

# az ezredforduló iskolája

MB  
88.831





# Az ezredforduló iskolája



**Inkei Péter, Kozma Tamás,  
Nagy József, Ritoók Pálné**

# **Az ezredforduló iskolája**

**Tankönyvkiadó, Budapest, 1979**

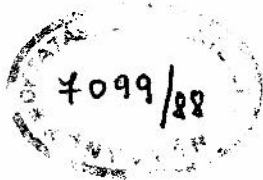
Írta

INKEI PÉTER  
KOZMA TAMÁS  
NAGY JÓZSEF  
RITÓÓK PÁLNÉ

A bevezető tanulmányt írta  
HORVÁTH MÁRTON

A kézirat bírálói  
BEREND T. IVÁN  
CRAVERO RÓBERT  
GENZWEIN FERENC  
MÁTRAI LÁSZLÓ  
NAGY SÁNDOR  
TÓTH ISTVÁN

Szerkesztette  
KOZMA TAMÁS



~~4744/1980~~

A faded circular stamp with a diagonal line through it. The text inside is mostly illegible but appears to contain "KÖNYVTÁR" and "1980".

**Leltár 1993 -07-**

© Horváth Márton, Inkei Péter, Kozma Tamás, Nagy József,  
Ritoók Pálné, 1979

ISBN 963 17 3865 5

**Leltár 1990** .. 17

# Dokumentum

A magyar szabadságharc győzelmének, függetlenségünk és államiságunk helyreállításának elengedhetetlen feltétele Magyarország demokratikus átalakítása... Az Ideiglenes Nemzeti Kormány felosztatja az összes nyilas és egyéb népellenes szervezeteket. Kiküszöböli a közéletből, a kultúrból, sajtóból, az iskolából a náci mótelyt, a faji és nemzeti gyűlöletet.

*Magyarország Ideiglenes Nemzeti Kormányának  
nyilatkozatából, 1944*

\*

10—14 éves korig tart az egységes középfokú oktatás, melyet „általános vagy egységes középiskolá”-nak nevezhetünk. Ez elsősorban azt jelenti, hogy minden különleges, a társadalom eddigi szerkezetéhez alkalmazkodó iskolatípus megszűnik. *Ez a négy osztály nem az elemi fokozat kiszélesítése, tehát mi nem az egész országra kiterjedő s minden osztály művelődési szintjét akarva-akaratlan leszállító nyolcosztályú elemi megvalósítani burkolt formában.* Ellenkezőleg: tervezetünknek éppen az a célja, hogy az egész magyar művelődés szintjét magasabb fokra emeljük, és a többtanáros, magasabb művelési lehetőségeket megadó középiskolát teremtsük meg az ország ifjúságának egyetemesen.

*Ortutay Gyula  
Demokrácia és köznevelés, 1945*

A jövőben egyetlen diáknak sem szabad hátrányt szenvednie pusztán amiatt, hogy az iskola, melyet látogat, egy más társadalmi osztály uralkodó szellemét testesíti meg, s csupán annak a szempontjait hajlandó tanítói és nevelési módszereiben alkalmazni. Nem arról van szó, hogy minden ember egyforma legyen, hanem éppen ennek az ellenkezőjéről: hogy – mint Veres Péter mondotta igen találóan – minden embernek egyforma alkalma legyen *nem egyformának* lenni. Annak, hogy a magyar középosztály olyan siralmasan nagy számban behódolt a német propaganda olcsó fogásainak, egyik legfőbb oka az a konformizmus volt, mellyel a középiskola azonos gondolkodású osztálytagokat gyártott egyéni gondolkodó értelmiségiek helyett... Huszonöt esztendő alapvetően téves lelki mechanizmust nevelt bele tanáraink és tanítóink nagy részébe: azt, hogy mivel az igazság csak egy lehet, a hozzá vezető út is csak egyetlen lehet. Ez a kizárólagosság, ez a tompa önelégültség – nem szólva itt a politikai következményekről – végtelenül káros, végzetes kerékkötője az igazi műveltségnek, és nem csupán tárgyi állmíveltségre, hanem igen súlyos jellembeli eltorzulásokra is vezet.

Mátrai László  
*Demokrácia és köznevelés, 1945*

\*

Maga az élet is a 18 év felé nyomja az oktatási korhatárt. Az érettségik számának rohamos növekedését még a Klebelsberg–Hóman-rendszernek sem sikerült megállítania... Lehet, hogy sokan még ezután is utópisztikusnak tartják: ilyen bő köpenyeget szabni tanügyünkre. De amit fölállítunk: az voltaképpen csak keret, amelybe fokozatosan kell a magyar közoktatásnak belenőnie. A tizenkét–tizennyolc év között járó 500 000 fiúból ma – a tanoncokat beleértve – körülbelül 150 000-et taníttatnak tizennyolc éves korig. Én úgy hiszem, ez a szám végül 400 000-re is fölnyomható; de egyelőre örülünk, ha a 300 000-et elérjük. A lányok közül ma talán 70 000 tanul; s mi boldogok leszünk, ha 150 000-es

létszámra feljutunk. S nemcsak a szám fejleszthető, az eredmény is! A polgári iskola első éveiből s az iparostanoncoktatásból összeolvasztott ipari iskola nem éri el máról holnapra a mai ipari középiskolák szintjét, de vívmány, ha megindul felé. Olyanformán vagyunk, mint aki új várost alapít. Nem építhetjük be egyszerre egész területét; útjait, parkjait, üzemeit, mégis úgy kell kijelölnünk, hogy az élet igényeit előre látva – egyhamar ki ne nőjük.

Németh László  
A tanügyi rendezése, 1945

\*

A műveltségben való előrehaladást, a képességek mentől gazdagabb kifejtését mindenki számára egyenlő módon kell biztosítanunk. El kell végre érnünk azt, hogy munkásságunk s parasztságunk ne csak küldött vagy önjelölt képviselővel szerepeljen műveltségünkben, hanem személy szerint, nagy, felszabadult tömegeiben is jelen legyen ott. De gondoskodnunk kell arról is, hogy a nemzeté fejlődő és sorsunk irányításában mindjobban beleszóló tömegek belső szellemi egységét s magyarságát biztosítsuk. Az általános és egységes, minden magyar ember részére hasznos és szükséges alapműveltség megszerzése éppen ezért minden magyarnak nemcsak joga, hanem kötelessége is. Éber figyelemmel kell természetesen arra törekednünk, hogy az általános iskola egységes kerete és azonos tananyaga a lelkek erőszakolt egyformaságát és az általános művelődési szint süllyedését ne okozza.

Keresztury Dezső  
A mai magyar művelődéspolitikai irányelvei, 1946

\*

A művelődés szabadsága csak akkor jelenthet reális értéket, ha népünk számára biztosítjuk a művelődés lehetőségét is. Ez mindenekelőtt azt jelenti, hogy a 6–14 éves gyermekek nevelését új alapokra kell helyezni. Egyenlő művelő-

dési feltételeket kell teremteni minden gyermek számára, hogy megszűnjenek a tanulók értelmi fejlődésében és az iskolák nevelési eredményében előállott természetellenes különbségek. Ez a cél csak úgy érhető el, ha a 6–14 éves gyermekek nagy többségének nevelése az eddigi három iskola-típus helyett egyöntetűen olyan iskolában történik, amely egyesíti magában a gimnázium, a polgári iskola és a népiskola előnyeit, s ugyanakkor megszünteti az iskolafajok egyoldalúságát, hiányait és osztályjellegét.

*A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium  
rendeletéből, 1946*

\*

Megnyugtat bennünket az a tény, hogy... a környező népeknél is a fejlődés – tőlünk függetlenül természetesen, de szinte egybehangozóan – ugyanezt az irányt vette... Romániában épp a napokban hozták ki az egységes gimnáziumra vonatkozó új törvényt, ami megfelel a mi általános iskolánk felső kategóriájának... Mind a román, mind a csehszlovák, mind a jugoszláv iskolareform vagy progimnáziumnak, népi gimnáziumnak, vagy egységes gimnáziumnak nevezi. Ugyanígy a Szovjetunió iskolarendszere különböző három fokozatban és három szervezetben ugyanezt az elvet látja maga előtt. Utalhatok itt a bolgár iskolareform hasonló jellegű vonásaira és azokra a problémafelvetésekre, amelyeket más államok rendszereinél is találhatunk... Az általános iskolának a lényegét éppen az fogja megadni, hogy parasztságunk, munkásságunk számára is megteremti a nevelésnek, az önképzésnek, a magas műveltségnek ugyanazokat a lehetőségeit, amelyek eddig csak a középosztálybeli városi ifjúság számára voltak adottak.

*Ortutay Gyula  
Művelődéspolitikánk alapelvei, 1947*

A letűnt kor magyar középiskolája szervezetében és célkitűzéseiben egyaránt magán viseli a népellenes tendenciát. Célkitűzése nem tartalmazott semmi olyan reális erkölcsi követelményt, mely a tanulót a közösséghez fűzhette volna. Az ilyen középiskolából kikerült polgárok önmaguknak szerezhetek viszonylagos megnyugvást, de ha a módjukban állt, készséggel uzsorázták ki polgártársaikat, s játszották ki idegen erőknek hazájukat... A demokrácia középiskolája szervesen kapcsolódik a társadalmi rétegeket összeforrasztó általános iskolához, és semmiképpen sem eshetik a félrevezetés bűnébe. Különféle ágazatú, de szellemében egységes lehet, melyben minden tanuló képességeinek mértéke és a helyi adottságok szerint kötelezően részt vesz az általános műveltséget nyújtó tárgyak tanulásában. A demokrácia szelleme teszi a gyermekeket szabad polgárokká, és hajlamaiknak, képességeiknek ésszerű kihasználása neveli őket igazán emberekké, akik az élet minden eshetőségében megállják a helyüket.

*Kemény Gábor*

*Demokráciára való nevelés és embernevelés, 1947*

\*

A négy alsó osztálynak az általános iskolába történt beolvasása után 4 évre szorult össze a gimnáziumi nevelés: a követelményeket tekintve, igen vékony réteg ez, legalább egy évvel való meghosszabbítását komoly megfontolás tárgyává is tették az illetékesek. Mostani társadalmi és gazdasági viszonyaink között azonban ez az intézkedés súlyosan megterhelné fiatalságunkat... A középiskola feladata, hogy a tanulóban tartós érdeklődést ébresszen minden emberi probléma iránt, őt a nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa, [...] felsőbb tanulmány folytatására képessé tegye, és demokratikus közösségi életünk felelős tagjává nevelje.

