

A maratoni reform

1. rész

A magyar közoktatás 1972-től folyamatosan zajló reformkísérleteit követi nyomon a szerző abban a munkájában, amelyből a nyolcvanas évek fejleményeit taglaló fejezeteit közöljük, két részben.

A közoktatás történetét a nyolcvanas években három nagy reformeszmé – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – hatja át, alakítja, irányítja. Ebben az időszakban megkérdőjeleződik a „fölről” kezdeményezett reform dominanciája és egyre nagyobb teret követelnek maguknak az „alulról” jövő kezdeményezések. A reformmozgások lényegében két szinten folynak: a hivatalos és a rejtett szférában – miközben a pártközponti és a minisztériumi bürokrácia egyre inkább háttérbe szorul, bár nem hallgat el. A hivatalos irány az 1985. évi oktatási törvényben, a rejtett vonal az alternatív mozgalomban manifesztálódik. De inkább kiegészítették, semmint ellenpontoszták egymást. Gyakran előfordult, hogy egy szereplő egyszerre két szerepben lépett fel a reform színpadán. És ezt szereptévesztés nélkül lehetett tenni. Talán ennek a különös „keresztesésnek” is tulajdonítható, hogy a nyolcvanas évek végére a közoktatás – pedagógiai-szakmai szempontból – készen állt a rendszerváltásra. Mozgalmas, izgalmas időszak a nyolcvanas évek, amikor először lehetett gondolni arra, hogy a közoktatás reformja netán a pedagógusoké is lehet. A közoktatás szociológiailag mindig determinált mezőjében a pedagógus társadalom egy jelentős része, a „mozdony-pedagógusok” ekkor kezdtek úgy viselkedni, mintha szakmájuk alakulását ők is befolyásolhatnák, nemcsak a külső, társadalmi erők. Később, a demokrácia beköszöntésével ez a magatartás társadalmi megerősítést is kapott, és egyre több pedagógus érezhette úgy, hogy sakkfigurából a sakkpartik résztvevőivé vált.

A felszínen azonban még mindig tart a hivatalos reformok lojális szolgálata. Sokan hitték – talán őszintén, talán kincstári optimizmussal, mint *Polinszky Károly* miniszter (1980) –, hogy a 72-es párthatározat irányelvei a közoktatás fejlesztésének az útját egészen az ezredfordulóig érvényesen kijelölték. A miniszter az 1980/81. tanévet megnyitó írásában így fogalmaz: „Közel egy évtizede, 1972-ben, a Központi Bizottság a századfordulóig meghatározta a közoktatási rendszer szervezeti és tartalmi fejlesztésének tennivalóit. Az akkor megfogalmazott feladatok végrehajtásában féllúthoz érkezünk.” Nos, a nyolcvanas évek történései totálisan felborították ezt a scenáriót.

A nyolcvanas évek nyitányának a magyar közoktatás első, célzatosan értelmiségi bírálatát, *Andor Mihály* írását választottam („Dolgozat az iskoláról”, 1980–1981). *Andor Mihály* írása nem szívderítő olvasmány. 1980-ban a közoktatás 1945 óta folyamatosan tartó kudarcáról ír. Kritikájának hangneme valószínűleg eléri az adott korban lehetséges plafont. A „Dolgozat” a *Mozgó Világban* jelent meg, nem szokványos pedagógiai folyóiratban – már ez is hozzájárult a tanulmányt körülvevő titokzatossághoz. Elbeszélésekből tudom, hogy mivel a „Mozgó” iskolákba nem járt, sokan azon pedagógusok közül, akikhez mégis eljutott a lap, sokszorosítva terjesztették kollégáiknak. A „Dolgozat” az első (és valószínűleg az utolsó) pedagógiai szamizdat. A pedagógusok mohón olvasták, „végre valaki megmondta”! Bizonyára jólesett a lelküknek, hogy kinyomtatva olvashatták: „Nincs társadalmunknak még egy olyan foglalkozási csoportja, amelynek hivatástudatára annyit apelláltak volna az elmúlt 35 év során, mint a pedagógusoké. Többnyire a

hiányzó feltételek megteremtése helyett.”

A ‚Dolgozat’ arról szól, hogy a közoktatás anyagi és személyi feltételeinek radikális javítása nélkül nem várhatunk minőségi oktatást iskoláinkban. „Olcsó húsnak híg a leve” – állítja a szerző. Az írásműben adatokat találhatunk a tantermek állapotáról, a szükség-tantermek meglepően nagy arányáról, a képzés nélküli pedagógusok relatíve nagy számáról, a váltakozó tanítás (két és három műszakos tanítás) elterjedtségéről, a manipulációról, ahogy a tanuló-pedagógus arányt kiszámították (a tanulókat és a napköziseket egynek véve), arról, ahogy az oktatási költségvetések tendenciózan diszkriminálják az általános iskolákat – és ehhez hasonló oktatási mutatókról. Kimutatja a szerző, hogy már több mint két évtizede az általános iskolai tanulók kb. egyharmada 31 főnél nagyobb osztályokba jár. Némi iróniával közli, hogy ilyen körülmények között nem lehet teljesíteni „az iskolarendszerral szemben támasztott szocialista követelményeket”. Csiki-csuki játéknak nevezi azt a manipulációt, amit a pedagógusokkal 1950 óta folytatnak. A csiki-csuki játékszabályai Andor Mihály szerint a következők: (a) A soros pártkongresszus elégedetlenségét fejezi ki az iskolai oktatás eredményeivel kapcsolatban, a pedagógusokat a színvonal emelésére utasítja. (b) Erre az iskola a bukások és az évfolyamisméltlések számának az emelésével válaszol, mivel – a feltételek hiányában – más választása nincs. (c) A pártirányítás ezt galád támadásnak minősíti a munkás-paraszti gyerekekkel és fiatalokkal szemben, és felszólítja a pedagógusokat, hogy tanítsanak jobban. (d) Zárótétel: az iskola enged a követelményekből és csökkenti a bukások és az évfolyamisméltlések számát. És újra előről.

Andor Mihály kritikája, annak gúnyos hangvétele mélyen érintette a pártközponti és a minisztériumi irányítókat. Izgatottan keresték az ellenérveket. De mivel igazán jó válaszra nem leltek, a dolgozat agyonhallgatása mellett döntöttek. Mégis, Andor Mihály ‚Dolgozat’-ának elvülhetetlen érdeme, hogy a közoktatás reformjának újabb fordulatához megadta a kritikai alaphangot.

Mindjárt a nyolcvanas évek elején már roppant nagy a reform-nyüzgés. Kezdetként az intézményi háttér alakul át. (1) Az Országos Pedagógiai Intézet éléről leváltják a bürokratikus vezetést, és Szabolcsi Miklós akadémikus, az MTA-EKB spiritus rectora, az oktatásügyi reform elkötelezett híve kap főigazgatói megbízást (1981–1988). Megszűnik az MTA Pedagógiai Kutatócsoport, ami ugyan súlyosan érinti a neveléstudomány autonómia-törekvéseit, de nem csekély haszonnal is jár. Egyrészt megalakul minisztériumi háttérintézetként az Oktatáskutató Intézet (a PKCS és a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont utódintézete), másrészt a megszüntetett PKCS-ből többen – Szabolcsi Miklós hívásának eleget téve – az OPI-ba jönnek. Az OPI ekkor, ezen intézkedések következtében kezd szellemileg megszabadulni hivatali béklyóitól. Még újabb fejlemény, hogy az OI vezetésére *Gazsó Ferenc* szociológus kap megbízást. (Sokan úgy tudják, az átszervezéseknek ez az egyetlen oka.) Bármint legyen, az intézményi átszervezés mögött egyértelműen felfedezhető *Aczél György* keze nyoma, mindkét újonnan kinevezett főigazgató az ő belső, bizalmi köréhez tartozott. Ezzel a nyolcvanas évek reformmozgalmainak két zászlóshajója felkészült a feladatra: a reform továbbvitelére és a reform irányának megváltoztatására.

