. J. (1965): *The History of Western Education*. Barnes and Noble, New York.
- Cremin, L. A. (1988): *American Education. The Metropolitan Experience 1876–1980*. Harper and Row, New York.
- Die schulischen Bildungswege in Thüringen. Thüringer Kultusministerium. Erfurt, 1992.
- Education and Training for the 21st Century. House of Commons. Education, Science and Arts Committee. HMSO, 1991.
- Evans, K. (1985): *The Development and Structure of the English School System*. Hodder and Stoughton, London.
- Faragó László (1938): A német közoktatásügy az államátalakulás óta. Különnyomat a *Magyar Paedagógiából*.
- Forsslund-Ljunghill L. (1971): *The Integrated Upper Secondary School*. Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Gordon, P.; Aldrich, R. és Dean, D. (1991): *Education and Policy in England in the Twentieth Century*. The Woburn Press, London, 1991.
- Hepburn, M. A.: Multiculturalism and social cohesion in a democratic society. Is the United States experience a model or an example? *Prospects*, Volume XXII. No.1.
- Hortobágyi Katalin (1984): *A kierspei Gesamtschule*. OPI, Budapest.
- Husén, T. (1991): Problems of Educational Reforms in a Changing Society. *Ricerca Educativa*, No.3.
- Imre Sándor (1902): A porosz középiskolák 1901-i tanterve. *Magyar Paedagógia*, 1902. 5., 6., 7. szám.
- Karácsony Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Exodus, Budapest.
- Kornis Gyula (1984): Iskolarendszerünk reformja. In: Mészáros István (szerk.): *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. A tantervelmélet forrásai 3. OPI, Budapest.
- Lawton, D. (1989): *Education, Culture and the National Curriculum*. Hodder and Stoughton, London.
- Lawton, D. és Gordon, P. (1993): *Dictionary of Education*. Hodder and Stoughton, London.
- Lynn, R. (1969): Comprehensives and equality: the quest for the unattainable. In: Cox, C.B. and Dyson, A. E. (szerk.) *Black Paper Two*.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (szerk., 1991): *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Orring, J. (1969): *School in Sweden*. Sö-forlaget, Stockholm.

Tagoltság és egyesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet

- Pedley, R. (1978): *The Comprehensive School*. Penquin Books.
- Pulliam, J. D. (1987): *History of Education in America*. Merill Publishing Company, Columbus.
- Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 1988.
- Rein, W. (1904): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Langensalza.
- Sáska Géza és Vidákovich Tibor (1990): *Tanterv vagy vizsga?* Edukáció, Budapest.
- Science for all Americans. National Council on Science and Technology Education. American Association for the Advancement of Science, Washington, 1989.
- Secondary education in England. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Press, 1995.
- Secondary education in Germany. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Press, 1995.
- Setényi János (1990): *A svéd modell: mítosz és valóság*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Silver, H. (szerk., 1973): *Equal Opportunity in Education*. Methuen and Co Ltd. London.
- Summary of A School for Life Report of the Commission on the Curriculum. Swedish Ministry of Education and Science. Stockholm, 1992.
- Szebenyi Péter (1977): *Új tantervi tendenciák és hazai megvalósulásukra vonatkozó törekvések*. Oktatási Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Budapest.
- The Swedish Schools system. Skolverket, Stockholm, 1994.
- Tyach, D. B. (1974): *The One Best System*. A History of American Urban Education. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Ulrich Steffens, Tino Bargel és Norbert Schreiber (1992): *Schule im Wandel – Grundlagen zur Lehrplanarbeit in Hessen*. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden, Konstanz.
- Zibolen Endre (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In: Horánszky Nándor (szerk.): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. A tantervelmélet forrásai 12. OPI, Budapest.