*Kiss Árpád*

*A magyar köznevelési reform, 1948*

Az elkövetkező év egyik legfontosabb feladata minden nevelő és minden iskola számára az, hogy helyes szelekcióval, állandó fevilágosító munkával úgy vezesse a munkásság és parasztság gyermekeit, hogy *minél nagyobb számban vegyenek részt a középfokú oktatásban . . .* Az általános iskola VIII. osztályában várnak a pedagógusokra a legnagyobb feladatok. Ebben az osztályban – de a többiben is – a tanulmányi feltételeket, az iskola levegőjét úgy kell formálnunk, hogy a munkásszármazású, most pályát választó tanulók kedvet kapjanak a tanuláshoz, átlássák a tudás értékét, öntudatos, osztályukhoz hű értelmiségiek váljanak belőlük . . . A kormányzat széles körű ösztöndíj-politikája, a kollégiumok, tanulóotthonok számának szaporítása adja meg ennek anyagi alapjait . . . A munkásszármazásúak számát nem ötletszerűen, hanem tervszerű, átgondolt munkával kell emelni iskoláinkban.

Szabolcsi Miklós  
Köznevelés, 1948

\*

A nevelés demokratikus szellemének biztosítására a párt követeli: a társadalom igazi szerkezetének és fejlődésének oktatását az iskolában; a középiskolai és főiskolai oktatás reformját; nagyobb teret a természettudományok oktatásának; valóban tudományos alapon működő közgazdasági főiskola létesítését; a magyar kultúra és történelem haladó és demokratikus hagyományainak és szellemének az egész köznevelés központjába helyezését, ugyanakkor a sovinizmus, a nemzeti gyűlölködés szellemének leleplezését és száműzését az iskolából; az oktatás összekapcsolását a munkára való neveléssel; az általános műveltség és a műszaki műveltség összeegyeztetését; a szakmunkásképzés és a mezőgazdasági szakoktatás kiépítését: a munkásság és a parasztság szakképzettségének emelését; a szülők széles körű bevonását az iskolák ellenőrzésébe, a szakszervezetek és a

dolgozók egyéb társadalmi szervezeteinek bekapcsolását a nevelés irányításába és ellenőrzésébe az iskolák egységes pedagógiai vezetésének sérelme nélkül...

*Az MDP programnyilatkozatából, 1948*

\*

A Magyar Népköztársaság biztosítja a dolgozóknak a művelődéshez való jogát. A Magyar Népköztársaság ezt a jogot a népművelés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, közép- és felsőfokú oktatással, a felnőtt dolgozók továbbképzésével és az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg...

*A Magyar Népköztársaság Alkotmánya, 1949*

\*

Az új magyar köznevelési rendszer szerkezeti felépítésében az a fő törekvésünk, hogy valamennyi iskolafajtában érvényesüljön a minden irányban való nyitottság elve, minden iskolatípus számára biztosítva a haladás felé vezető utat. A nyitott iskolarendszer alapja az általános iskola, amelyre szervelesen épül a középiskolai és felsőoktatási reform... Az általános iskola VIII. osztályát elvégző tanulók végbizonyítványa a középiskolák minden típusára képesít. Ezzel megszűnt a 10 éves gyermekek trifurkációja, eltűnt az elmúlt iskolarendszer teljesen lezárt iskolatípusa, a régi népiskola... Az általános iskola tanterve különbözik mind a régi elemi iskoláétól, mind a polgári iskoláétól és a gimnázium megszűnt alsó négy osztályától is; színvonala messze maga mögött hagyja a régi népiskoláét.

*Lukács Sándor  
Embernevelés, 1949*

Köznevelési munkánkat alapvetően meg kell javítanunk. A dolgozó osztályok gyermekeinek millióiból jól képzett szakembereket kell nevelnünk, akik a fizikai vagy szellemi munka egy-egy területén alaposan meg tudják vetni a lábukat — és ugyanakkor aktív és világosan látó részesei társadalmi és politikai életünknek.

*Az MDP Központi Vezetőségének határozatából, 1950*

\*

Az általános iskola tananyaga nyújtson egységes alaplétszámot... A tanterveknek alapos, szilárd és rendszerezett ismereteket kell nyújtaniok, biztosítva a megtanulandó tárgyi ismeretanyag, tények, szabályok, törvények pontos körülhatárolását, világos és jól rendszerezett kifejtését... Új tanterveink a természet és a társadalom törvényszerűségeit úgy fejtsék ki, hogy tanulóinkban megalapozzák a tudományos világnézet kialakulását... A humánus és természettudományos tárgyak oktatása mellett az eddigieknél fokozottabb mértékben biztosítani kell az esztétikai és testi nevelést.

*Az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről, 1954*

\*

Iskolafejlesztésünk irányát meg kell változtatni. Az adott anyagi lehetőségeket elsősorban az általános iskolák, különösen a tanyai és falusi iskolák fejlesztésére, a városi és falusi iskolák közötti aránytalanság megszüntetésére, a nagy létszámú, osztatlan óvodák felszámolására kell fordítanunk. Új középiskolák létesítésével egyenletesebbé kell tennünk a megyék középiskolai ellátottságát.

A kultúrröfordalom igen sokfelé ágazik, és a társadalomnak szinte minden részét érinti. Feladataink nagy részét azonban az ifjúság oktatása és nevelése terén kell elvégezni . . . Fejlődésünk új szakaszában az általános iskola fejlesztésére és valóban általánossá tételére kell a rendelkezésre álló erők zömét fordítani. Az általános iskola kifejlesztése közvetve a középiskolák és egyetemek lényeges színvonal-emelésének is előfeltétele.

*Erdei-Grúz Tibor  
Köznevelés, 1954*

\*

Az általános és középokú oktatásban mielőbb felül kell vizsgálni és a követelményeknek megfelelően átalakítani, kiegészíteni az általános műveltség hagyományos tartalmát . . . Biztosítani kell, hogy a törvény előírásainak megfelelően minden tanköteles gyermek elvégezze az általános iskola nyolc osztályát, és lehetőség szerint minél előbb szakrendszerű oktatásban részesüljön . . . Már most gondolnunk kell arra, hogy később bevezetjük a kötelező középiskolai oktatást. Ezért szükségessé válik középiskolai rendszerünk szerkezetének felülvizsgálása.

*Az MSZMP művelődéspolitikájának irányelvei, 1958*

\*

Az iskolák, elsősorban az általános iskola tantervével, nevelő munkájának hatékonyságával, iskolaszervezetünknek az élet kívánalmaihoz való folytonos hozzáigazításával való foglalkozás állandó tudományos feladat is . . . Az eddiginél több figyelmet kell szentelni az egységen belül az egyéni különbségeknek; segítséget kell nyújtani a lassan haladóknak, akiket ma gyakran sorsukra hagy az iskola, többletmunkára kell lehetőséget nyújtani azoknak, akik többre ké-

pesek. Iskolaszervezetünket egységben kell látni: az általános iskola felső tagozatát minden feladatával együtt a 12 éves iskola szerves részének kell tekinteni.

*MTA Pedagógiai Bizottsága  
Köznevelés, 1958*

\*

Kulturális forradalmunk lényeges eleme köznevelésünk továbbfejlesztése, oktatásügyünk mélyreható javítása... Köznevelésünk továbbfejlesztése gondosan előkészített iskola-reformot tesz szükségessé. A reform legfőbb célkitűzése: közelebb hozni iskoláinkat az élethez, a termeléshez. Ugyanakkor biztosítani kell, hogy minden fiatal befejezze a 8 osztályos általános iskolát... Középiskoláinkat úgy alakítjuk át, hogy a fiatalok az általános műveltség mellett elsajátítsanak egy-egy szakmát is.

*Az MSZMP VII. kongresszusának határozatából, 1959*

\*

A tankötelezettség korhatárát a jelenlegi 15. életévről a 16. életévre kell felemelni. Akik 14, illetve 15 éves korukig sem végzik el az általános iskola 8. osztályát, azok 16 éves korukig az általános iskolában kötelesek tanulmányaikat folytatni. Azok pedig, akik a tankötelezettség korhatára előtt elvégezték az általános iskola 8. osztályát, de középfokú tanintézetben vagy iparitanuló-iskolában szervezett oktatásban nem vesznek részt, és napi 4 óránál kevesebbet dolgoznak, 16 éves korukig továbbképző iskolákat kötelesek látogatni.

*Irányelveink oktatási rendszerünk  
továbbfejlesztésére, 1960*

\*

A szocializmus építése sokoldalúan művelt embereket kíván, a jövő szocialista állampolgárai pedig joggal várnak az iskolától olyan nevelést, amelynek segítségével erejük és ké-

pességeik szerint részt vehetnek az alkotó munkában. A további előrelépést eddigi nagyszerű eredményeink teszik lehetővé. A népi hatalom megteremtése kulturális fejlődésünkben is új fejezetet nyitott: oktatási rendszerünk alapvetően megváltozott, s olyan eredmények születtek, melyekre népünk joggal büszke. A szocialista társadalom igényei — amelyek összhangban vannak az egyén érdekeivel — azt követelik, hogy továbbfejlesszük oktatási rendszerünket . . . Növeljük mind az iskolások, mind a termelőmunkájuk megszakítása nélkül továbbtanulók létszámát, és így fokozatosan készítsük elő az általános és kötelező középfokú oktatás megvalósításának feltételeit.

*Az 1961. évi III. törvényből*

\*

Az oktatási reform megvalósítása jórészt ezután következik . . . Kidolgozzuk az oktatási reformnak megfelelő új tananyagokat, tankönyveket; a még meglévő, nem szakosított falusi iskolákat a szakosított általános iskolák szintjére emeljük. Megkezdjük a tanyai iskolások számára a bentlakásos körzeti nevelőintézmények hálózatának kiépítését. Jelentősen növeljük a középiskolások számát. Már ebben a tanévben az általános iskolát végzett tanulók közül 66 000-et, az összes általános iskolát végzettek csaknem felét felvettük középiskolákba. A középiskolákba kerülők száma évről évre jelentősen emelkedni fog, és messze túlhaladja az ötéves terv eredeti előirányzatait. A következő évtizedben általánossá tesszük a középfokú iskolai tanulást.

*Az MSZMP VIII. kongresszusának határozataiból, 1962*

\*

A fejlődő szocialista társadalom igénye egyre több tanult embert követel. Ezért az oktatási reformmal — helyesen — napirendre került a középfokú képzés általánossá tétele. Ennek megvalósítását azonban túlságosan rövid időre tűztük ki . . . A társadalmi szükségletnek és lehetőségeinknek

megfelelően az ifjúság nagy része ipari tanuló lesz, a mezőgazdaságban vagy a népgazdaság más területén dolgozik, és számukra munkájuk mellett kell jó feltételeket teremtenünk a középfokú műveltség megszerzéséhez... Változatlanul arra kell törekedni, hogy minden arra alkalmas, általános iskolát végzett fiatalnak valamilyen továbbtanulási lehetőséget és a középfokú képzettség megszerzését biztosítsuk. A középfokú képzettség megszerzését sokoldalú intézkedéssel elő kell segíteni, figyelembe véve, hogy az hosszabb folyamat, amelynek megvalósulásában a középiskolák nappali tagozatai mellett nagy szerepet kell biztosítani a munka melletti tanulás formáinak, elsősorban a szakmunkások termelőmunka melletti középiskolai továbbtanulásának.