A pártirányítás meggyengülésének kezdete

A párt Központi Bizottsága 1982. április 7-i ülésén áttekinti az 1972-i párthatározat óta a közoktatásban történt változásokat, értékeli az elmúlt tíz évet, és állásfoglalást fogalmaz meg. (2) Ezúttal sem hiányozhat a megszokott rutin: párthatározat, szakmai koncepció, majd állami intézkedés. Az állásfoglalás arról rendelkezik, hogy készüljön új oktatási törvény. Az ehhez szükséges szakmai koncepciók készüljenek el másfél éven belül (1983 végéig), majd az új oktatási törvény 1984-ben kerüljön az Országgyűlés elé. És bár

formálisan ez a párthatározat is eléri a maga elé tűzött célt (az új oktatási törvényt egy év késéssel ugyan, de benyújtják), az 1972. évi párthatározathoz képest koncepcionálisan már alig tartalmaz valami újat. Pedig a valóság megváltozott az iskolák körül: az intenzív gazdálkodásra való áttérés egyre sürgetőbb társadalmi és politikai igény, ezenkívül az iskolákban itt az újabb demográfiai hullámhegy, és rövidesen át kell térni az ötnapos tanítási hétre. Az iskolaszervezet modernizációja továbbra is csak távlatilag megoldandó feladat marad, míg az érettségiig vezető középiskola expanziója iránti társadalmi igény jelzése csak nagyon haloványan jelenik meg az iránymutatás szövegében.

Az 1982. évi állásfoglalás jól fogható üzenete, hogy a párt immár inkább szabadulni akar a számára megoldhatatlan, kusza oktatási problémáktól. Megjelennek a régi frázisok: „...az 1972. évi oktatáspolitikai határozat egészében véve helyes és időtálló volt, az ott megjelölt fő elvek és feladatok hosszabb távra is megfelelő alapot adnak a munkához.” Megismétlik, mint már annyiszor, hogy a szerkezeti reform ezúttal sem aktuális, viszont annál fontosabbak a tartalmi-módszertani újítások és az iskolai oktató-nevelő munka színvonalának emelése. Megdicsérik a bevezetés alatt álló tantervi reformot, melynek változtatására nincs szükség. (Na és az ötnapos?!) És persze megerősítik, hogy a távlati fejlesztési program változatlanul fontos feladat. Az első számú prioritás ezúttal is az általános iskola. (Na és mi lesz a középiskolai expanzióval?!)

Az állásfoglalás éppen nem érzéketlen a két akut probléma iránt, de a megoldáshoz nyújtott iránymutatások nélkülözlik a politikai erőt, a korábbi biztonságot. „Az iskola oktató-nevelő munkájának folyamatban levő tartalmi-pedagógiai megújításával együtt meg kell oldani a nagyobb létszámú korosztályok általános iskolai, majd középiskolai elhelyezését és az öt napos tanítási hét bevezetését.” A demográfiai hullámhegy rövidesen eléri az általános iskolát: az 1987/88. tanévig mintegy 300 ezerrel több tanuló lesz az általános iskolában, mint volt 1973/74-ben. És a hullámhegy az évtized végén eléri a középfokú iskolákat is. Ezzel kapcsolatban végre megjelenik a középiskolai expanzió iránti igény első hivatalos jelzése: „...a felsőoktatás színvonalának emelése és a középiskolát az évtized végére elérő demográfiai hullám egyaránt igényli a gimnáziumi képzés kisebb mértékű bővítését.” (Na és a szakközépiskola?!) Ezzel kapcsolatban némi realitásérzékre vall, hogy a párt állásfoglalása előírja a közoktatás kapacitásának 20 százalékkal való bővítését. Igaz, hogy eme előírás költségvetési vonzataira nem bukkanunk rá.

A tanulói túlterheléssel örökösen küszködő magyar tanügy számára újabb – megfelelő módon nehezen megoldható – feladatot jelent a tantervi reform kellős közepén az ötnapos tanítási hétre való átállás. (3) A nemzetközi összehasonlításban amúgy is rövid tanítási időt tovább kell kurtítani, méghozzá a teljes tanítási idő közel egyhatodával (ez körülbelül 5,3 tanítási hetet jelent). A feladatot az OPI, egy év kísérleti kipróbálás után, a reform-óratervek módosításával, valamint az évi tanítási idő kisebb meghosszabbításával és jobb kihasználásával próbálja megoldani. (Vladár, 1982) Az intézkedés azonban, bármennyire szakszerűen igyekeztek azokat végrehajtani, a folyamatban levő tantervi reformot összekuszálja, a tanulók napi terhelését növeli. (Bár persze az is igaz, hogy a radikális tananyag-csökkentésen kívül erre a problémára nincs jó, szakszerű válasz – amire azonban a központi tantervi intézet sohasem volt felkészülve.) Az ötnapos átállás –

Az iskolaszervezet modernizációja továbbra is csak távlatilag megoldandó feladat marad, míg az érettségiig vezető középiskola expanziója iránti társadalmi igény jelzése csak nagyon haloványan jelenik meg az iránymutatás szövegében.

Az 1982. évi állásfoglalás jól fogható üzenete, hogy a párt immár inkább szabadulni akar a számára megoldhatatlan, kusza oktatási problémáktól.

függetlenül annak pedagógiai előnyeitől vagy hátrányaitól – az oktatásirányítás tájékoztatlanóságáról és koncepciótlanságáról tanúskodik.

Szakmai koncepciók készülnek

1972-ben a párthatározat létrehozásában még együtt dolgoztak a politikusok és a szakértők. Ez meg is látszott a dokumentumon. Tíz évvel később már külön dolgoznak. Hozzátenném: a közoktatás nagy szerencséjére. Az 1982. évi állásfoglalás nyomán kidolgozásra kerülő szakmai tervezetek már szinte teljesen függetlenek a „párt iránymutatásaitól” – egy akkor talán újszerűnek tűnő, de mindenképpen autonóm gondolkodásra valló szakmai racionalitást jelenítenek meg. Többé nincs szó ideológiai tézisek „szakmáításáról”, politikai lojalitásról. Annál inkább társadalmi megközelítésről (a társadalmi fejlődés oktatásügyi és pedagógiai komponenseinek elemzéséről), nemzetközi összehasonlításról (és nem csupán az illusztráció kedvéért), és főleg kritikus attitűdről. Mintha a párthatározatok provincializmusát lassan a szakmai megközelítés globális látásmódja váltaná fel.

Ebben az időben az Oktatáskutató Intézetben, az Országos Pedagógiai Intézetben és az új oktatási törvény előkészítésével megbízott Oktatáspolitikai Tanácsban, annak bizottsági rendszerében számos koncepció, tervezet, munkaanyag forgott kézen-közön. Az OI-ben – Gázsó Ferenc (a vele készült interjúban) úgy emlékszik, hogy legalább 8–10 ilyen típusú anyag készült megrendelésre vagy saját indíttatásból. Tudjuk, hogy *Hanga Mária* akkori oktatási miniszterhelyettes is rendelkezett egy bizalmasnak tekintett koncepcióval. Különös sors jutott *Surányi Bálint* kéziratos tervezetének, melyről később még írni fogunk.

Jellemzi az akkori helyzetet, hogy a pedagóguskutatók javarésze és a rokonterületi kutatók pedagógiával rokonszenvező képviselői (szociológusok, szociálpszichológusok, pszichológusok, demográfusok stb.) egyformán pontosan érzékelték a változtatás kényszerét és a változás politikai lehetőségét. De köztük nézetazonosságról vagy egységes gondolkodásmódról, megközelítéseik eredetisége, nézeteik összemérése hiányában, nem lehetett beszélni. *Mihály Ottó* (a vele készült interjúban) úgy emlékszik erre az időre, hogy a megközelítések különbségein túl presztízsharcok is dúltak a tág értelemben vett szakmában. A tét az volt, ki, melyik szakmai csoport vezeti majd az oktatási reformot.

A készülő szakmai koncepciók sorából kétségtelenül kiemelkedik az Országos Pedagógiai Intézet közoktatás-fejlesztési koncepciója (1983). A koncepció szerzői – már akkor neves oktatáskutatók – részletesen elemezték az intézményes oktatás és a nevelés minden fontos területét, a kiemelt fejlesztési területektől a szakképzésen, a hátrányos helyzeten, a nemzetiségi oktatáson át a felnőttoktatásig. A folyamatos fejlesztés programjával és akciótervével végződik a közel 200 oldalas elaborátum. Az OPI-ban a koncepció megjelenése után tovább folytatódott a közoktatás-fejlesztés aktuális kérdéseinek számbavétele és elemzése. Rövidesen az eredeti koncepció vonalát erősítő tanulmányokkal egészült ki az OPI koncepciója. Szándék szerint progresszív, a korszak lehetőségeit maximálisan kihasználó – talán még feszítő – koncepció-csomag készült. Sajnálatos, de azért érthető, hogy *Mészáros István* utólag ezt a törekvést mint a szocialista iskola és iskolarendszer modernizációjának a kísérletét értékelte. De az már teljesen érthetetlen, dehonesztáló és a történelmi látásmódot nélkülöző megállapítás, hogy ez a koncepció a „pártközponti elvárásoknak megfelelő” lett volna.