Szebenyi Péter

ABSTRACT

PÉTER SZEZENYI: DIVISION AND UNIFICATION – CONTENT CONTROL AND SCHOOL STRUCTURE

This paper outlines two trends of the development of education in the countries belonging to the Atlantic centre. On one hand, it discusses how the dividends have been moving toward unification, and on the other hand how the need for differentiation has been increasing within this process. The two trends have been discussed on a macro level from the point of view of the changes in content control and school structure. Starting from the premise that the school structure is the highest level of content control because it is the school structure that distributes social knowledge in a certain system, different periods of this process are identified in the paper. The first is the period of natural knowledge distribution when each pupil learns what they need in their future adult life. The second is the period of external content control when during the time of the Reformation and Counter-Reformation the distribution of social knowledge beyond the natural needs was started in order to disseminate certain ideas among the people. The third is the state period, that of the distribution of social knowledge by acts of education and central curricula serving the purposes of the state. The fourth is the period of the political movements for a more equal social knowledge distribution. Finally, the present period is discussed which can be designated as a period of constitutional rights to cultural literacy. The process of unification in the above mentioned periods is presented through the analysis of four models. The first is the model of the externally unified and internally divided system, with the USA as a pattern country. The models of the successful and unsuccessful attempt for shaping a pattern unified both externally and internally are England, Sweden and the former socialist countries. The example of Germany is presented as an externally divided model with attempts to create internal unification. Finally, the author argues that Hungary has moved toward a model of both an externally and internally divided system in the last decade. Since this tendency was taking the country in exactly the opposite direction than international and historical tendencies, this has presented a great challenge for Hungarian policy makers.

Magyar Pedagógia, 97. Number 3–4. 271–302. (1997)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szebenyi Péter, József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

PARADIGMATIKUS IRÁNYZATOK A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNY FEJLŐDÉSTÖRTÉNETÉBEN

Németh András és Pukánszky Béla

ELTE Neveléstudományi Tanszék – JATE Neveléstudományi Tanszék

A magyar neveléstudomány a reformkor óta indult dinamikus fejlődésnek. Százhetven esztendeje látott napvilágot az első magyar nyelvű összegző-szintetizáló pedagógiaelméleti szakkönyv (*Szilasy János: A nevelés tudománya*, Buda, 1827). Ettől fogva jelentek meg mind nagyobb számban a nevelés-oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó művek. Különböző irányzatok kialakulásának és egymással folytatott polémijának lehetünk tanúi, ha az egyre gyarapodó neveléstudományi szakirodalmat áttekintjük. Az egyre markánsabbá váló tendenciák, irányzatok hamarosan neveléstudományi „iskolák” kialakulását eredményezték. A következőkben ezek közül kettőnek követjük nyomon a fejlődését a második világháborúig. A budapesti és a kolozsvári (később szegedi) egyetem professzorainak munkásságát vizsgáljuk abból a szempontból, hogy kimutatható-e valamilyen „közös mag”, paradigmaticus rendező elv az egyes iskolákba sorolható szerzők pedagógiai koncepcióiban.

A budapesti egyetem pedagógia professzorainak tudományos munkássága

A pedagógia rendszerezett önálló tudománnyá válásához egyrészt a felvilágosodás gondolatvilága, az abból kibontakozó a *Wolff*-féle pszichológia, *Rousseau* műveinek pedagógiai vonatkozásai és az azok nyomán megjelenő pedagógiai mozgalmak, a XVIII. század második felétől egyre jobban felgyorsuló szociális, gazdasági és politikai változások, másrészt a századforduló táján kibontakozó német kritikai és az azt követő idealista filozófiai rendszerek (*Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher*) teremtik meg az alapokat (*Mészáros, 1981, 628–631. o.*). Ezen széleskörű társadalmi-szellemi áramlatok részeként a XVIII. század utolsó harmadában jelent meg az igény – a katolikus és protestáns teológiától elkülönülő – rendszerezési törekvésekre, amelyek eredményeként egyre erőteljesebben körvonalazódik a pedagógia, mint tudomány önálló arculata. Az ezzel kapcsolatos törekvések egyik első jelentős megnyilvánulása *Ernst Christian Trapp* (1745–1818) 1780-ban megjelenő műve a „*Versuch einer Pädagogik*”, amely figyelemre méltó empirikus alapokon álló rendszerezési kísérlet (*Menze, 1976, 14–16. o.*).

A *Trapp* nevéhez fűződő korai empirikus törekvéseket leszámítva a pedagógia, a teológia részeként, később a filozófiának alárendelten jelenik meg. A tudomány fejlődésének kezdeti szakaszában a pedagógiát a „tanítás művészetének”, egy teljesen gyakorlatias, módszertani jellegű tudománynak, vagy az antropológia egyik ágának, az emberről és