*Az MSZMP Politikai Bizottságának határozatából, 1965*

\*

Társadalmunk jó része ma még úgy tekinti a középiskolát, mint amelynek az egyetemi továbbtanulás előkészítése a kizárólagos feladata. Pedig a középiskolát nem tekinthetjük csak egyetemre előkészítő intézménynek. Sőt, minél több középiskolánk lesz, minél általánosabb lesz a középiskolai oktatás, annál kisebb lesz az aránya azoknak, akik majd közülük továbbtanulnak az egyetemen. Ezért minél jobban szélesítjük a középiskolai oktatást, annál inkább szükséges, hogy a középiskola természetesen biztosítsa minden végzettnek azt a tudásanyagot, ami az egyetemi továbbtanuláshoz szükséges, olyan befejezett képzést adjon, ami biztosítja a különböző munkakörökbe való elhelyezkedésüket.

*Kállai Gyula  
Országgyűlési beszéd, 1965*

\*

A munkáshatalom nagy eredménye, hogy az egységes képzést nyújtó általános iskolát ma a tanköteles gyermekek 90%-a eredményesen fejezi be, és az általános iskolát végzettek 80%-a tanul tovább valamilyen középfokú oktatási intéz-

ményben. A felnövekvő nemzedék ilyen nagy százaléknak továbbtanulása azt bizonyítja, ma már nem arról van szó, hogy *tanuljanak-e gyermekeink az általános iskola után vagy sem, hanem arról, hogy mit s hogyan tanuljanak.*

Cseterki Lajos  
Országgyűlési beszéd, 1965

\*

Hazánkban a művelődés valóságos népmozgalom lett. Ma minden ötödik állampolgár iskolarendszerű oktatásban vesz részt. A felnövő korosztályoknak háromnegyede szakmunkásképző iskolákban, illetve középiskolákban tanul tovább. A VIII. kongresszus után elkezdtük az oktatási reform bevezetését, megteremtettük a korszerű alapismeretek tanításának, a tudományos világnézeti nevelésnek alapjait. Az oktatási reform végrehajtása további erőfeszítéseket kíván meg, különösen az oktató-nevelő munka tartalmának és módszereinek megjavításában. A társadalom és a népgazdaság szakemberszükséglete megköveteli, hogy nagy gonddal fejlesszük a szakmunkásképzést, a közép- és felsőfokú szakoktatást. A szakközépiskola fokozatos kialakításával, a jelenlegi középiskolai tanulólétszám fenntartása mellett biztosítjuk, hogy több fiatal szerezzon középfokú műszaki szakmai tudást.

Az MSZMP IX. kongresszusának határozatából, 1966

\*

Az idei tanévben a tanulók 76,5%-a folytatja tanulmányait a 3 éves szakmunkástanuló-iskolában, illetve a 4 éves középiskolában. Köztük is túlsúlyban vannak 75%-kal azok, akik szakmai jellegű iskolába járnak. Ezek a számok azt jelzik, hogy *jó úton járunk a középfokú oktatás további kiterjesztésében*, tehát egyre inkább a középiskolai szint jellemzi az általános műveltséget.

Ilku Pál  
Országgyűlési beszéd, 1970

A közoktatás, a közművelődés további tökéletesítése szocialista továbbfejlődésünk egyik alapkérdése. Szükséges, hogy pártunk a közeljövőben napirendre tűzze, ismét tekintse át az állami oktatás egész rendszerét. Vizsgálja meg a korszerű oktatás, az oktatás és a társadalmi szükségletek összefüggéseinek kérdéseit, az oktatók és a tanulók túlterhelésének problémáit, s a kormánnyal közösen tegye meg a szükséges intézkedéseket az oktatási rendszer továbbfejlesztésére. Oktatási rendszerünkötől azt várjuk, hogy kötelesegtudó, jól képzett, művelt, világnézetileg szilárd, szocialista erkölcsű szakembereket képezzen az ország számára.

Kádár János  
*Beszámoló az MSZMP X. kongresszusán, 1970*

\*

Az elkövetkezendő évtizedekben Magyarországon bizonyos fokig párhuzamosan megy végbe az ipari és a tudományostechnikai forradalom kiteljesedése. Ez a körülmény az eredmények mellett új, előre nem látható nehézségeket is kiválthat. Különösen éles gazdasági, társadalmi problémák keletkezhetnek, ha kibontakozásukat nem látjuk előre, tendenciákban jelentkező következményeikre nem készülünk felkellően . . . A társadalmi fejlődésre vonatkozó prognózisok, a távlati tervek iránymutatása alapján az eddiginél behatóbban kell foglalkoznunk intézményes nevelésünk továbbfejlesztésével. A továbbfejlesztés során olyan nevelőintézményeket kell mintaként tekintetbe venni, amelyek valóban nevelő (és nem egyszerűen oktatási) intézmények, amelyek tehát a szocialista társadalom szükségletének megfelelően „nyitottak” a társadalmi élet egésze irányában: sajátos oktatási-képzési-nevelési feladatokat osztársadalmi közegben – s tudatosan arra támaszkodva – oldanak meg, célul a felnövekvő ifjúság egész életgyakorlatának irányítását, átfogását tűzik ki.

A jelen és a jövő társadalmi-pedagógiai igényeinek kielégítése érdekében gondoskodni kell köznevelési rendszerünknek a jövőben várható fejlődésére is kitekintő teljes kiépítéséről, azaz az iskolát megelőző intézményes nevelés valamennyi 3—6 éves gyermekre való perspektivikus kiterjesztéséről ennek megfelelően az óvodai hálózat szélesítéséről és korszerűsítéséről; az általános iskolai szakrendszerű oktatás teljes megvalósításáról, a körzeti iskolai hálózat megfelelő fejlesztéséről, a fizikai és a nagycsaládos dolgozók gyermekeinek tanulmányi és szociális segítéséről; a középiskolai rendszer távlati fejlesztéséről, az egységnek és a differenciáltságnak az egyéni és társadalmi érdekeket egyaránt figyelembe vevő megvalósításáról, az általános és a szakképzés iskolaszervezeti és iskolatípuson belüli viszonyának és arányainak megfelelő alakításáról, a szakmunkásképzésnek a középfokú oktatási intézmények rendszerébe való szervezés beépítéséről.

*Az V. nevelésügyi kongresszus ajánlásaiból, 1971*

\*

Az általános iskolát végzettek között a továbbtanulók arányát a közműveltség növelésének igénye, a népgazdaság szakemberszükséglete alapján kell meghatározni, számolva a demográfiai viszonyok alakulásával. Mivel 1977-ben az általános iskolát végző korosztály létszáma az 1969. évihez képest kétharmadára csökken, és az 1980-as évek elejéig nem emelkedik, fokozottan törekedni kell arra, hogy a továbbtanulók aránya növekedjék... A középiskolákban végző tanulók számának csökkenése miatt is az oktatás színvonalának emelésével kell növelnünk mindenekelőtt a műszaki irányú – továbbtanulásra alkalmas fiatalok arányát... Meg kell vizsgálni, hogy hosszabb távon milyen legyen a középfokú oktatás struktúrája.

*Az MSZMP KB oktatáspolitikai határozatából, 1972*

\*

Szocialista céljaink megkívánják a munkásosztály, a dolgozók műveltségének és szakképzettségének további növelését, állandó megújítását. Ennek tudatában az előttünk álló években tovább kell fejleszteni általában a közoktatást, különösen az általános iskolai és a szakmunkásképzést és -továbbképzést. A szocialista társadalom növekvő igényeinek megfelelően, 15–20 éven belül általánossá kell tenni a felnövekvő nemzedék középfokú iskolázottságát. Ennek keretében elsősorban a szakmunkásképzés színvonalát kell emelni. A magas színvonalú szakmunkásképzést szocialista társadalmunkban nem csupán a munkaerő utánpótlása igényli, hanem a munkásosztály vezető szerepének érvényesülése is megköveteli. A társadalmi szükségleteknek megfelelően számottevően növekedni fog a főiskolát és egyetemet végzettek száma.

*Kádár János*

*Az MSZMP KB beszámolója a XI. kongresszuson, 1975*

\*

Általánossá kell tenni a felnövekvő nemzedék középfokú iskolázottságát. Ennek keretében elsősorban a szakmunkásképzés színvonalát kell emelni. A magas színvonalú szakmunkásképzést szocialista társadalmunkban nem csupán a munkaerő utánpótlása igényli, hanem a munkásosztály vezető szerepének érvényesülése is megköveteli.

*Az MSZMP programnyilatkozatából, 1975*

# Bevezetés

## Köznevelésünk fejlődése történeti és nemzetközi összehasonlításban

Az utóbbi húsz–huszonöt év pedagógiai szakirodalmában gyakran előfordul a „válság” és a „forradalom” kifejezés a köznevelés terén zajló újabb folyamatok jelölésére. Külön tanulmányt igényelne annak összegezése, hogy ki hol, mit tart válságnak vagy forradalomnak. Az azonban már felületes tájékozódás után is nyilvánvaló, hogy az elmúlt negyedszázadban igen jelentős változások történtek a közoktatás egész területén. Csak a leglényegesebbeket megemlítve, a következőkre gondolunk:

— *Egyre szűkül a világon az a terület, ahol az elemi, az alapfokú oktatás teljes hiányáról beszélhetünk. A harmadik világ országai az 50-es évektől, a gyarmati sorsból való felszabadulással szinte egy időben egyre intenzívebb mértékben kezdik kiépíteni közoktatási rendszereiket. Az alsófokú oktatást is érintő új, nagy reményeket keltő tendencia az is, hogy az óvodai nevelés az alsófokú oktatással egyre inkább összeépül, egységesül.*

— *Fokozatosan emelkedik a kötelező iskoláztatás időtartama. Napjainkban a középfokú oktatás általánossá válásának lehetünk tanúi. Úgy tűnik, a század végére az egységes középfokú oktatás lesz jellemző a világ nagy részében.*

— *A szakmai képzés szempontjából új és mindenképpen figyelembe veendő jelenség a felnőttoktatás szerepének fokozatos növekedése. A konkrét szakmai felkészítésből ez a képzési forma egyre nagyobb részt vállal.*

— *Általában nagy jelentősége van annak a ténynek, hogy világviszonylatban kibontakozóban van a permanens nevelés folyamata. Nő az iskola melletti és utáni nevelő-oktató jellegű akciók jelentősége. A különböző kulturális és*

szakmai intézmények, politikai testületek, munkahelyek tevékenysége nevelési funkciók ellátásával gazdagodik. Nem hallgatható el azonban az sem, hogy e folyamatot nem mindenki látja nagy jelentőségűnek. Sokan vélik úgy, hogy a képzés fő színterének változatlanul az iskolának kell maradnia, amit ott nem kap meg a gyerek, azt többé már eredményesen el nem sajátíthatja. Népes azonban az ellenkező álláspontot vallók tábora is, akik szerint számos olyan ismeret van, amelyre csak felnőttkorban van szükség, s amely akkor adható át a legeredményesebben. Természetesen e helyen nem a vitában akarunk állást foglalni. Csupán jelezni kívánjuk, hogy bár ellentétes megítélésektől övezve, az iskolán kívüli képzés általánossá válása is jellemző tendencia napjainkban.