Az OPI-koncepció a magyar társadalomban a nyolcvanas évekre lezajló értékválságból és értékváltozásból indul ki. A koncepció szerzői konstatálják, hogy a magyar gazdaságban lezajló paradigma-váltás, az extenzív gazdálkodásról az intenzívre való áttérés parancsoló szükségessége és az ennek nyomán a hatalmi szerkezetben és a társadalomban bekövetkező változások fokozatosan és lassan, de erodálják a túlnyomórészt ideolo-

gikus eredetű, voluntarista iskolai-pedagógiai értékrendet. Egy „új dolgozói eszmény” megfogalmazására tesznek kísérletet, és ennek pedagógiai konzekvenciáit elemzik. Az ideológiai frázisokra szocializált pedagógusok számára először bizonyára idegenül, furcsán hangzott az emberi „önérték” kibontakoztatásának új programja. De maguk az értékek – mint az önállóság, az önellenőrzés, a kezdeményezőkézség, a rizikó- és felelősségvállalás, a kreativitás, az ügyesség (pozitív értelemben) stb. – ismerősen hangozhattak. Radikálisan új pedagógiai értékrendszer körvonalai bontakoznak ki a koncepció bevezető részében. De valójában nem annyira az értékrendszer maga új, mint inkább a kimondás bátorsága. Az meg egyenesen hihetetlen, hogy mindez az OPI, a tanügyi bürokrácia eme hírheft várának az ernyője alatt történik.

A pedagógusok nagy része valószínűleg sohasem tévesztette össze a politikai-ideológiai célok és a humanista célok két rétegét: a deklarált célokat és a rejtett célokat. Az ideológiát és a praxist – persze látens módon – mindig jól szét tudták választani. Egy korabeli empirikus vizsgálatból (*Bakonyi*, 1980) például kiderül, hogy a munkaszeretet, a becsületesség, a közösségi érzés, az őszinteség, a humanizmus, a segítőkészség, a műveltség és a lelkiismeretesség az a nyolc tulajdonság, melyet a megkérdezett pedagógusok a leggyakrabban említenek. Ez roppant racionális gondolkodást tükröz egy időszakban, amikor nem okvetlenül ez volt az elvárás. A vizsgálat végzője fejcsóválva meg is jegyzi: „A tulajdonságlista nem tükröz konkrét társadalmi-történelmi embertípust, sok-sok nemes tradícióból összeállt emberkép.” Hát bizony ez nem a szocialista embertípus.

A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóját idézi a pedagógusi étoszra oly méltatlan kettősségek lassú oldódása. Az értékekkel és a célokkal kapcsolatos pedagógusi és a szülői magatartás kettősségei („kettős nevelés”) az elhallgatások sötétségéből ekkor kezdenek a figyelem előterébe kerülni. Ebben az időben kerülnek publikálásra a látens vagy rejtett tantervvel kapcsolatos hazai pedagógiai kutatások első eredményei (*Szabó L. Tamás*, 1979, *Gubi*, 1980). A látens tanterv – helyesebben: hatásrendszer – fogalmát egy amerikai kutatás alapján Szabó L. Tamás alkalmazta magyar viszonyokra. (4) A kutatás sejtetni engedi, hogy a totális rendszerek kettős szerepbe kényszerítik azokat a nevelőket, akik valóságos világnézetüket ugyan rejtteni kényszerülnek, de integritásukat nem adják fel. Ez meglehetősen szokatlan konklúzió volt a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján! Kétségtelen, hogy az OPI-koncepció szerzői is olyan kutatók voltak, akik a pedagógiai értékek világában létező tabu témák feloldását, az őszinte beszédet szorgalmazták.

Az OPI-koncepció harmadik részében az iskolai tevékenységek rendjében (tanítás-tanulás, társadalmilag hasznos munka, közéleti-politikai tevékenység, az egészséges életmód kialakítása, a fizikum fejlődését szolgáló tevékenységek, szabadidős tevékenységek) fejtik ki a szerzők az akkori helyzet meghaladásának a lehetőségeit. A koncepciónak ez a harmadik része a történeti oktatáskutatás valóságos aranybányája. A kilencvenes évek szinte minden fontosabb reform-konstrukciójának embrionális képződménye megtalálható itt! Legfeljebb néhány eszme vezethető vissza a 72-es párthatározatig és a 78-as tanterv szakmai előkészítésével kapcsolatos kezdeményezésekhez. Az OPI-koncepció szerzői, szerkesztői – s mindazok, akik a szakmai vitákban részt vettek és véleményükkel segítették a fogalmazást – ezzel megteremtették vagy bevezették a pedagógiai tudományosság normáinak megfelelő diskurzus új vagy részben új fogalom- és szókészletét. Különösen maradandót alkottak a tanterv-fogalom és az iskolaszervezet modernizálására tett felvetéseikkel. (1. táblázat)

Ami a tanterv-fogalmat illeti, az elnevezés körüli bizonytalanságok dacára egyértelmű, hogy mind a „meta-tanterv”, mind a „tanterv-mag” kifejezés a nemzeti alaptanterv előképe. Idézet a koncepcióból: „A metatanterv azoknak a készségeknek és képességeknek fokozatos fejlesztését tervezi, amelyeknek tudatos alakítása valamennyi tantárgy – sőt az iskolai nevelő-oktató munka egészének – közös feladata (például a gondolkodásfejlesztés, a kommunikációs képességek fejlesztése, a szociabilitás fejlesztése stb.)” És a „tan-

70-es évek	OPI-koncepció (1983)	90-es évek
	1. <i>Tanterv</i> meta-tanterv 29. p. tanterv-mag 105., 163. p. core-curriculum 55. p.	NAT
72-es párthatározat	közös alpműveltség 28. p. tantárgyközi programok 63–64., 162. p.	
Fehér könyv (MTA-EKB)	műveltségterületek 64. p. helyi programok 64., 106. p. széles profilú szakképzés 35–37. p.	PP, HT Világbanki modell
Bakonyi-Ballér vita	2. <i>Iskolaszervezet</i> általános képzés kiterjesztése 8+2 évre: 95–100. p. négy közoktatási szakasz 100–109. p. (Ó–2)(3–6)(7–10)(11–12)	6+4 6+4+2
Szentlőrinc, ANK-Pécs	3. <i>Iskolai tanulászervezés</i> széles tevékenységstruktúra 33., 39. p. „második iskola” 60–61. p. rétegek és szubkultúrák közötti különbségek 52., 56. p.	differentiálás
	4. <i>Vizsgák</i> output szabályozás 54. p. iskolától független vizsgabizottság 57. p. 8+2 végén vizsga 99. p.	alpműveltségi vizsga
	5. <i>Alternatív pedagógiák és intézmények</i> önfejlesztő iskola-modell 29. p. alternativitás elve 29. p.	alternatív óvodák és iskolák
	6. <i>Innováció</i> Országos innovációs alap 31. p.	KFA
	7. <i>Program, tankönyv, taneszköz</i> 55–56., 64. p. pedagógiai „szabadpiac” 56. p.	program-, tankönyv-, taneszközpiac

1. táblázat. Az OPI Közoktatás-fejlesztési koncepció fogalom- és szókészlete (Ó = óvoda)

terv-magról” azt írják a szerzők, hogy „...egyrészt egységesebbé teszi a nemzeti alpműveltséget, ugyanakkor lehetőséget nyújt az iskolák nagyfokú önállóságára (egészen a helyi részprogramok létrehozásáig, illetve a különböző – központilag jóváhagyott – tankönyvek és taneszközök közötti választásig).” – A NAT tehát már a nyolcvanas évek elején – szinte teljes fogalmi gazdagságában – ott kísért a fejekben, sőt, ha a NAT-ot olyan dokumentumnak tekintjük, mely iskolatípusoktól függetlenül a közös alpműveltséget fogalmazza meg, akkor akár a ’72-es párthatározatig is visszavezethetjük.

