

# VÁLASZÚTON A MAGYAR KÖZOKTATÁS

BÁTHORY ZOLTÁN  
JATE, Pedagógiai Tanszék

Eötvös József, a kiegyezés utáni első magyar kormány (az Andrássy-kormány) vallás és közoktatásügyi minisztere 135 évvel ezelőtt beterjesztette az országgyűlésnek a XXXVIII. tc-t a népiskolai közoktatás tárgyában. Ezzel a törvénnyel a magyar közoktatás felzárkózott a nyugati fejlődés fővonulatához, amelyhez hosszú és változatos története során többkevesebb sikerrel mindig illeszkedni próbált. (Az Eötvös utáni oktatás történetét egészen az iskolák államosításáig neveléstörténet-írásunk igen alaposan dokumentálta és elemezte.) Közoktatásunk lemaradása a nyugati fejlődéstől a II. világháború után következett be, amikor a nyugati közoktatási rendszerekben lezajló nagy „ugrás” elindította az iskola demokratizálódását, modernizációját és az iskolázás expanzióját. Ugyanakkor a közép-kelet-európai felzárkózási kísérletek szinte a mai napig lényegében sikertelennek bizonyultak. Előadásomban a magyar közoktatásban a demokratikus változások utáni eszmetörténeti trendeket helyezem nyitó alá.

Egy meglehetősen általános nézet szerint a 90-es évek magyar közoktatás-politikájának *három markáns irányzata* különböztethető meg: (a) egy konzervatív-nosztalgikus irányzat, mely a két világháború közti tradíció felélesztését jelölte meg célként, (b) egy lényegében közép-kelet-európai, poszt-szocialista irányzat, mely kisebb tartalmi reformokkal a pártállami iskolaszervezet fenntartását szorgalmazza, és (c) egy a nyugati-típusú modernizációhoz való felzárkózást megcélzó oktatás-politika. Ezt a három oktatáspolitikai irányzatot egyfelől jól artikulálja a nagypolitika (a politikai pártok oktatási ideológiája), másrészt a közoktatási nagyrendszer pedagógiai eszméi és konstrukciói.

A *nosztalgikus irányzat* jellemző pedagógiai konstrukciója a nyolcosztályos gimnázium és, ami ebből következik, a 4+8-as iskolaszervezet. A kiváló, a tehetségeket felkaroló magyar iskola mítosza ebből a történeti gyökerű ideológiából ered. Valójában a nemzetállami tradícióknak megfelelő, nemzeti és keresztény értékeket képviselő, erősen központosított irányzat volt. Talán érdekes hogy ezen irányzat törvényes lehetőségét Glatz Ferenc teremtette meg, aki a Németh-kormány, tehát egy

még pártállami kormány művelődési minisztere volt (XXIII. törvény, 1990. március 1).

A *közép-kelet-európai, poszt-szocialista irányzat* a centralizált, fölülről irányított és szabályozott oktatásügy hagyományát favorizálja, melynek mind a mai napig kifejezője a 8+4-es iskolaszervezet. Érdekes lenne annak a művelődéstörténeti témának a vizsgálata, hogy ebben a poszt-szocialista, közép-kelet-európai modellben milyen mértékű a német kultúra hatása. Feltételezhető, hogy ez a hatás különbözteti meg a poszt-szocialista irányt a szovjet-szocialista iránytól.

A konzervatív-nosztalgikus és a poszt-szocialista közoktatás-politikai nézeteknek mind a mai napig legfőbb kihívója és opponense a *modernizációs irányzat*, mely nálunk a 80-as években, a már lazuló pártállam különös társadalmi atmoszférájában született meg, és nyugati minták alapján, liberális és szociáldemokrata ideológiai hatásra fokozatosan nyert tért. Ezen oktatáspolitikai irányzat első nevezetes műve az 1985. évi I. törvény a közoktatásról, melyet Gázsó Ferenc kezdeményezésére Köpeczi Béla minisztersége idején fogadott el a magyar országgyűlés. A nyitányt rövidesen követte már a 80-as és a 90-es évek fordulóján a pedagógiai innováció állami eszközökkel való terjesztése (1989), a NAT kidolgozása majd bevezetése (1995), az érettségi vizsga reformja (1997) valamint a 12 évfolyamos komprehenzív iskolával kapcsolatos kísérletek kezdeményezése és a 6+6-os iskolaszervezet lebegtetése.

A jelenünket (2003) megelőző mintegy 15 év közoktatás-politikája ugyan sokféleképpen értékelhető, de nézetem szerint a vizsgált korszak fő jellemzője e *három irányzat együttléte és állandó versengése* mind a nagypolitikai, mind a pedagógiai-szakmai porondon. E koegzisztencia és versengő vita kölcsönzi a 90-es évek magyar közoktatás-politikájának hullámvasút természetét. Az előadás címében aposztrofált „válaszút” arra vonatkozik, hogy ezen irányzatok közül melyik az, amelyik hosszú távon a legjobb megoldást kínálja.