— A felsőfokú oktatás terén jelentkező változások elsősorban a társadalmi-gazdasági fejlődés szükségleteiből fakadnak, ám részben a középfokú oktatásban történt módosulások következményei, részben pedig annak a társadalmi nyomásnak az eredménye, amelynek következtében egyre nő a felsőfokú végzettségre aspirálók száma.

A közoktatásban végbemenő folyamatok összegzése — még ha csak a fő folyamatokat vettük is számba — ugyancsak csábít fellengzős jelzők használatára. Az intézményes nevelés, mindenekelőtt a középfokú oktatás fokozatos általánossá válásának tendenciája miatt már-már a „forradalmi periódus” kitétel jogosságán is gondolkodunk. A fentiekben elmondottak mérlegelése azonban esetünkben is célszerűnek látszik. Jobbnak tűnik tehát, ha minősítések helyett elemezni kíséreljük meg a fő tendenciákat, ez esetben egyetlen fő problémára, a középfokú oktatás terén végbemenő folyamatokra összpontosítva.

\*

A középfokú oktatás ma szerte a világon valóban radikális változások színtere. A változásnak sokfajta tartalmi és formai, mennyiségi és minőségi összetevője van. Ahhoz, hogy akár csak megközelítsük e témának a valóságos bonyolultságát,

több oldalról kell megvizsgálnunk. Először a folyamat jellegének, tendenciáinak érzékeltetése végett hozunk fel néhány jellemző példát, regisztráljuk a legfontosabb tényeket.

1973 júliusában a Szovjetunió Legfelsőbb Tanácsa új oktatási alaptörvényt fogadott el, amely a köznevelés alapvető intézményének a tízosztályos általánosan művelő politechnikai munkásiskolát jelölte meg. A törvény a kötelező középfokú oktatásra való áttérést a 9. ötéves terv (1971–75.) végére írta elő. Az 1967/77-es tanévben a nyolc osztályt végzetteknek már 97<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a tanult tovább a különböző középfokú intézményekben. A további fejlesztésre vonatkozóan az alábbi irányok rajzolódnak ki: folyamatosan csökkenteni kívánják az általánosan képző politechnikai iskolákban végzettek arányát a szakmunkásképző középiskolában végzettekével szemben. Ezt tekintik a jövő iskolatípusának. Fejleszthetőnek tartják azt a képzési formát is, amely a tíz osztályt követően egy-két év alatt nyújt magas szintű szakmai képzést. A technikai felkészítést a jövőben egyre inkább a felsőfokra szándékoznak áthelyezni. A középfokú végzettség általánossá tételére irányuló erőfeszítés a Szovjetunióban szorosan összekapcsolódik a legkorszerűbb szakmai felkészítés módjainak kiépítésével.

*Az NDK alapvető iskolatípusa a tízosztályos általánosan művelő politechnikai középiskola. Az iskolarendszer másik típusa a tizenkét osztályos középiskola. Ez az iskolatípus elsősorban felsőfokú továbbtanulásra készít elő. A középfokú képzés harmadik formáját képezik a tízosztályos iskolára épülő, különböző foglalkozási ágakra felkészítő szakiskolák. A szakmunkásképzés speciális formája a hároméves, érettségig adó szakiskola. Az NDK-ban a kötelező tízosztályos középfokú képzés teljes megvalósítását 1980-ra tervezik. Addig szándékoznak végrehajtani a mostani rendszeren belül néhány apróbb módosítást is. Így meg akarják teremteni a közvetlen átmenetet a tíz- és tizenkét osztályos iskola között, s tovább próbálják tökéletesíteni a középfokú oktatás minden formájában az általános és szakképzés optimális arányának meghatározását.*

Lengyelországban 1973-ban új közoktatási modellt fo-

gadtak el, amely bevezetésének elkezdését az 1978/79-es iskolai évvel tervezik. E szerint a *lengyel iskolarendszer alapja a tízosztályos iskola lesz*. Bevezetik a kötelező óvodai oktatást, és fáradoznak az új szakképzési rendszer kimunkálásán is. Szakoktatási rendszerük ma — bonyolultsága is ebből adódik — túlságosan specializált szakmákra készít fel, szükséges, hogy egy szélesebb profilú szakmai képzési módot alakítsanak ki. Az általános középiskola a jelenlegi nyolcosztályos iskolát és a négyosztályos általános líceumot lesz hivatva pótolni, természetesen új, korszerűbb tananyaggal. Része a koncepciónak az alsó tagozat anyagánk három évre való tömörítése is.

Nem részletezve most már a többi szocialista ország középfokú oktatási szisztémáját, említsük meg, hogy Cseh-szlovákiában, Bulgáriában, Romániában éppúgy, mint hazánkban, egyaránt *a középfokú oktatás általánossá tétele áll a közoktatás-politika előterében*. Ez a program valamennyi említett országban egy fokozatos fejlesztési tendencia szerves része, amelynek során a kötelező iskoláztatás időtartama egyre nőtt. Így pl. Romániában az 1958/59-es tanévtől a hétosztályos, az 1961/62-es tanévtől a nyolcosztályos, 1968-tól pedig a tízosztályos általános iskola elvégzése lett kötelező. Bulgáriában 1959-ben emelték fel az általános tankötelezettség időtartamát 6-ról 7 évre. Az általános középfokú oktatás bevezetésével kapcsolatos munkálatok természetesen nem egy színvonalon állnak, az országok gazdasági-társadalmi fejlettségétől meghatározottan néhol ez a folyamat már lényegesen előrehaladott, másutt csak most van kibontakozóban. A bevezetés időpontja körül is mutatkoznak eltérések. Az azonban bizonyosnak tűnik, hogy a 2000. évig valamennyi szocialista ország fel fogja számolni a középfokú oktatás — nagyrészt a múltból örökölt — sem gazdaságilag, sem társadalmilag nemkívánatos tagoltságát, s az egységes középfokú oktatás válik jellemzővé.

\*

Az elmúlt 25 évben a középiskolázás egységesítésének kérdése a kapitalista országok többségében is középpontba került.

Angliában már az 1944-es oktatási törvény kimondta a kötelező középfokú oktatás bevezetésének szükségességét, a tankötelezettség meghosszabbítását 16 éves korig, de ez csak majdnem harminc évvel később, az 1972/73-as tanévtől valósult meg. Az ötvenes évektől alakult ki Angliában a középiskoláknak egy új típusa, az úgynevezett egységes iskola (*comprehensive school*). Létrehozását a haladó erők — elsősorban a különböző iskolatípusok közötti éles különbség megszüntetése végett — már az 1944-es törvény óta szorgalmazták. Az egységes iskola lényege abban áll, hogy egy iskolában egyesíti a *grammar*, a *modern* és a *technical school*okat. Az első osztályban egységes tanterv szerint tanítanak, s az első félév után bekövetkező képességvizsgáló tesztek alapján irányítják a tanulókat a különböző tantervű osztályokba. (Egyes osztályok a *grammar school* anyagát végzik, mások a *modern school*ét.) A tanulóknak elvileg lehetőségük van arra, hogy átléphessenek egyik osztálykategóriából a másikba. Az utóbbi időben Angliában megnőtt ennek az iskolatípusnak a jelentősége, az iskolás korú népesség nagy része ide jár.

Franciaországban az oktatásügy második világháborút követő története szempontjából központi jelentőségű az 1947-ben elkészült Langevin—Wallon-tervezet. Ez a társadalmi egyenlőség biztosítása szellemében követelte az iskolarendszer teljes átalakítását. A francia közoktatásügy ilyen szellemű radikális átalakítása azonban azóta sem történt meg. Bár az elmúlt időszak alatt jócskán születtek reformok — 1959-ben, 1963-ban, 1965-ben, 1968-ban, 1973-ban —, ezek csak a korábbi iskolarendszer korszerűsítésére irányultak. Az 1959-es reform a tankötelezettség időtartamát 10 évben állapította meg. (Bevezetését 1967-re halasztották el.) Célul tűzte ki továbbá a Langevin—Wallon-tervezet orientációs szakaszának megvalósítását. De ez csak felemás úton történt meg, mivel különböző iskolafajtákban csupán tantervi egységesítéssel igyekeztek kivitelezni. Ezt a látszatmeg-

oldást nem sikerült sokáig fenntartani, s az egységesítés iránti nagymértékű társadalmi nyomás hatására a kormány 1963-ban módosításokra kényszerült. Ennek eredményeként hozták létre új iskolatípusként az általános középiskolát (College de l'enseignement Secondaire, C. E. S.), amely az angol *comprehensive school*ok mintájára egy intézményben egyesíti a középiskola alsó szakaszának minden változatát. A hatodik osztály első feléve után a pályaválasztási tanács javaslatot tesz, hogy a gyermek milyen tagozaton folytassa tovább tanulmányait. 1973-ban a tanulóknak már 59<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a járt ebbe az iskolaformába. A középfokú oktatás alsó szakaszában azóta is az egységesítési tendenciák érvényesülnek. Ez irányban hatott az 1968-as reform is, s ennek szellemét tükrözik az 1975 óta oktatásügyi tárcát elfoglaló *Haby* intézkedései is.

Az egységesítés programja *Belgiumban* és *Olaszországban* szintén napirendre került, de még messze van a megvalósítástól. Viszonylag elmaradott helyzet tapasztalható e tekintetben az *NSZK*-ban is, ahol a tartományi-szövetségi viszályok miatt csak viszonylag későn és mindmáig bizonytalanul indult be a középfokú iskoláztatás egységesítésére irányuló munka. Létrehozták ugyan az egységes iskoláztatás intézményét, a *Gesamtschule*-t, de jelentősége nem nagy, 1974-ben például a tanulók mindössze 4<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a járt ebbe az iskolafajtába.