A tantervhez hasonlóan váteszi a koncepció az iskolaszervezet dolgában is. Az iskolaszervezet átalakítására tett javaslat lényege abban az elvben foglalható össze, hogy az iskolai szakaszok és a gyermeki fejlődés szakaszai – különös tekintettel a gondolkodás fejlődésére és a szociális érése – kerüljenek összhangba egymással. Ez igazán érthető követelmény. A csodálatos inkább az, hogyan alakulhatott másként?! – Négy iskolaszervezeti szakasz elkülönítését javasolják. Az első a kezdő szakasz, mely magában foglalja az óvoda utolsó évét és az iskola első két évét. A második az alapozó szakasz, ahol a harmadik iskolai évfolyamtól a hatodikig integrált műveltségi területek szerint folyik a tanítás. (Még nincs tehát tantárgyi rendszer.) A harmadik az orientációs szakasz, mely az általános iskola hetedik évfolyamával kezdődik és a középiskola második évfolyamának a végéig tart. Ez a tantárgyi oktatás, az általános képzés szakasza. Mint írják: „Az önálló általános iskolát megtartva, de a mai általános és középiskola közti merev határokat feloldva az általános iskola 7. osztályától a középiskola 2. osztályáig tartó négyéves ciklus alapvető célja továbbra is az általános művelés, képzés.” És egy lappal arrább az orientációs szakasz bonyolult tantárgytervezési problémájára válaszként kijelentik, hogy a

négy évet átfogó lineáris tantárgytervezés majd tartalmilag összeköti az általános iskolát és a középfokú oktatást. A NAT-viták ismerőinek bizonyára nem ismeretlen ez az indoklás. A kilencvenes években – némileg áthangolva – majd újra halljuk. Végül az iskolaszerkezet utolsó, negyedik szakasza a középiskola két (esetleg három) záró évfolyama, a szakmai alapozó szakasz – az értelmiségi képzést is „szakmainak” tételezve. A szándékolt iskolaszervezeti reform tehát inkább nevezhető funkcionálisnak, mint szerkezetinek: a tartalom változik, a szerkezet marad.

A koncepció amellett érvel, hogy törvény mondja ki a 8 + 2 osztály kötelező elvégzését, hiszen gyakorlatilag ezt már a tanulók többsége teljesíti is. A törvény anélkül mondja ki – írják – a 8 + 2-t, hogy ez megszüntetné a 8 osztályos általános iskola és a 4 osztályos középiskola különállását. (Boldog idők! – mondhatnánk, akkor még nem léteztek hat és nyolc osztályos gimnáziumok.) Csak az általánosán képző tantárgyak „követelmény-magjának” kellene azonosnak lennie. Itt tehát megjelenik az integrált, de képzési irányában differenciált középiskola terve (erről részletesen később). A koncepció ugyan nem mondja ki, de a 8 + 2 törvényi előírása lényegében egyenlő lenne az általános képzésnek nyolcraól tíz évre való kiterjesztésével, és ennyiben a NAT által sugalmazott iskolaszervezeti modellnek (6 + 4) felel meg. De már akkor is hevesen vitatták.

Az OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója – a kiegészítő tanulmányokkal – pedagógus körökben nagy feltűnést keltett. Egészen más sors jutott a sok közül az egyetlen általam ismert rivális koncepciónak, melyet Surányi Bálint, az Oktatáskutató Intézet akkori munkatársa, szociológus fogalmazott meg Gázsó Ferenc miniszterhelyettes (5) kérésére. Már a felkérés körülményei is szokatlanok, a szerző mindössze két hetet kapott gondolatainak kifejtésére. „Ekkor – mondja Surányi a vele 1999 őszén készült interjúban – a miniszter Köpeczi Béla... volt (1982-ben). Egyszer, amikor Gázsó Ferenc, az Oktatáskutató Intézet igazgatójaként bent volt nála... Köpeczi odaadott neki egy papírt, amiben az OPI koncepció terve volt, s kérdezte, hogy hol van az Oktatáskutató Intézeté. Erre Gázsó habozás nélkül azt felelte, hogy már készül. ‘Na jó, akkor tessék bemutatni!’ Másnap Gázsó engem egy másik ügyben hivatott, amire én nemet mondtam. Erre azt kérte, írjak egy oktatáspolitikai koncepciót. Ez körülbelül 1982 decemberében lehetett, és mindössze két hetet adott rá. A kézirat sohasem jelent meg, csak a bennfentesek szűk körében vált ismertté.” (Surányi Bálint: „Problémavázlat az oktatásfejlesztési koncepció kialakításához”) Egy véletlen találkozásnak és az ezt követő beszélgetéseknek köszönhetem, hogy sikerült ezt a „negyvenegy oldalas” koncepciót újra felfedezni. Az ügy némileg rejtélyes, mert Gázsó Ferenc (vö. interjú) nem tud Surányi megbízatásáról.

A „41 oldalas” elsőként – az OPI-koncepcióhoz hasonlóan – a kor gazdasági-társadalmi változásait és azoknak az iskolarendszerre vonatkozó következményeit elemzi. Amiben viszont eltér, az egy nagyon sajátos, eredeti okfejtés arról, hogyan lehetne az elmevedett, alkalmazkodásra képtelen iskolákat a rohamos gyorsasággal kibontakozó társadalmi változásokhoz igazítani. Surányi Bálint a változtatás legfontosabb komponensének a pedagógusokat és a pedagógus testületeket jelölte meg. „...aligha kínálkozik más megoldás, mint az, hogy a fejlesztési stratégia központjába a pedagógusokat állítsuk.” – írja. Különösen fontos, amit a pedagógus testületekről ír. Úgy képzelem, hogy a testületek képesek megfogalmazni intézményeik egyedi, jellemző profilját – pedagógiai programját (!) –, amelyben az intézmény szociológiai helyzetét írják le és pedagógiai lehetőségeit fejtik ki. Az iskolai pedagógiai programokat tekinti az értékelés alapjának. („Természetesen a jól működő iskola saját programjához mérten működhet jól, s ez mást jelent nehéz terepen, alacsony iskolázottságú szülők közelében, mint ahol minden segíti az iskolát.”). De nem éri be a pedagógiai program és az iskolai értékelés metodológiájának felvázolásával, gondolatainak logikus rendjében eljut a minőségi bérezés felvetéséhez is. („A jól működő tantestületeknek a fix fizetések mellett az értékelések alapján legalább 15–30 százalékos sávban mozgó jutalmat kellene biztosítani.”) Egyenes úton jut el innen

a pedagógusképzés és a -továbbképzés radikális megújításának az igényéhez.

A „41 oldalas” utóélete is érdekes. Surányi visszaemlékezése szerint a problémavázlat Gaszó Ferenc és Köpeczi Béla közvetítésével Aczél Györgyhöz is eljutott, aki azt nagyon figyelemre méltónak találta. „Ebből Köpeczi – mondja Surányi – azt a következtetést vonta le, hogy Aczél ezt a változatot támogatja a Hanga-féle koncepcióval szemben.” (Részlet a Surányi Bálinttal készült interjúból.) Valószínűnek tűnik tehát, hogy a „41 oldalas” valamelyes befolyást gyakorolt az 1985. évi törvényre és annak végrehajtási utasításaira.

Másként látja a két érintett intézmény – az Oktatókutató Intézet és az Országos Pedagógiai Intézet – szakmai koncepcióinak hatását a készülő törvényre *Zsolnai József*. Érdekes – de nem mentes az elfogultságtól – az is, ahogy a pedagógiát és a pedagógiát képviselő oktatáskutatókat és a törvénykezés körüli fontosabb szereplőket látja. „Látszólag a két intézmény együttműködött – mondja az interjúból – a törvény előkészítésében. A Victor Hugo utcában (az OI akkori szálláshelye) voltak az ülések, de a döntések Gaszó fejében már megszülettek az ülések előtt. Az ülések formális keretek voltak csupán. Gaszó meghallgatott mindenkit: Loránd Ferencet, Mihály Ottót, Gáspár Lászlót. Talán Mihály Ottó látta át egyedül, hogy politikai játszma zajlik a színpalán mögött. Gaszó szinte maga alakította ki a saját koncepcióját. Nagyon szűk körrel tárgyalt erről: Pataki Ferencel, Várhegyi Györggyel, Surányi Bálinttal. Ők ugyanis átlátták a mikrofolyamatokat is, szemben Gaszóval, aki döntően makroszinten vizsgálódott.”

A szakmai koncepcióknak – amint azt korábban már jeleztük – a ’82-es MSZMP KB állásfoglalásnak megfelelően az oktatási törvénykezést (6) kellett elősegíteniük. A koncepcióknak köszönhetően széles fronton folytatódott a reform, és ami még ennél is fontosabb, a koncepciók és a törvény együttes hatásaként a pedagógusi-pedagógiai autonómia törvényes alapot, a pedagógiai innováció pedig bátorítást kapott. A nyolcvanas évek közepén megindul a szakma. Ez többé már nem csak az oktatáskutatók ügye, hanem a széles értelemben vett pedagógus szakmáé. És bár nem egészen világos, hogy ebben a folyamatban milyen szerep jutott a különböző koncepcióknak, valószínűnek tűnik, hogy a törvénykezésre inkább az Oktatókutató Intézet tervezetei (köztük Surányi vázlata), a pedagógiai közfelfogásra pedig az OPI koncepciója hatott.