A következőkben azokat a *társadalmi hatásokat* elemzem, amelyek – vélhetően – formálónan hatottak a közoktatás-politikára és a pedagógiai szemléletre. Három hatásra térek ki: a demokrácia-tanulásra, a középiskolai expanzióra és a társadalmi műveltség megváltozására.

A demokratikus változásokat követően, a 80-as–90-es évek fordulójától kezdve a közoktatás reformjának kétségtelenül a legfontosabb motorja a demokrácia értékeinek, céljainak, tartalmainak iskolai-pedagógiai

alkalmazása volt. Ezt a komplex hatást nevezem „*demokrácia-tanulásnak*”. A demokrácia-tanulás kétségtelenül mélyen érintette az iskolák életét, kommunikációs szokásait, a tananyagot, a döntési szinteket. És ami a legfontosabb, a demokrácia értékrendje alól, a demokrácia-tanulás követelményei elől egyik oktatáspolitikai irányzat sem térhetett ki. A demokrácia mindannyiunk közös értékévé vált.

A közoktatást (és persze a felsőoktatást is) alakító-formáló társadalmi mozgások közül, a demokrácia-tanuláson túl, a főszerepet a demográfiai mozgásoknak tulajdoníthatjuk. Amikor a 80-as évek végén a tanulói kohorszok létszáma csökkenni kezdett (először az általános iskolákban aztán a középfokú iskolákban) előállt az a kényszer, hogy a felszabaduló középiskolai helyekre – annak érdekében hogy a meglévő kapacitások ne szűküljenek, a tanárok foglalkoztatottsága ne csökkenjen – olyan tanulókat is felvegyenek, akik talán nem is „oda valók”. Ugyanakkor egyre többen akartak középiskolába járni, érettségit szerezni és az oktatáspolitikai is ambicionálta a középiskolák kapuinak szélesre tárását. A *középiskola expanziója* először látens módon, majd oktatáspolitikai koncepciók által ösztönözve terjedt ki: 1990-2000 között a növekedési ráta a gimnáziumokban 1,17, a szakközépiskolában 1,43, a szakiskolában 0,66, a felsőoktatásban – nappali, esti, levelező tagozatok együtt – 2,73. A középiskolai expanzió hatására a középiskolák – főleg a szakközépiskolák – eltömegesedtek, a gimnáziumok egy kis része pedig, kedvező helyzetét kihasználva tovább elitizálódott. A tömegessé váló középiskolázás egyenes következményeként hirtelen megnövekedtek a tanulók és az iskolák közti – szociológiai, pszichológiai és pedagógiai okokra visszavezethető – *egyenlőtlenségek*. (E téren az OECD-PISA vizsgálat szerint a fejlett országok negatív sorrendjében a harmadik helyen állunk.) A középiskolázás eltömegesedése meglehetősen váratlanul érte az oktatáspolitikusokat és a pedagógusokat egyaránt. Nem volt stratégia a nehézségek ellensúlyozására, a probléma kezelésére. A pedagógusképzés modernizációjának évtizedes elmulasztása most ütött igazán vissza. A problémát még csak növelte, hogy a már említett PISA vizsgálat, és néhány más nemzetközi vizsgálat, a magyar tanulók nagyfokú tanulási kudarcait jelezte. A globalizáció, vagy legalábbis a globalizációnak tulajdonított káros hatások (drog, ifjú kori kriminalitás, alkohol stb.) is ekkor erősödtek fel.

Az így kialakult helyzet átfogó reformokért kiált. Már csak azért is, mert a közoktatási törvény 1996. évi módosítása 18 éves korig írja elő a

kötelező iskolázást, és már az 5. évfolyamon tart az a tanulói kohorsz, amelyekre ez a törvényi előírás először lesz érvényes. Az előrejelzések szerint egy-egy tanulói nemzedék 80%-a fog érettségit adó középiskolába, 20%-a pedig szakmát adó iskolába járni. A középiskolai expanzió tehát, ha kis mértékben is, de tovább fog növekedni, ami a pedagógiai problémák növekedésével járhat együtt. A teljes körű iskolázás körülményei között valószínűleg már most meg kellene erősíteni az iskolai tanulás alapjait és a jelenleginél gazdaságosabb tananyag-szervezést kellene bevezetni. Az országgyűlésnek nemrég benyújtott közoktatási törvénytervezet tartalmaz is erre vonatkozó megoldásokat.