A *skandináv országokban* viszont — mindenekelőtt Svédországban és Dániában — komoly eredményeket értek el az egységes közoktatási rendszer megszervezése terén. Svédországban az iskolarendszer 1950 előtt meglehetősen tagolt volt. 1950-ben elvi határozatot hozott a parlament a kötelező oktatás időtartamának kilenc évre történő felemeléséről, a kilencosztályos egységes iskola megszervezéséről. 1962-ben a svéd parlament törvényerőre emelte az új kilencosztályos iskolát, *grundskola* néven. Az átszervezést 1972-ig folyamatosan hajtották végre. Ez az iskolafajta nemcsak a régi iskola szerepét vette át, de a középiskola alsó tagozatáét is. Tananyagát tekintve egységes, általános képzést ad. Alsó, középső és felső tagozatra oszlik 3 + 3 + 3

éves tagolással. Svédországban a kilencosztályos iskola kiépítésével egyszerre történt meg a középiskolai képzés egészének megreformálása. A cél e tekintetben is az egységes képzés kialakítása volt. A svéd iskolarendszer következetessége, egységessége és nagymértékű demokratizmusa miatt világvizonylatban is kiemelkedő helyet foglal el.

Zárjuk a példák sorát az amerikai közoktatás lényegének ismertetésével. Amíg egyfelől a középiskola legáltalánosabb típusa itt is a *comprehensiv school*, másfelől az iskoláztatás minden fokán nagymértékű a tartalmi és szerkezeti heterogenitás. A tagállamoknak teljes önállóságuk van közoktatásügyi kérdésekben. De igen nagy mértékű önállóságot élveznek a helyi iskolaigazgatási szervek is, ami az iskolák közötti jelentős eltéréshez vezet. A tanköteles kor is az államok törvényei szerint változik, 6—7 éves kortól 14—16 éves, sőt egyes államokban 18 éves korig tart. Általános, az USA egész területére érvényes tanterv nincs, csak kerettervek, amelyek iskolánként módosulnak. Anélkül, hogy e helyen a minősítést tartanánk feladatunknak, csak a megfelelő orientáció érdekében jegyezzük meg: az amerikai iskolázást jelenleg e nagymértékű individualizációs törekvéssel és *laissez fair* vezetési stílussal együtt járó sokszínűség jellemzi. Feltehető, hogy a közeljövőben, az egyre intenzívebben jelentkező törekvések oda fognak vezetni, hogy vesztítenie kell színeiből, s összefogottabbá, rendezettebbé kell válnia.

Mint már szó volt róla, a középiskolázás fejlődésének tendenciája az egységes középiskola irányába mutat. Az 50-es években kezdődött el a létrehozásukra irányuló kampány, s ma egész Amerikát behálózzák a 3000—4000 fős mammutintézmények. A *comprehensive school* itt olyan intézménytípus, amely egy városrész vagy község középiskolás tanulóit közös igazgatás alá, egy centrumba tömöríti. A cél az, hogy korszerű általános műveltséget és a választható tárgyak rendszere formájában általános szakmai orientációt és felkészítést adjon. A középiskolás korú népesség döntő többsége, 80—90%-a ezekbe az iskolákba jár. Emellett léteznek kifejezett szakmai felkészítést nyújtó iskolák is. De a középiskolai tanulók nagy része itt is az általánosan képző prog-

ramok felé orientálódik, s csak kis részük választja a szakmai képzést. Egyre határozottabban jelentkező tendencia az, hogy a szakmai felkészítés a középiskola elvégzése utáni szintre tevődik át, illetve a felnőttoktatás keretei között valósul meg.

\*

Az elmúlt harminc év során  *hazánkban*  kialakult a szocialista köznevelési rendszer. Kötelező iskoláztatási rendszerünk, középfokú iskolai hálózatunk fejlett, és európai mércével mérve is számottevőek azok az eredmények, amelyeket a felsőoktatásban elértünk. A fejlődés azonban nem volt egyenes vonalú. *Három nagy reform és közel tíz kisebb tantervi, szervezeti változtatás van mögöttünk. Nem érdektelen számunkra azoknak a tapasztalatoknak — esetenként kudarcoknak — a tanulmányozása, amelyek az évtizedek során halmozódtak fel. Értékelésük és alkotó alkalmazásuk bizonyára segítséget nyújt a megbízhatóbb tervezéshez, a megalapozottabb döntésekhez.*

*Közvetlenül a felszabadulás után kezdődött el a közoktatás demokratikus reformja, amelynek legfőbb programja az általános iskola megvalósítása volt. Már itt felhívjuk a figyelmet arra, hogy a magyar „általános iskola” — számos szocialista ország oktatási reformjától eltérően — nem egyszerűen az elemi népiskola továbbfejlesztett változata volt. A 6, később 8 évfolyamos elemi népiskola rendszere tulajdonképp már a felszabadulás előtt készen állt. A magyar általános iskola mégsem ennek a jogutóda, hanem a középiskolázás általánossá tételének igényéből született. Az általános iskola felső tagozata a korábban szelektív középiskolázás egységesítése és egyetemessé tétele révén alakult ki.*

*A felszabadulás után tíz hónap alatt olyan tantervet készítettek, amely egységes művelődési anyagot határozott meg 14 éves korig valamennyi tanuló számára. A művelődési anyag válogatásában és felépítésében korszerűbb volt valamennyi korábbi tantervénél. Üttörő jelentőségű kezdeménye-*

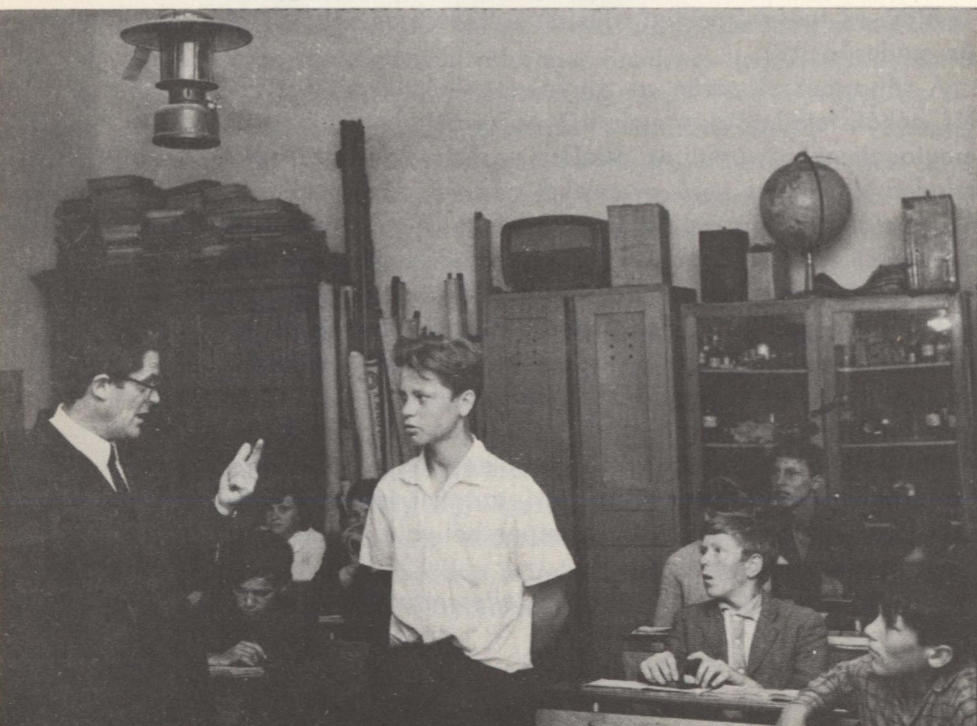
zés volt a mezőgazdasági és ipari ismeretek bevezetése, amely lefektette a munkaoktatás alapjait. Az általános iskola első tantervének hibái, fogyatékságai ma már közismertek. Az elmúlt évtizedek során erről sok szó esett. Ugyanakkor kevésbé értékelte a neveléstörténet azokat a kezdeményező törekvéseket, amelyek egy rendkívül bonyolult helyzetben a tantervek készítőinek munkáját jellemezték. A tanterv nem volt kevesebb és nem volt más, mint amit és amennyit a tudomány akkori álláspontja, a társadalmi, politikai körülmények lehetővé tettek.

*A második reformra az ötvenes évek elején került sor.* A változás nehézségei követhetők abban az intézkedésben is, amely az 1949/50-es tanévben a szocializmus követelményeihez próbálta „hozzaigazítani” az iskolai oktatási-nevelési feladatokat. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium kollégiumának döntése alapján az általános iskolai tanterv módosításánál figyelembe vették a következő évben esedékes teljes tantervi reform lehetőségét. A változások átmenetet képeztek a „liberális” tanterv és az 1950-ben, a szovjet tapasztalatok alapján készülő, új tanterv között. Így az 1949/50-es tanév átmeneti időszak volt, számos változással és módosítással.

A változtatások során az általános iskola képzési-nevelési célját, feladatát kiegészítették és újrafogalmazták. Az új megfogalmazás szerint az általános iskola feladata, hogy minden tanköteles korú gyermeket népköztársaságunk öntudatos állampolgárává, a dolgozó nép hűséges fiává, szocializmust építő hazánk munkásává és védelmezőjévé neveljen. Feladata, hogy tanulóit anyanyelvükön a társadalmi, történeti, természettudományi és technikai ismeretekbe bevezesse, s olyan alapműveltséget adjon, amely tanulóit minden irányú továbbhaladásra képessé teszi. Az iskola feladatainak megfogalmazásánál elsősorban a társadalmi, politikai változások fejeződtek ki, az oktató-nevelő munkára való kihatása kisebb volt. A tantervi, tartalmi változások jó részét a társadalmi és politikai szempontból való időszerűség megfontolásából eredtek.

*A tantervi változások csaknem teljes reformot jelentet-*

## Honnan jövünk?





AITALANDS ISKOLA, KÄRÄLÄ, SUOMI



tek az általános iskolában. Mindez olyan körülmények között történt, amikor az érvényben lévő tantervek hatékonyságának vizsgálata még nem történt meg; e munka az Országos Neveléstudományi Intézetben lényegében még csak elkezdődött. A nemzetközi tapasztalatok tanulmányozása is csak a kezdeti szakaszban volt. A tanulságok levonása legtöbbször csak az általános politikai, pedagógiai megállapításokig jutott el, s nem terjedt ki a bonyolult tantervi, nevelélméleti kérdések feltárására, még kevésbé a társadalmi, gazdasági és tudati fejlődésben meglévő különbségek bemutatására. A szocialista pedagógia gyakorlati alkalmazásában ez nagy nehézségeket jelentett. A nehézségeket csak fokozta, hogy a tantervi változásokat nem követte valamilyeni tankönyv átdolgozása, a nevelők számára nem voltak megfelelő kézikönyvek, s ezekben az években a szervezett továbbképzés is visszaesett. Hiányoztak azok a kapcsolatok, amelyek az egész rendszer eredményes működését biztosították volna.