De nem lennének igazságosak az események alakítóival szemben, ha a szakmai koncepciók „epicentruma” mellett nem fordítanánk kellő figyelmet a kisebb „lökéshullámokra”. Ahogy a nagy háborúkat gyakran „próbaháborúk” előzik meg (például a második világháborút a spanyol polgárháborút), úgy előzi meg, majd kíséri a koncepcionális váltást a közoktatási reform két „gyöngyszeme”: a tankönyvháború és a középiskola immár évtizedek óta elhúzódó válságának ügye.

Tankönyvháború

A gimnáziumi irodalom tankönyvek körüli szakmai vitát évekkel később – 1991-ben – *Pála Károly* „Tankönyvháború” címen adta közzé. A történet pedagógiája és politológiája egyformán érdekes és különleges, jellemzi a turbulens kort, amelyben ez a „háború” lezajlott.

Az Országos Pedagógiai Intézetben 1976 táján elkészült a gimnáziumi irodalom reformterv, mely a szokásos, marxista-leninista irodalomtörténeti koncepció felrészítése volt. Az MTA Irodalomtörténeti Intézetben (Szabolcsi Miklós, az OPI főigazgatójának eredeti intézete) 1975-ben megalakult a Fiala Irodalomtörténészek Köre. A FIK az irodalomtanításban új koncepcióval, az esztétikai megközelítés elsőbbségének a meghirdetésével jelentkezett. Koncepciójukban az irodalmi művek tankönyvi kiválasztásához az esztétikai és a művelődéstörténeti értékeket sorolták az első helyre. Fontosnak vélték a mű érthetőségét, elemezhetőségét, valamint néhány egyéb kérdést, mint például azt a

körülményt, hogy létezik-e megfelelő színvonalú fordítás és szakirodalom a mű megértéséhez. Ez a koncepció a „fehér” könyvtől (MTA-EKB) kapott ihletet, képviselői pedig felhatalmazást. Ezért nem csodálkozhatunk azon, hogy az OPI és a FIK irodalomtanítási szakértői közti kezdeti konfrontáció ellenére a Tankönyvkiadó (akkor szintén a minisztérium háttérintézménye) a FIK szellemi vezetőivel – *Szegedy-Maszák Mihállyal* és *Veres Andrással* – kötött szerződést az I., a II. és a III. osztályos gimnáziumi tankönyvek megírására. Érdekes, hogy a Kiadó számára nem csupán az volt fontos, hogy a tankönyvek idejében elkészüljenek (a középiskolai tantervi reform 1979-ben indult!), hanem az irodalomtanítás új koncepciója is. *Mész Éva*, *Honffy Pál* és a Kiadó néhány más munkatársa sokat tett azért, hogy az irodalmárok szövegei jól tanítható tankönyvek formájában jelenjenek meg.

A vita a tantervről és az I. osztályos tankönyvről fokozatosan eszkalálódott. Az ELTE 20. Századi Magyar Irodalom Tanszékén kezdődött (1978), onnan megjárta a minisztert és a minisztériumot, sőt a legfelsőbb pártvezetéshez is eljutott. Aczél György leállította a tankönyv nyomását, majd a munkálatok két hónap múlva mégis folytatódhattak. Különösen erős ellenállást tanúsított az ELTE négy tanszékvezető professzora. (7) Kifogásolták, hogy az inkriminált művekben kevés a magyar irodalom, illetve sok a világirodalom, a népköltészet nincs értékének megfelelően képviselve, a határokon túli magyar irodalom kevés szerzővel és művel szerepel. (A NAT-viták ismerőinek ismerős érvelés!) A professzorok a tanterv felülvizsgálatát kérték Polinszky Károly minisztertől. A tanterv azonban szinte változtatás nélkül készült el, és ezzel szabad utat kapott az első gimnáziumi reform-tankönyv nyomtatása.

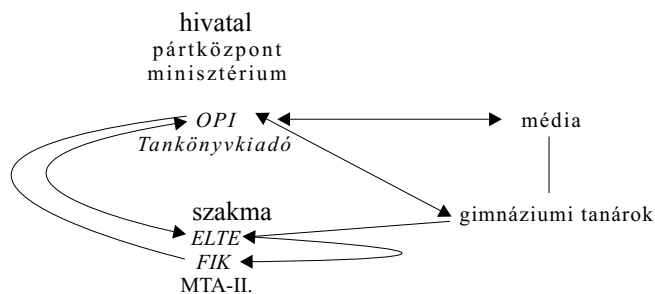
Az irodalomtanítás reformjában mélyen érdekelt Szabolcsi Miklós ekkor – érzékelve a minisztérium és a legmagasabb pártfórumok hallgatólagos támogatását – ügyes taktikába kezdett. Két csapatát, a fiatal irodalomtörténészeket és az OPI irodalomtanítási szakértőit (*Gyüre Vera*, *Horváth Zsuzsa*) kibékítette egymással, és rábírta őket, hogy a reform érdekében működjenek együtt. Így a kezdeti konfrontációból először koalíció, majd tartós kooperáció alakult. Szabolcsi Miklós szerepéről Horváth Zsuzsa a következőket mondja: „Szabolcsi Miklós kétségtelenül érdekelt volt ebben a reformban, de ő mindig túl is ment ezeken a tankönyv koncepciókon. Sokszor új, izgalmas pedagógiai szempontokat vetett fel, amely az OPI-t erősen támogatta. A fiatal irodalomtörténészeken kívül más csoportokkal is kapcsolatban volt, így a hermeneutikától kezdve a pszichoterápiás iskoláig, a posztmodernig terjedő nézőpontokat is beemelte. Ez nem csupán ügyes taktikát jelentett, hanem szakmaiságot is.”

Az irodalom-professzorok bírálatához több gimnáziumi tanár is csatlakozott. Az új, reform-tantervek, de főleg a tankönyvek szokatlanak bizonyultak számukra, az esztétikai koncepció tanításában járatlanok voltak. Azt állították, hogy a tankönyvek szerzői nincsenek tisztában a diákok teherbíró képességével, a tanárság felkészültségével. Több napilap és folyóirat (Népszabadság, Magyar Nemzet, Élet és Irodalom, Kritika és mások) helyt adott a vitának, és többnyire a reformellenzék pártjára állt. A Szabad Európa Rádió – és néhány más nyugati orgánus – is hallatta hangját, támogatva a reformistákat. Nagy felháborodást váltott ki az úgynevezett *Nagy Péter-ügy* (1982). Nagy Péter irodalomtörténész éles hangú kritikáját a Népszabadság megjelentette, de nem volt hajlandó lehozni sem a tankönyvírók, sem Szabolcsi Miklós válaszát.

A kezdetben szakmai jellegű vita fokozatosan ideológiai-politikai színezetet kapott.

Sajnálatos, hogy ebben az éles vitában a gimnáziumi tanárság többsége az oktatási reform egésze szempontjából rosszul választott. Azt hiszem, Veres András találta fején a szöveget, amikor a tanárok szerepét úgy summázta, hogy „...megnyertük a háborút a bárókkal szemben és elvesztettük a tanárokkal szemben.”