A közoktatás-politikát alakító-formáló társadalmi mozgások közé – a demokrácia-tanulás és a középiskolai expanzió mellé – harmadikként sorolom fel a *társadalmi műveltség megváltozásának iskolai konzekvenciáit*. A tradicionális tudomány-rendszerrel leképező hagyományos tantárgyi rendszer (különösen a középiskolákban) ma már nem alkalmas arra, hogy a társadalomnak a műveltség iránti jelen elvárásait és követelményeit teljesítse. Egyrészt megváltoztak a prioritások. Ma az idegen nyelv (angol) és az informatika tanulása iránt a legnagyobb a szülők és a tanulók érdeklődése, ami pedagógiai nyelven azt jelenti, hogy ezen műveltségi területek tanulásához meglehetősen jó a társadalmi eredetű motiváció. Másodszor, demokratikus társadalmunkban teljesen új műveltségi elemek jelentek meg. Csak részleges felsorolásra vállalkozhatok: környezet- és természetvédelem, egészségtan, médiaismeret, jogi és közgazdasági ismeretek, társadalmi jelenismeret stb. Ezen túl, a tudás modern felfogásában csökken a lexikális ismeretek és növekszik a képességek jelentősége. (Nem mintha a tantervekben ezen komponensek bármelyikének el kellene tűnnie: az arányokról van szó.) Végül, de persze nem utoljára, a tömegoktatás körülményei között növelni kellene az iskolai műveltség gyakorlati jellegét – tág értelemben: a munkaerőpiac követelményeire való felkészítést.

A társadalmi kihívásokra adandó közoktatás-politikai és pedagógiai válaszok – mint például a NAT vagy a kétszintű érettségi esetében – nem lebecsülendő politikai oppozíciót és a pedagóguscéh nem elhanyagolható részének az ellenállását váltották ki. A reformok vállalásához egyre nagyobb bátorságra van szükség. És még a társadalmi tabuk világához tartozik az iskolaszervezet megkerülhetetlennek tűnő kérdése.

A *tudástársadalom* korában, az élet végéig tartó tanulás közeljövőjében az iskolának az alapvető ismeretekre és a kulcskompetenciák fejlesztésére kell, kellene összpontosítania. Nincs ok a sietségre, az iskolázás kezdetén nem igazolható a verseny, a teljesítménykényszer. Következésképpen az alapozást hosszabb időben és minőségileg a jelenleginél magasabb szinten kell megoldani. Ezért, és más fejlődéslélektani okok miatt, vetődik fel újra és újra az alapozó, elemi szakasz meghosszabbításának gondolata 4 évről 6 évre. (A törvénytervezet egy „keverő zónát” javasol az 5. és 6. évfolyamon a tanítói és a tanári stílus kiegyensúlyozott arányú képviselőjére.) Az alapozó szakasz kiterjesztése viszont magával vonja annak lehetőségét, hogy a 6. évfolyam utáni hat tanév belső struktúrája megváltozzon. A jelenlegi tanítási kánon szerint a fontosabb elméleti tantárgyak körében a formálisan azonos tananyagot kétszer tanítják meg: az 5-8. évfolyamokon először, majd magasabb minőségi szinten a 9-12. évfolyamokon másodszor. Ez a kánon kiveti magából a társadalmi szükségletekből levezetett „új” tudás beillesztését a iskolai tudás egészébe. Racionálisnak tűnik a megoldás: ha mindenki (vagy majdnem mindenki) 12 évig jár iskolába a tanítási kánont talán át lehetne alakítani két ciklusról egy ciklusra. Meg lehetne szüntetni a fölösleges ismétlődéseket. Jól látható, hogy a tudáselosztásnak ebben a rendszerében az általános iskola felső tagozata harapófogóba kerül: alulról az alapozás minőségi javításának és tartama meghosszabbításának követelménye, főlülről a középiskolai tananyag racionális elosztásának az igénye osztozkodik rajta. A közoktatási reform ellenzői vagy halogatói főleg azt nem szeretik hallani – ami pedig az elmondottak szerint nyilvánvaló –, hogy korunkban az általános iskola anakronisztikussá vált. Történelmi hivatását betöltötte, s a helyét fokozatosan átadja a 18 éves életkorig tartó képzésnek, akár mint 12 évfolyamos iskola, akár mint 6+6-os iskolaszerkezet.

Elemzésemben oda jutottam, hogy rámutathatók: mind az iskolázás iránti új társadalmi igények, mind a pedagógiai-szakmai racionalitás a modernizációs közoktatás-politikai irányzatot látszik erősíteni, igazolni, míg a távoli és a közeli múlt nosztalgiáinak és tradícióinak a dédelgetése egyre inkább a közoktatási reform fékjeivé válnak. Kívánatos lenne, hogy ennek a trendnek a pedagógusképzési konzekvenciái méltánylást kapjanak a Miskolci Egyetem 10 éves Bölcsészettudományi Karán is.