*Az 1960-as évek tantervi munkálatai — lényegében a harmadik reform — némely vonatkozásban kedvezőbb körülmények között indultak. Részben támaszkodhattak a korábbi évek — az 1954-től elkezdett reform — előzményeire, felhasználhatták a néhány évvel azelőtt bevezetett tantervek tapasztalatait, másrészt a korábbi évektől eltérően, erőteljesebben jelentkezett a tantervi kérdések tisztázásának igénye és lehetősége is. A viták során megfogalmazódott a művelődési anyag kiválasztásának gondja, amely abból eredt, hogy az ismeretanyag jobban halmozódott, mint bármikor a múltban. Csak a célszerűbb válogatással lehetett ezen felülkerekedni.*

A *tantervi munkálatok* során alapvető elvként fogalmazódott meg, hogy az iskolai tananyag lineárisabb felépítésű legyen. Az általános iskola tananyagának kiválasztásánál azt az elvet kell figyelembe venni, hogy a tanulók nagy része középiskolában vagy más iskolatípusban tanul tovább, s ugyanakkor a középiskolai tananyag meghatározásakor építeni kell az általános iskolában megszerzett ismeretekre, tehát nem kell mindent előlről kezdeni. Az általános iskolában

sem kell már arra törekedni, hogy mindent megtanítsanak, ezért érvényesíteni kell a tananyag gazdaságosabb felépítését. Ebben az időszakban hangsúlyoztuk — éppen az elmondottakból eredően — az általános iskola nyitottságát (a korábban vallott és alkalmazott befejezett műveltségre törekvés helyett). Ezzel tulajdonképpen eljutottunk — a tantervi reformok vonatkozásában legalábbis — odáig, hogy az általános iskola megteremtésekor célba vett távlat: a középiskolázás általánossá tétele irányába most már konkrét lépéseket is tehesünk.

Az egyes helységek, körzetek általános iskolái különböző tárgyi és személyi feltételek között alakultak, működtek. Az *iskolák színvonala közötti különbség ugyanakkor nem lehetett ok az általános iskola létjogosultságának és jövőjének kétségbevonására*. Az általános iskola megteremtése volt a „közoktatás földreformja”, amely az alapvető dolgozó osztályok gyermekeinek tanulását szolgálta. Később ugyan vitatták a hasonlatot, mert míg a földreformnak megvolt az anyagi bázisa, a szétosztható föld — ha a felszerelések hiányoztak is —, addig a középiskolázás alsó négy évfolyamának általánossá tételéhez az anyagi és a személyi feltételek jórészt hiányoztak. Az általános iskola megteremtését lényegében „csak deklaráltuk”.

A valóság az, hogy az oktatásügy vezetői, a közoktatás politikai irányítói ebben az időben is tudták — és erre a figyelmet többször is felhívták —, hogy a középiskolázás általánossá tétele *hosszú távú feladat*. A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének III. országos küldöttközgyűlése felhívta a figyelmet; „*az általános iskola önmagában nem üdvözítő pedagógiai csodaszer, hanem csupán keret, amelyet tartalommal kell megtölteni*”.

Az általános iskola létrehozására vonatkozó rendelet megjelenése csak a kezdet, egy elvi jelentőségű keret, amelynek kitöltésétől függ, hogy az új iskolatípus szolgálja-e a demokratizálódó társadalom céljait.

Az oktatás anyagi alapjának megteremtéséhez az ötéves terv a feltételeket szerény mértékben biztosította. Oktatáspolitikai programjához tartozott a művelődésben meg-

lévő különbségek felszámolása, az iskolahálózat fejlesztése. Teljesülése azonban a népgazdaság általános fejlődésétől függött, a problémák nagyon összetett formában jelentkeztek. A lényeg azonban az volt, hogy oktatási rendszerünknek is gyors ütemben kell fejlődnie. A közoktatásnak is át kellett vennie — gyakran a szükséges feltételek nélkül — a népgazdaság más területein kialakult követelményrendszert és gyakorlatot.

A feladatok nem reális és nem megalapozott kitűzését és teljesítését mutatja az *általános iskolák helyzete*. Az 1954/55-ös tanévben az általános iskolai tanulóknak csak 79<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a részesült szakszerű oktatásban. Még mindig 972 olyan általános iskola volt, ahol egyetlen tanító, teljesen osztatlan rendszerben tanított. A bukás, a lemorzsolódás változatlanul magas volt. Az 1953/54-es tanévben a 14. életévét betöltött tanulóknak csak 62<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a végezte el a nyolcadik osztályt. Az 1950-es helyzethez hasonlítva ez némi javulást mutatott ugyan, de a gond, sok probléma a régi maradt, s a próbálkozások, kísérletek nem vezettek a kívánt eredményre. A beruházások általános iskolai területen hiányosan valósultak meg, a beruházásokban az alsó- és középfokú oktatási intézmények aránya 1953-ban 53<sup>0</sup>/<sub>0</sub> volt. Az elmaradás méretét mutatja, hogy 1955-re ez az arány 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ra emelkedett.

Főképpen a tanyai és falusi, de sok helyen a városi iskolák még a két váltás mellett is *túlzsúfoltak* voltak, sem az oktatási, sem az egészségügyi követelményeknek nem feleltek meg. A zsúfoltság felszámolása megszabta a következő évek iskolafejlesztésének alapelveit. Így 1954-től alapelveként határozták meg, hogy a rendelkezésre álló *anyagi eszközök zömét az általános iskolák fejlesztésére* kell fordítani, fokozatosan felszámolva a falusi osztatlan és részben osztott iskolákat, meg kell szüntetni a szükségtantermeket, fejleszteni kell az iskolák szertárait és könyvtárait. A fejlesztési program teljesítése csak azon az áron valósulhatott meg, ha a főiskolák és egyetemek anyagi támogatása terén visszalépés történik.

gazdasági szempontból is az 1961-es reform. Az oktatás fejlesztésének programjához már 1961 tavaszán, tehát még az 1961. évi III. törvény elfogadása előtt végeztek számításokat az irányelvek személyi és gazdasági kihatásairól. Az alapelv szerint a tervezés az 1960—1980 közötti, tehát 4x5 éves tervidőszakkal számolt. Az oktatási ágazat beruházási és költségvetési céljaira 20 év alatt fordítandó összeg a terv alapján a következőképpen alakult: beruházási összköltség 1961—1980 között 30,7 milliárd, amelyből 18,3 milliárd forint közvetlenül a reform költségeként jelentkezett. Az összes költségvetési többletkiadás 50,9 milliárd, amelyből a reform kihatása 25,2 milliárd forint.

Valamelyest közelebb kerülünk a helyzet megértéséhez, ha az oktatási ágazat *nemzeti jövedelemből való részese*-désének arányait vizsgáljuk. Megállapítható, hogy 1960-tól kezdve az általános iskolára fordított összegek aránya az oktatási ágazaton belül fokozatosan csökkent (1960-ban 47, 1965-ben 39 s 1967-ben 36<sup>0</sup>/<sub>0</sub>). Bár abszolút számokban a ráfordítás növekedett, de a megnövekedett szükségletet, a reformkövetelmények kielégítését nem követték a ráfordítások. Az általános iskolai gondok egy részét az idézte elő, hogy a 60-as évek közepétől a teljes középiskolázás általánossá tételének elvét vallottuk, és ideáltípusként az általános gimnáziumot tekintettük (némi szakmai képzéssel toldva meg az 5+1 formájában). Szerencsére idejében tudatára ébredtünk, hogy a középiskolák általánossá tételére ebben a formában nem kerülhet sor, hanem az oktatás fejlesztésében más utakat kell keresni.

Ahhoz, hogy a középiskolázás általánossá tételének harminc év előtti első lépéseiből a jövőre nézve levonhassuk a kellő tanulságokat, elemeznünk kell az általános iskolában folyó oktató-nevelő munka színvonalát és a változások társadalmi-történeti okait is. *A lemorzsolódás elleni küzdelem lényegében egy idős az általános iskolával*, s legjobban azokat sújtotta, akikért éppen elsősorban létesítették. A lemorzsolódás nem ok nélkül került a 40-es évek végén az érdeklődés középpontjába, mint a közoktatás-politika lelkiismereti problémája. A jelenség felismerésének első időszaka

kában jóval kisebb veszélynek s a leküzdése rövid idő alatt megvívható csatának tűnt. A nem eléggé összetett, a gazdasági összefüggéseket nem kellően feltáró elemzés valóban könnyebb győzelmet ígért. Közrejátszott ebben a korszak forradalmi lendülete is, a „holnapra meghódítjuk az egész világot” hangulata, amely nem ismert nehézségeket, s valóban nem kevés sikert hozott az oktatásnak is.

A 40-es évek végén, az 50-es évek elején a lemorzsolódás csökkentése érdekében a követelmények leszállítására, a humánusabb osztályzásra kaptak ösztönzést a nevelők. Országos megbeszéléseken szóba került, hogy figyelembe kell venni az osztályozásnál és az érettségಿನél mindazokat a körülményeket, amelyek között a munkás- és parasztgyerekek — legtöbbször éppen a múlt bűnei és hiányosságai folytán — végezheték tanulmányaikat. Tanulmányi feltételeik nehezebbek voltak, részben azért, mert tankönyvvel kevésbé voltak ellátva, részben azért, mert lakásviszonyaik rosszabbak voltak vagy mert sok esetben messziről kellett bejárniuk az iskolába. A követelmények csökkentése, az „elnézőbb osztályzás” természetesen még átmenetileg sem volt elfogadható és megengedhető gyakorlat. A gondok jelentkezéséből és a megoldási kísérletekből is látszik: nehéz és összetett problémáról van szó. A lemorzsolódást gazdasági, társadalmi és tanulmányi okokra kell visszavezetni.