„Az események nagy része – mondja visszaemlékezésében Horváth Zsuzsa – nem a nyilvánosság előtt zajlott, hanem telefonok, személyes beszélgetések, titkos levelek formájában. Kizárólagos tájékoztatásra csak egy-egy embert hívtak meg... Az OPI részéről Gyürei Vera vett részt ezeken a megbeszéléseken. Ahogy ő mesélte, a hosszú nevű bizottságokban néha abszurd tragikomédiákba fulladtak az egyeztetések. A negyedik *Madocsai*-könyvvel kapcsolatban például az volt az egyik legfőbb kifogás, hogy mit fognak ehhez szólni a veteránok és a partizánok.” Még az is előfordult (példa nélküli rendetlenség a pártállamban!), hogy az érettségi előtt álló évfolyam ideiglenesen tankönyv nélkül maradt, mert a szociografikus irodalomról szóló fejezetet (*Konrád György, Csoóri Sándor, Moldova György* írásai) ideológiai szempontból elfogadhatatlannak tartották. Az Írószövetség József Attila Körének vitaülésén 1982-ben *Szilágyi Ákos*, a neves költő és esztéta rámutatott a tankönyv-vita igazi természetére: „... nálunk, a politikai nyilvánosság jellegéből és szükségességéből fakadóan a politikai irányzatok, a politikai erővonalak is más, nem politikai tárgyak kapcsán szoktak kikristályosodni, kifejeződni. Tehát ebben a vitában is szüntelenül másról van szó, nem ezekről a tantervekről!” Így történhetett, hogy a tankönyvháborúban a szokásos hivatal-szakma konfrontáció helyett egy bonyolultabb, és akkor szokatlan politológiai erőter alakult ki, melyben a hivatal és a szakma progresszív képviselői – észelve, hogy a minisztériumi és a pártközponti vezetés szeretne kimaradni ebből a kínos összecsapásból – végül össze tudtak fogni a hivatal és a szakma maradi képviselőivel és a párthoz hű médiával szemben. Sajnálatos, hogy ebben az éles vitában a gimnáziumi tanárság többsége az oktatási reform egésze szempontjából rosszul választott. Azt hiszem, Veres András találta fején a szöveget, amikor a tanárok szerepét úgy summázta, hogy „...megnyertük a háborút a bárókkal szemben és elvesztettük a tanárokkal szemben.” (Az *I. ábra* a tankönyvháború politológiai erőterét – konfrontációk, koalíciók, csendes drukkerék – próbálja szemléltetni.)



I. ábra. A tankönyvháború. (Jelmagyarázat: dőlt betű – aktív résztvevő; álló betű – csendes harmadik; vonal – koalíciók; nyíl – konfrontációk. Rövidítések: OPI – Országos Pedagógiai Intézet; FIK – Fiatal Irodalomtörténészek Köre; MTA-II. – MTA Irodalomtudományi Intézet)

A „tankönyvháború” valójában sokkal bonyolultabb és sokrétebb volt, mint azt az ábra mutatja, mutathatja. Az „aktív résztvevők” – így legfőképpen az OPI-munkatársak – távolról sem képviseltek azonos és egységes nézeteket. Különösen nem a kezdet kezdetén. A gimnáziumi tanárok sem mind fordultak szembe az esztétikai irodalomtanítási irányzattal, és a média sem egységesen foglalt állást. Az ábrának mindössze az a célja, hogy az események komplexitásából a meghatározó erővonalak emelkedjenek ki.

A sorban később megjelenő felsőbb osztályos irodalom tankönyvek újabb viták áradataát váltották ki. A harmadik tankönyvet háromszor dolgozták át, és ezért az 1981/82-es tanévre nem is jelent meg. Ideiglenes, kiegészítő tankönyvet adtak ki helyette. A negyedik tankönyv megírását a korábbi szerzők már nem is vállalták, mondván, hogy már olyan rossz a légkör, hogy érdemi vitát nem lehet folytatni. A negyedik tankönyvet vé-

gül Madocsai László, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium tanára írta, amely sok tanártársának régi kívánsága volt. Azonban e tankönyv körül is viták lángoltak fel és a harci zaj csak 1986 után csendesedett el. A gimnáziumi irodalomtanítás reformja önmagát emésztette fel.

Mi lesz veled, középiskola?

Amint arra történetünkben már többször utaltunk, az érettségig vezető középiskola alkalmazkodásra képtelen, merev rendszere és szűk merítése a második világháború utáni korszakban a magyar közoktatás talán legnagyobb teherterhelévé vált, amelynek megoldására a probléma felmerülése idején, a hatvanas években a politika helyes felismerése ellenére, a gazdasági restriktiók és a demográfiai hullámhegy egybeesése miatt nem volt lehetőség, és később már a szükséges politikai akarat is hiányzott. A középiskolázás kiterjesztése és modernizálása a fejlett nyugati államokban sem ment könnyen. A hetvenes és a nyolcvanas évek középiskolai reformjaira célozva *Torsten Husén* a középiskolát egyenesen „katasztrófa sújtotta övezetnek” nevezte. De ott végül is sikerült, míg a magyar pártállamban a minisztériumi- és párthatározatok sora kerülte meg a problémát, egyrészt kijelentve, hogy a megoldást a tartalmi-tantervi-módszertani reform jelenti, másrészt a szakmunkásképző iskola nevezetű zsákutcába irányítva az általános iskolát végző tanulók többségét. (Igaz, ez utóbbi intézkedés helyességét a – később ugyan helytelennek bizonyult – munkaerőpiaci prognózisok is megerősíteni látszottak.) Mindeközben – és elsősorban ettől igazán paradox az érettségig vezető középiskola megoldatlan helyzete – a középiskola iránti társadalmi, lakossági igény egyre fokozódott. A középiskola civilizációs jelentősége és fontos szerepe a munkavállalásban és közvetve az életútban egyre világosabbá vált azon társadalmi rétegek számára is, amelyek hagyományosan nem voltak érdekeltek a középiskolai oktatásban és különösen nem az általános műveltség megszerzésében. Jelzéseként fogták fel, hogy az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) feltüntetett szakmák egyre növekvő száma kötötte érettséghez a szakmatanulást. A nemzetközi oktatásügyi összehasonlításban tartósan szegényfoltnak minősült a 14–17 évesek közül középiskolába járók és a 18–22 éves korú népességből a felsőoktatásban tanulók alacsony száma és aránya. Ezek a statisztikai mutatók a hetvenes és a nyolcvanas években balkáni állapotokat jeleztek. És ezt persze nem szerette a politika, a szakma pedig szégyellte. Majd látjuk, hogy igazán jó megoldás a kilencvenes években sem következett be. A középiskolai expanziót végül spontán folyamatok kényszerítették ki a nyolcvanas évek végén, mely nosztalgikus elemekkel keveredve végül megtörte a 8 + 4 szerkezeti monotóniáját és valamelyest oldotta a belső, pedagógiai eredetű merevségeket. De a középiskolai expanzió mint oktatáspolitikai cél szinte egyetlen párt vagy kormányzat programjában sem jelent meg. (8)

A magyar középiskola két alapvető fogyatéka – szűk merítése és rugalmatlan

A magyar középiskola két alapvető fogyatéka – szűk merítése és rugalmatlan szerkezete – elsősorban a gimnáziumokat jellemezte. A szakközépiskolákat pedig a mindenkori szakmai lobbik kisajátítási törekvése sodorta pedagógiailag nehéz, sőt méltatlan helyzetbe. A gimnáziumi tanárság a pártállam viszonyai között is sikerrel vigyázta tradicionális, értelmiségi utánpótlás-nevelő funkcióját, ami más szóval olyan pedagógiai kultúrához való ragaszkodást jelentett, melynek lényege nem a tanulók nevelésében és oktatásában, hanem sokkal inkább a megfelelő képességű tanulók kiválasztásában határozható meg.

szerkezete – elsősorban a gimnáziumokat jellemezte. A szakközépiskolákat pedig a mindenkor szakmai lobbik kisajátítási törekvése sodorta pedagógiailag nehéz, sőt méltatlan helyzetbe. A gimnáziumi tanárság a pártállam viszonyai között is sikerrel vigyázta tradicionális, értelmiségi utánpótlás-nevelő funkcióját, ami más szóval olyan pedagógiai kultúrához való ragaszkodást jelentett, melynek lényege nem a tanulók nevelésében és oktatásában, hanem sokkal inkább a megfelelő képességű tanulók kiválasztásában határozható meg. Eme szelektív pedagógiai kultúra ugyan elsősorban az elit gimnáziumokat jellemzi, de nem hagyta érintetlenül a divatos szakmákat oktató szakközépiskolákat, valamint a nagyvárosi és kisvárosi „gyalogos” (vagy plebejus) gimnáziumokat sem. Hiába, a gimnáziumi hierarchiában mindig a magasan elhelyezkedő iskolák jelentették és jelentik az etalont.

A szakközépiskolák – leszámítva túlzottan szakmai jellegüket és a divatszakmákra képző elit iskolákat – a gimnáziumnál demokratikusabb pedagógiai kultúrát honosítottak meg. Ezt kedvezően modulálta belső tagoltságuk, a tanítási tartalom sokfélesége és főként a tanítás gyakorlati-gyakorlatias jellege. A szakközépiskola a mindenkor feltörekvő rétegek iskolája volt, míg a gimnáziumot inkább az értelmiség és a politikai elit preferálta. A társadalmi mobilitásban – a pártállami beavatkozások dacára – a gimnázium alig játszott szerepet. (Szorosan nem tartozik ide, és később még visszatérünk erre a kérdésre, de nem árt tudni, hogy a kilencvenes évek középiskolai expanziójában szinte kizárólag a szakközépiskola vett részt.) A magyar középiskola tehát távolról sem tekinthető egységes rendszernek. Annak két fő komponense hagyományaiban, tartalmában, felvételi eljárásában, pedagógiai kultúrájában merőben különbözött egymástól – és ezt az eltérő jeleget mind a mai napig őrzi.

A középiskola megreformálására vállalkozó pedagógiai kutatók – felismerve a középiskolázás iránti társadalmi igény növekedését és a középiskolai végzettség jelentőségét a modern társadalmakban (legyen az „fejlett” szocialista vagy polgári) – a kétféle középiskola tartalmi közelítésében vélték megtalálni a megoldás kulcsát. A közelítés – vagy ahogy később elterjedt: az egységesítés – a különböző profilú középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák) első két évfolyamát vette célba. Jelentette a szakközépiskolákban a szakmai profilok feladását és az általános művelés előtérbe helyezését. A szakmai képzés viszont a harmadik és negyedik évfolyamon kerülhetett domináns helyzetbe, szakképzésnek véve az értelmiségi szakképzést is. (A későbbi nagy sikerű Világbanki projekt akár magyar kezdeményezés is lehetett volna.) Ezzel, legalábbis elvileg, a magyar középiskola olyan iskolai szervezetté válhatott volna, mely a középiskola tömegesítésé válassza képes felvállalni.

A középiskola megreformálásának első tervezete és kísérlete a József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén dolgozó kutatócsoporthoz kötődik (*Ágoston György*, 1978, 1988, 1989, *Komlóssy Ákos*, 1983). A kísérlet előkísérletét 1973-tól három Csongrád megyei gimnáziumban bonyolították le, ahol korábban a gimnáziumi fakultáció különböző formáit próbálták ki. Néhány évvel később az előkísérletek elemzése alapján kidolgozták az egységes alapú középiskolát. (Szokták szegedi modellnek is nevezni.) Az első tervezetek 1976-ból datálódnak, míg a konkrét iskolai kísérleti munka az 1979/1980. tanévben kezdődött és hét éven át tartott. A kísérletben Szegeden, Budapesten és Miskolcon öt szakközépiskola és négy gimnázium vett részt.

Az egységes alapú középiskola első két évfolyamán a közismereti tantárgyak (az I. évfolyamon a tanítási idő 81, a II. évfolyamon 75 százalékában), míg a két záró évfolyamon a szakmai – pontosabban, a kísérletben részvevő szakközépiskolák szakmai profilja miatt: a műszaki-szakmai – tantárgyak (III. évfolyamon 58 százalék, a IV. évfolyamon 55 százalék) élveztek prioritást. Ez a megoldás az általános műveltség pozícióit a szakközépiskolában ugyan erősítette, de a gimnáziumban kétségtelenül csökkentette. (A tanterveket és a tanári segédleteket – a szegedi kutatócsoport megbízásából – az OPI és az

FPI tantárgyi szakértői dolgozták ki.) A kísérletben új elgondolásnak számított a tanulók pályaválasztását segítő orientációs szakasz és a II. évfolyam végén egy – a későbbi alapműveltségi vizsgára utaló –, „vizsgahelyzet” megszervezése. A második középiskolai évfolyam végén a tanulók három irány közül választhattak: (a) gimnáziumi ág (+2 év, majd érettségi), (b) szakközépiskolai ág (+2 év szakmunkás képesítés és érettségi, illetve még +1 év után technikus oklevél), (c) egy éves szakmunkás ág. A szegedi modell tehát egy intézményi ernyő alatt hagyományos gimnáziumi, illetve egy hosszú és egy rövid szakképzési irányt kínált. Jelentőségét talán leginkább abban jelölhetnénk meg, hogy a későbbi Világbanki projekthez, sőt a NAT szabályozáshoz előkészítette a terepet.

A gyakorlatias irány növelése nem illett jól a kísérletben résztvevő gimnáziumoknak önmagukról kialakított „akadémikus” képébe. Számtalan parkoló diájkujról pedig mintha elfeledkeztek volna. Talán a kísérlet irányítói sem választották meg jól a műszaki-szakmai alapozó tantárgyak tartalmát és a gimnazistáknak szokatlan műhelymunkát. Az elit gimnáziumi, vagy inkább az azt utánzó gimnáziumi tanári szemléletmódot keserűen jellemzi Ágoston György egy későbbi írásában, amikor már világos volt, hogy a német Gesamtschulének ez a megkésett hazai adaptációja, főleg a gimnáziumi tanárság ellenállása miatt bevonulhat a pedagógiai múzeumba. Mint írja: „Kísérletünkben... a magasabb színvonalú általános műveltségnek a szakközépiskolai tanulókra való kiterjesztését céloztuk meg. Azt lehetett volna ezek után feltételezni, hogy a közös középiskolai kísérlet a gimnáziumban részesül a legkedvezőbb fogadtatásban, tehát abban az iskolatípusban, amely hagyományosan letéteményese az általános műveltségnek. Feltételezésünk, sajnos, nem igazolódott, sőt pontosan az ellenkezője történt. Kiderült, hogy a gimnáziumok nemcsak az általános képzés nemes hagyományát őrzik, hanem az általános műveltséghez és a gimnáziumhoz fűződő régi arisztokratizmus, felsőbbrendűség, kizárólagosság, a szakképzés iránti lebecsülés hagyományait is. Nem értékelik a műszaki kultúrát, ellenérzéssel viseltetnek a gyakorlati műszaki képzés és a fizikai munka minden fajtájával szemben.” (Ágoston, 1983)

A középiskolai kísérlet legfontosabb üzenetének mégsem a tantervi egységesítés tekinthető, hanem annak demonstrálása, hogy az általános műveltség nyújtásához többé nem elegendő nyolc év. Az általános művelés tartamát legalább tíz évre kell meghosszabbítani. Ágoston György, a kísérlet irányítója erről a kérdéstről így ír: „Nincs olyan magyar oktatásügyi tervezet sem, amely vitatná, hogy távlatilag hazánkban is esedékké válik a jelenlegi nyolc évfolyamú közös alapműveltséget közvetítő általános iskolai képzés meghosszabbítása.” De igen, van, tehetjük hozzá: az Oktatási Minisztérium 1999. évi törvénymódosítása!

A középiskola megreformálására vállalkozó pedagógiai kutatók – felismerve a középiskolázás iránti társadalmi igény növekedését és a középiskolai végzettség jelentőségét a modern társadalmakban (legyen az „fejlett” szocialista vagy polgári) – a kétféle középiskola tartalmi közelítésében vélték megtalálni a megoldás kulcsát. A közelítés – vagy ahogy később elterjedt: az egységesítés – a különböző profilú középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák) első két évfolyamát vette célba. Jelentette a szakközépiskolákban a szakmai profilok feladását és az általános művelés előtérbe helyezését. A szakmai képzés viszont a harmadik és negyedik évfolyamon kerülhetett domináns helyzetbe, szakképzésnek véve az értelmiségi szakképzést is. Ezzel, legalábbis elvileg, a magyar középiskola olyan iskolai szervezetté válhatott volna, mely a középiskola tömegessé válását képes felvállalni.

A szegedi modell, bár időrendben kétségtelenül az első komoly kísérlet volt az elmezsenedett magyar középiskola megreformálására (és így a kutatási prioritás mindenképpen a szegedi kutatócsoportot illeti meg), de nem volt az egyetlen. Amint arra néhány oldallal előbb próbáltam már rámutatni, az OPI Közoktatás-fejlesztési koncepciója átfogó tervet tartalmazott a magyar iskolarendszer átstrukturálására. Ezt az elképzelést kiegészítette és részleteiben is indokolta egy tanulmány: „Az integrált – képzési irányjaiban differenciált – középiskola modellje” (Báthory – Mátrai), melynek már a címe is, azt hiszem, jól érzékelteti az írói szándékot. De hasonló irányban kereste a kibontakozást egy másik munkacsoport is (*Inkei – Lukács – Nagy – Sáska*), mely az Oktatáspolitikai Tanács bizottsági rendszeréhez tartozott. A különböző koncepciók megegyeztek abban – és a jövő szempontjából most ez a legfontosabb –, hogy a nyolc osztályos általános iskolát és a hagyományos középiskolákat megtartva, szükséges az általános művelés tartamának nyolc évről tíz évre való meghosszabbítása. A javaslatok arra irányultak, hogy a teljes középfokon, tehát a gimnázium és a szakközépiskola mellett a szakmunkásképző iskola első két évfolyamán is ki kell alakítani a közismereti tantárgyak dominanciáját. A szakközépiskolák harmadik és negyedik évfolyamain viszont a szakmai alapozás tantárgyai kapjanak prioritást, a szakmunkásképző iskolák harmadik évfolyamán pedig specializált szakmai ismeretek intenzív oktatására kell berendezkedni.