Az elmúlt húsz évben *növekedett népünk általános műveltsége*, ezen belül növekedés figyelhető meg az egyes társadalmi rétegek és családok műveltségében is. Közeledett a város és falu kulturális színvonala, ismerünk vidéki iskolákat, amelyeknek tanulói megelőzik a városiakat. A változás annak köszönhető, hogy a pártnak harminc éven keresztül eltökélt szándéka volt, hogy megszüntesse a város és a falu közötti lényeges különbségeket. A sikerek ebben számottevőek. Nem szabad ugyanakkor elhallgatni azt, hogy egyes foglalkozási rétegek, munkások, parasztok gyermekei kulturális környezeti *hátrányban* vannak, amely a tanulásban már az indulásnál is kedvezőtlenül hat. Ez azt jelenti, hogy az iskolai lemaradások oka főleg társadalmi, és hogy a régi felfogás az indulás lehetőségeinek egyenlőségé-

ről nem érvényesíti a társadalmi igazságosságot a nevelésben.

Az általános iskola tanterve *egységes követelményt* ír elő *valamennyi* tanuló és iskola számára. Elvileg tehát az egyéni képességektől függően mindenkinek el kellene sajátítani ugyanazt a tananyagot, megszerelve ezzel az állampolgári műveltség alapjait. Közismert azonban, hogy iskoláink oktató-nevelő munkájában, a tanulmányi eredményekben elég jelentős az eltérés. Az új köznevelési rendszer megtervezésekor látnunk kell, hogy egy *kévdvezőtlen történelmi örökséggel* van dolgunk, tehát a célok megfogalmazása során, a feltételek megtervezésekor *első helyre* kell tenni a tényleges egyenlőség perspektíváját. Amikor — az ezredfordulóra — általánossá kívánjuk tenni a középiskolázást, folytatva a nemzetközi és a hazai történelmi tendenciát, nem lehet nem számolnunk ennek ma még *kellőképp* fel sem mérhető társadalmi nehézségeivel és korlátaival. *Az általános iskolai esélyegyenlőtlenség ellen vívott három évtizedes pedagógiai harcainknak talán ez a legfontosabb, elemzésre váró tanulsága.*

\*

A *középfokú oktatás általánossá válásának és egységesülésének* megvannak a maga belső, mintegy a dolog természetéből következő *szakmai problémái*. Ezek egyfelől abból adódnak, hogy nem maradhat következmények nélkül, amikor az az iskolafajta, amely korábban egy szűk elit felsőfokú oktatásra történő felkészítését végezte, a széles néprétegek általános művelésnek és szakmai elő- és kiképzésének programjára áll át. Ennek a lényeges fordulatnak éreztetnie kell hatását mind a célok, mind a tananyag, mind az eszközök összefüggésében. Másfelől speciális pedagógiai feladatokat teremt az a társadalmi szituáció is, amelyek között ez a folyamat végbemeget, sőt amely — mint láttuk — a folyamat kibontakozását végső soron indukálja. Vegyünk most számba néhány alapvetőnek bizonyuló — és a jövőbe mutató — szakmai problémát és orientációt.

A középfokú oktatás egységesülésének folyamatát világszerte tantervi reformok születése kíséri. E jelenségnek több oka van. Az egyik alapvető ok mindenképpen az, hogy a tudományos-technikai forradalom kibontakozása megváltoztatta a műveltség egész korábbi koncepcióját: az egyoldalúan humán műveltségi anyag mellé a természettudományos, műszaki és gyakorlati ismeretek fontosságát állította. Az iskolai nevelésnek minden szinten reagálnia kellett erre a társadalmi szemléletváltozásra, az oktatóanyag struktúráját úgy kellett átrendezni, hogy a társadalom természettudományos és technikai ismeretek iránti igényét kielégítse.

Az ilyen irányú törekvés a középfokú oktatás egységesülését kísérő tantervi reformmunkákban is jól nyomon követhető. Az egyes országok tantervtervezeteiben olyan tantárgyak jelennek meg, amelyekhez az alapul szolgáló tudomány is a legújabb idők szülötte. Példának említeném, hogy pl. a szovjet általánosan képző középiskola 9—10. osztályában tantárgy „a kibernetika alapjai”, amely az önvezérlési képesség alapján egyfajta integrációt teremt a biológia, a társadalomtudományi és a műszaki tantárgyak között.

A tudományos-technikai forradalom kibontakozásának időszakában vált jellegzetessé az a törekvés, hogy az iskola nem annyira tényanyagok közlését tekinti feladatának — a felgyorsult tudományos fejlődés viszonyai között ugyanis képtelen lenne a lépéstartásra —, hanem az ember felfedező- és tájékozódóképességének kialakítását. Ennek megfelelően az új tantervtervezetekben a súlypont a tényanyagról a fogalomrendszerekre, az összefüggések megértésére helyeződött át. E cél szolgálatában nemzetközi méretekben is elsősorban a tantárgyi integráció áll. Az integrált tantárgyi csoportok ugyanis azáltal, hogy feltárják az egyes tantárgyak közötti szerves kapcsolatokat, nagymértékben segíthetik a tanulókat az összefüggések megértésében, az ismeretek rendszerezésében.

Az is nemzetközileg jellemző tendenciának tekinthető, hogy az egységes iskolaként létrehozott vagy elképzelt intézmények politechnikai karaktert adnak. Nem elvont, filozofikus ismeretek átadása a feladat, hanem a gyakorlatias,

életközeli felkészítés. Ezzel a fő törekvéssel együtt azonban mindenütt vagy majdnem mindenütt jelen van az a törekvés is, hogy az egységes iskolát egészséges arányok jellemezzék a humán, valamint a természettudományos, műszaki és gyakorlati ismeretek közvetítése terén.

Más szóval, az országok nagy része keresi az optimális megoldását annak a feladatnak, hogy szüntesse meg a középfokú képzés széttagoltságát, ne tartson fenn lényegesen eltérő presztízsű intézményeket (pl. felsőfokú továbbtanulásra felkészítő gimnázium jellegű és továbbtanulási lehetőségeket nem, vagy alig biztosító szakképző jellegű iskolákat). De mindezt úgy tegye, hogy a kialakítandó új intézményforma (esetleg formák) töltsék be mindazokat a leglényegesebb funkciókat, amelyeket a középfokú iskolázásnak be kell töltenie. Így pl. készítsen fel felsőfokú tanulmányok folytatására, és adjon megfelelő képzést azoknak, akik a középfokú intézmény elvégzése után munkába kívánnak állni. Tegyen eleget a középfokú oktatással szembeni személyiségfejlesztő-humanizációs elvárásoknak, ugyanakkor a legalább ilyen súllyal jelentkező hasznossági szempontoknak: segítsen a társadalmi munkamegosztásba való konfliktusmentes beilleszkedésben.

A középfokú oktatás általánossá válása nemcsak az iskola tartalmi munkájának jelentős átértékelődési folyamata közepette megy végbe. *Igen lényegesek azok a szervezési, módszertani kezdeményezések és megoldások is, amelyek szintén csak az elmúlt huszonöt év során születtek meg, nyertek kipróbálást vagy gyakorlati bevezetést. Bár az új módszerek a programozott oktatástól az audiovizuális stúdiókon keresztül a kabinetrendszerű oktatásig igen széles spektrumban helyezkednek el, valamennyiük létrejöttét és bevezetését kapcsolatba hozhatjuk az elmúlt 25 év egyik fő törekvéssel — az oktatás hatékonyabbá tételével.*

Ez az igény, már-már jelszó formájában, először Amerikában fogalmazódott meg a szakirodalomban a „szputnyik sokk” néven emlegetett események kapcsán. Amerikában 1957 körül szinte pánikhangulat tört ki azzal kapcsolatban, hogy hiába az oktatásügyre fordított sok pénz, az iskola

rossz befektetés, képtelen a gyors műszaki haladáshoz szükséges magasan kvalifikált munkaerő kiképzésére. A sokszínűbb, gazdagabb iskolai módszerek kidolgozása iránti igény jelentkezhethet annak a század eleje óta szinte állandóan jelenlévő pedagógiai orientációnak a részeként is, amely az egyénre szabott, az egyén belső indítékaira, adottságaira, törekvéseire felszabadítólag ható nevelési gyakorlat kialakításáért harcol.

Az új módszerek, oktatástechnológiai eljárások, szervezési formák ismertetésére e helyen nem vállalkozhatunk. Csupán egyetlen kérdéstről szóljunk, amely a középfokú oktatás egységesítésére irányuló munkában kiemelt szerephez jut, a kötelező és szabadon választható tantárgyak viszonyának meghatározásáról.

*A kötelező és a szabadon választható tantárgyak optimális arányának több szempontból is fontos szerepe van.* Egyfelől felmerül a kérdés, hogy az egységes iskolázásra irányuló törekvással a szabadon választhatóság milyen mértéke egyeztethető össze. Másfelől: nem okoz-e fokozottabb orientációt nemkínálatos irányokba? Az USA iskoláztatása e tekintetben meglehetősen sok negatív példát szolgáltat. Így pl. gyakori jelenség, hogy sokan iskolázásuk alatt mindvégig a szabadon választható tárgyakat preferálják, a kötelező tárgyakban nem mélyülnek el, s ennek eredményeképpen még az alapvető kultúrkészségek tekintetében is meglehetősen felületes tudásra tesznek szert. Végül megfontolandó ennek az arálynak a meghatározása abból a szempontból is, hogy a különböző életszakaszokban az érdeklődés, az adottság szerinti tanulási alkalmak milyen mértékű megteremtése szolgálja a személyiség legoptimálisabb, legharmonikusabb fejlődését. Ezekben a kérdésekben sem napjainkban, de feltehetőleg a jövőben sem lesz az egyes országokban teljesen egyöntetű álláspont. A kívánatos és lehetséges megoldás minden egyes esetben csak a konkrét körülmények beható elemzése és mérlegelése alapján születethet meg.

Az egységes középiskolázás kiépítésére irányuló erőfeszítést szinte minden országban kísérte az a — sok helyen

megdöbbenő — felismerés, hogy önmagában ez sem old meg minden feszítő problémát. Az egyenlő lehetőségek az egyenlőtlen helyzetből jövők esetében további egyenlőtlen-ségeket eredményeznek: a jobb helyzetből származók elő-nyeit tovább növelik, a hátrányos helyzetből származók hátrányait elmélyítik. Az egységes iskolák létrehozásakor az egyik alapvető dilemma az, hogy *milyen mértékben kívánatos differenciált lehetőségek teremtése a kiemelkedők, a lemaradók számára*. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy — legalábbis a nyugati országokban — az egységes iskolákon belül előbb-utóbb megjelentek a minőségi szelekciót tükröző formák, s hogy az egységes iskolákon belül, ha burkolt formákban is, újrareprodukálódtak azok a társadalmi differenciák, amelyek korábban a különböző nivójú közép-fokú intézményekben nyílt formában is kifejeződtek.