Az OPI-koncepcióban (illetve annak elágazásában) először és együtt jelenik meg az alapfok kiterjesztésének (négyről hat évre) és a középfok tartalmi, tehát funkcionális átstrukturálásának (plusz négy év általános művelés, ezt követően egy, két vagy három szakképzési év) a terve. A kilencvenes években sokat vitatott 6 + 4 + 2-es funkcionális iskolaszervezeti modell tehát innen, a nyolcvanas évek első felének a reform eszméiségből ered. Később, a kilencvenes évek közepén, mint ismeretes, a NAT-ra alapozva, a kétpólusú tartalmi szabályozásból kiindulva kísérlet történt eme funkcionális iskolaszervezeti modell bevezetésére. De ez sem nyerte el azok tetszését, akik a közoktatási reform teljes ideje alatt – kitaróan, mondhatnánk: társadalmi rendszereken és kormányzati ciklusokon átívelően – a meglévő struktúrák fenntartásában voltak érdekeltek.

A középiskola esete jól demonstrálja, hogy a nyolcvanas években az oktatásügyi szakértők és az oktatáskutatók tálcán kínálták az oktatáspolitikának a szakmai tervezeteket. Ezek egy részét kísérletileg megalapozták, más részét mérlegelendő probléma-történeti és komparatistikai érvekkel támasztották alá. A politika azonban – talán az egy oktatási törvény kivételével – már nem mert lépni. Pedig tudnia kellett volna, hogy a vereség elkerülése nem egyenlő a győzelemmel.

Jegyzet

(1) Az intézményi átszervezés előtt a pedagógiai kutatás-fejlesztés bázisintézményei (SZARKA, 1980) szerint a következők: MTA Pedagógiai Kutatócsoport (Budapest), Országos Pedagógiai Intézet (Budapest), Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (Budapest), Országos Oktatástechnikai Központ (Veszprém), Szakoktatási Pedagógiai Intézet (Budapest), ELTE Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszéke (Budapest), JATE Neveléstudományi Tanszéke (Szeged), KLTE Neveléstudományi Tanszéke (Debrecen), MSZMP Politikai Főiskola Pedagógiai Tanszéke (Budapest), Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (Budapest), TANÉRT (Budapest), BME Tanárképző és Pedagógiai Intézet (Budapest), Népművelési Intézet (Budapest), valamint a tanárképző, tanítóképző és óvónőképző főiskolák tanszékei, kutatócsoportjai.

(2) *Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei.* A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Könyvkiadó, Bp, 1982.

(3) Az ötnapos munkahét, amihez az oktatási rendszernek illeszkednie kellett, életszínvonal-javító intézkedésnek számított. A hivatalos magyarázatokban azonban többször felmerült, hogy az új életrend a családi kohézió, a családi nevelés erősödésével fog együtt járni.

(4) A „látens tanterv” fogalmát JACKSON, P. W. (*Life in classroom*. New York, 1968) vezeti be a pedagógi-

ai kutatásba. Az új fogalom rövid időn belül igen divatossá vált. Sok mindent megmagyarázott, amit korábban nem lehetett jól értelmezni.

(5) GAZSÓ Ferenc 1983–1988 között volt művelődésügyi miniszterhelyettes. Előtte három évig az Oktatáskutató Intézet főigazgatói feladatait látta el.

(6) Az 1985. évi törvény még egységben látja az egész oktatást, tehát a közoktatást, a felnőttoktatást és a felsőoktatást.

(7) KIRÁLY István, PÁNDY (KARDOS) Pál, TOLNAI Gábor, MEZEI József.

(8) Kivéve az 1996–1998 közötti időszakot. vö. *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. MKM, 1996., 1998. 67–69. old. Erről részletesen később.

Irodalom

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Könyvkiadó, Bp, 53. old.

ÁGOSTON György: *Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá*. Acta 20. kötet. JATE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged, 1978.

ÁGOSTON György: *A középiskola fejlesztése. Konceptiók – kísérletek*. JATE Kiadó, Szeged, 1988. 251. old.

ÁGOSTON György: *Egységes alapú középiskolai kísérlet*. Acta kötet, JATE, Szeged, 1989.

ÁGOSTON György – Nagy József – OROSZ Sándor: *Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

ANDOR Mihály: *Dolgozat az iskoláról I–II*. Mozgó Világ, 1980/12. sz., 1981/1. sz.

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata. In: *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Bp, Tankönyvkiadó.

Az oktatásról. 1985. évi I. tv. Magyar Közlöny, 1985. május 2. 19. sz. 461–492. old.

BAKONYI Pál: *Újra a nevelés céljairól I–II*. Pedagógiai Szemle, 1980/4. sz. 319–326. old.; 1980/5. sz. 398–406. old.

BÁTHORY Zoltán – MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *Hipotézisek a központi oktatásirányítás továbbfejlesztésére a középszintű irányítás vezérlésében*. Pedagógiai Szemle, 1984/10. sz. 995–1002. old.

BÁTHORY Zoltán – MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *A közoktatás folyamatos fejlesztésének stratégiája*. Pedagógiai Szemle, 1984/11. sz. 1126–1146. old.

BÁTHORY Zoltán – MÁTRAI Zsuzsa: *Az integrált – képzési irányában differenciált – középiskola modellje*. Pedagógiai Szemle, 1983/11. sz. 1070–1076. old.

BÁTHORY Zoltán – VAJÓ Péter: *A tantervi korszerűsítéstől a permanens fejlesztés meghirdetéséig*. Pedagógiai Szemle, 1984/9. sz. 805–816. old.

GUBI Mihály: *A rejtett tanterv elmélete*. Világosság, 1980/1. sz.

HUSÉN, Torsten: *Az oktatás világproblémái*. Keraban Könyvkiadó, Bp, 1994. 203. old.

JACKSON, P. W.: *Life in classroom*. New York, 1968.

KOMLÓSSY Ákos: *Az egységes alapú középiskola modellje*. Acta 25. kötet. JATE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged, 1983. 23–39. old.

MÉSZÁROS István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996. 314. old.

MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter (szerk.): *Az OPI Közoktatás-fejlesztési koncepciója*. Belső használatra. OPI, Bp, 1983. 187. old.

MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *Az OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója*. Pedagógiai Szemle, 1983/11. sz. 997–1069. old. (A teljes tartalomjegyzék: 8 tanulmány)

PÁLA Károly (szerk.): *Tankönyvháború. Víták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. MTA Irodalomtudományi Intézet – Argumentum Könyvkiadó, Bp, 1991.

Pedagógiai kutatásmetodológia c. T 007004. sz. OTKA kutatás

POLINSZKY Károly: *Az elmúlt tanév tapasztalatai – további feladataink*. Pedagógiai Szemle, 1980/9. sz. 771–786. old.

RÉT Rózsa: *Kutatások a közoktatás szolgálatában*. Pedagógiai Szemle, 1984/12. sz. 1247–1254. old.

SALAMON Zoltán: *A neveléstudományi kutatások továbbfejlesztése*. Pedagógiai Szemle, 1981/7–8. sz. 680. old.

SURÁNYI Bálint: *Problémavázlat az oktatásfejlesztési koncepció kialakításához*. Oktatáskutató Intézet, kézirat, Bp, 1983. 41. old.

SZABÓ L. Tamás: *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervméleti füzetek 2. OPI, Bp, 1979.
SZABOLCS Éva: *A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában*. Magyar Pedagógia, 1999/
3. sz. 343–348. old.

SZARKA József: *Neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980. 66. old.

TAKÁCS Géza: *Az iskola vaskos bástyái*. Valóság, 1987/2. sz.

VLADÁR Ervin: *Az ötnapos tanítási hét*. Pedagógiai Szemle, 1982/11. sz. 981–987. old.

A közölt mű az ÖNKONET Kiadó Mestersége: tanár című sorozat részeként megjelenő kötet egyik fejezete. A teljes mű várhatóan 2001 tavaszán jelenik meg.



A Kulturtrade Kiadó könyveiből