A jövő iskolarendszer kimunkálásakor fontos az olyan tanterv kialakítása, amely nem elsősorban a tanulók magával hozott ismereteire épít, hanem mindenekelőtt alkotóképességükre. Egyre több kompenzáló módszert dolgoznak ki, amelyek azt célozzák, hogy az előnytelen helyzetből induló tanulók ne kerüljenek hátrányba az egységes középiskolázás során.

\*

A köznevelés fejlesztése során központi szerepet kell kapnia a személyiségfejlesztés szempontjainak, hiszen ez a köznevelésnek mintegy *par excellence* feladata. De napjainkban ez a törekvés — az utóbb időben egyre határozottabban — csak a szocialista országokat jellemzi. Csak ezekben az országokban tapasztalható, hogy a köznevelés fejlesztése során konkrét iránymutatónak tekintik a marxista embereszményt, ezen belül is — mivel a társadalmi-gazdasági fejlődés egyre inkább napirendre tűzi — az emberi sokoldalúsággal, teljességgel kapcsolatos gondolatokat. Azokat a főbb elméleti orientációkat, amelyek napjainkban — de lényegében a század eleje óta — a legmarkánsabban rajzolódnak ki a polgári gondolkodásban, három nagy csoportba sorolhatjuk.

Elsőnek említhetjük az *életfilozófiai-antropológiai orientációt*. Lényegi mondanivalója az, hogy a nevelést az ember antropológiai természetének minél alaposabb figyelembevételével kell megszervezni. Az ember „belső erőinek” figyelembevételére és felszabadítására irányuló elméletek rendszerint egyfajta szélsőséges individualizmusba torkollanak, amelyek elvezetnek mindenféle intézmény tagadásához, a társadalom iskoláztatásának gondolatához. A *neotomista* pedagógusok szerint a korunkban kialakult nevelési-oktatási krízisnek az az oka, hogy csökkent a vallás befolyása, megingott a korábban hosszú évszázadokon át uralkodó valláserkölcsi világkép. A válságból való kijutás egyetlen módja a vallásosság reneszánsza. Eszerint a személyiség fejlődése azonos az egyes ember spirituális öntökéletesítésével, és a nevelés célja nem lehet más, mint ennek a folyamatnak a segítése. Az *egzisztencialista* pedagógusok szintén az önegzisztenciára való ráeszmélést tekintik a személyiségfejlődés lényegének, a nevelés céljának pedig azt, hogy segítse ezt a folyamatot, ahogyan kedvenç terminológiájukkal kifejezik, az éni-identitás kialakulását.

Az életfilozófiai-antropológiai irányzatok mellett nagy hatású a *pragmatista-pozitivistá orientáció*. A pragmatista-pozitivistá pedagógiai elméletekre szűk horizontú, technokrata beállítódás jellemző. A pedagógiai-emberi problémák olyan jellegű korlátozott felfogása, amely vizsgálatra érdemesnek csak a gazdaságilag-technikailag használható dimenziókat tekinti, egyszerűbben szólva: a pedagógiát is igyekszik a tőkés érdekek szolgálatába állítani. Az emberi személyiség csak mint hasznot hozó tevékenység végzője és mint fogyasztó nyer jelentőséget. Ha az ilyen teóriák áthatják a közoktatás belső reformmunkálatait, akkor az újabb és újabb módszerek, a tartalmi és strukturális átalakítások nem a folyamatos humanizáció irányában hatnak, hanem a közoktatást manipulációs eszközzé tehetik. Az egyoldalú, „gyakorlati” irányultság lehetetlenné teszi, hogy a közoktatás az egész személyiség kibontakoztatását célozza meg.

Új színnek tekinthetők a polgári pedagógiában az úgynevezett *szabad nevelési koncepciók*. Ezek létrejöttében a

60-as évek újbaloldali mozgalmi mellett jelentős szerepet játszott a századunkban kibontakozó pszichológia. Közös jellemzőjük, hogy a társadalom munkaerő szükségleti, szakképzési igényeiről nem akarnak tudomást venni, céljuk az egyéniség sokoldalú, semmilyen „külső” igény által nem befolyásolt gazdag kibontakoztatása, az emberi boldogság létrejöttének nevelési eszközökkel történő segítése. Ehhez a törekvésükhöz a polgári társadalom nevelési gyakorlatának igen következetes kritikája társul, s egy sajátos intézménytípussal, az úgynevezett „szabad iskolával” történő kísérletezés.

*A szocialista közoktatási rendszerek számára óriási helyzeti előnyt jelent, hogy szilárd elméleti alappal rendelkeznek. Végső soron ez biztosítja tervező munkánk hitelét is. Ennek alapján válhat jövőépítő munkánk tudatossá; csak így lehetséges, hogy túljussuñk a spontán jövőépítésen, amikor a fejlesztő munka ad hoc akciókból tevődik össze. Ez biztosítja a különböző funkciók figyelembevételét is. Ez ad reményt arra, hogy a jövőben egy olyan fejlett közoktatási rendszer jöhessen létre a szocialista országokban, amely az egyén és társadalom szempontjait harmonikusan egyeztetni tudja.*



## Gyermekközösségek







# I. A köznevelés céljai és a fejlesztés feladatai

A szocializmus építésének két egymástól elválaszthatatlan, alapvető feladata van: a társadalom fejlesztése az emberi önmegvalósítás érdekében és a személyiség fejlesztése a társadalom tökéletesítése érdekében. A marxizmus e két, tételesen megfogalmazott alapcélja (kommunista társadalom és kommunista személyiség) a szocializmus építésének adott szakaszában konkretizálódik. Kérdésünk: *mi a köznevelési rendszer szerepe társadalmunk és a személyiség fejlődésében a szóban forgó időszakban?*

E kérdések megválaszolása érdekében mindenekelőtt kísérletet teszünk arra, hogy kiemeljük a társadalom és a személyiség fejlődési tendenciái közül azokat, amelyek a köznevelés szempontjából a legfontosabbak. Ennek alapján megkíséreljük megfogalmazni a köznevelés által teljesítendő célokat. A célokat szembesítjük a jelenlegi köznevelési rendszerrel, ennek alapján pedig törekszünk eljutni a rendszerfejlesztés feladataihoz.

# I.1 Társadalmi-gazdasági fejlődésünk és a köznevelés

Alább a társadalom fejlődése szempontjából keressük a köznevelés *funkcióit, céljait és fejlesztésének feladatait*. A társadalmi fejlődésnek azonban csak azokat a jellemzőit törekszünk kiemelni, amelyek a köznevelés szempontjából a leglényegesebbek.

## 1.11 Munkaerő és köznevelés

Munka és tudás között mind az egyén, mind a társadalom egésze vonatkozásában szoros összefüggés van.<sup>1</sup> Ez az összefüggés azonban — ha jól meggondoljuk — csak stagnálás esetén lehetne teljes megfelelés (kongruencia). A fejlődés úgy jön létre, hogy változás történik a munka tárgyában, eszközeiben, és ehhez kell a hiányzó tudást megszerzeni — nevezük ezt *munkakiindulású (M) inkongruenciának* —; vagy pedig növekszik a tudás, ami a munka fejlesztését teszi lehetővé (*tudáskiindulású (T) inkongruencia*). Ide tartozik mindenféle kutatás, találmány, újítás vagy egyszerűen a végzett munkánál magasabb, kihasználatlan tudás.

Ha gondolatban egy hasonló lélekszámú fejlett és fejlődő ország lakosságát kicseréljük, könnyű belátni, hogy a fejletlen ország lakosai képtelenek lennének a magas technika működtetéséhez szükséges munkát elvégezni, a hiányzó tudást elsajátítani. Itt az (M) inkongruencia leküzdhetetlen mértékű. A fejlett ország lakosai ezzel szemben — ha csak az éber állapot teljes idejét nem kellene az elemi szükségletek kielégítésére fordítani — viszonylag rövid idő alatt tu-

<sup>1</sup> *Tudáson* — az általános és szakmai ismereteken túl — a tapasztalatokat, készségeket, jártasságokat és képességeket együtt értjük; eltérően a köznapi pedagógiai értelmezéstől, amely a tudást rendszerint az ismeretekre szűkíti le. A *tudás* e tágabb értelmezése a szociológiában is használatos. Tapasztalatunk szerint a *tudás* szó ilyen értelmű használata félreértéseket és ellenérzéseket válthat ki például a pedagógusok körében. Mégsem tudunk harzónalától eltekinteni, mert nincs más megfelelő, kellően általános fogalom.

dásuk színvonalára fejlesztenék fel a munkát. A (T) inkongruencia tehát elméletileg igen nagy is lehet a visszafejlődés veszélye nélkül. *Jánossy Ferenc* a háború utáni helyreállítási periódusokat elemezve megmutatta, hogy a tönkrement termelőeszközök — ami a tudásánál alacsonyabb szintű munkára kényszerítette a népeiséget — még az eredeti fejlődési trendet sem törték meg.<sup>2</sup>

A (T) inkongruencia eme izgalmas sajátossága vezetett a fejlődő országok olyan közoktatási terveihez, amelyek a közoktatás fejlesztésében relatíve hatalmas összegeket fektettek abban a reményben, hogy a népeiség magasabb tudása lehetővé teszi, provokálja majd a gyorsabb gazdasági fejlődést. Ezek a tervek azonban megleledkeztek arról, hogy a tudás tapasztalat, készség is, amit csak termelési gyakorlatban lehet megszerezni, hogy az oktatás nem mindenható. A szélsőséges (M) inkongruenciára napjainkban produkál a történelem példákat. Az olajexportáló fejlődő országok hatalmas beruházható tőkéhez jutnak, amivel az országuk primitív munkanívóját gyorsan fejleszthetnék. E fejlesztésnek azonban határt szab a népeiség tudásának adott színvonala, a tudásfejlesztés tempójának pedig a generációváltás menete. Bizonyos életkor fölött ugyanis lehetetlen tömegméretekben ugrásszerűen megnövelni a tudást, a megfelelően képzett felnövekvő generációk pedig csak fokozatosan lépnek be a termelésbe.

A népeiség képezhetősége a tudástömegtől, a tudás-szinttől (az „egy főre eső tudástömegtől”) és a tudás jellegetől függ. Az egyoldalú tudás alacsonyabb, az általános tudás magasabb képezhetőséget eredményez. Hazánkban például az általános iskolából lemorzsolódók az igényességet, pontosságot igénylő betanított munka elvégzésére nehezen képezhetők ki. A munka minősége műveltség kérdése is. A nagyon gyöngye eredménnyel végzők általában lemorzsolódnak a szakmunkásképzésből; a viszonylag gyöngye eredménnyel érettségizett fiatal viszont lényegesen rövidebb

<sup>2</sup> *Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok. Bp. Közgazdasági, 1966.*

idő alatt képes elsajátítani egy szakmát. Ugyanez az összefüggés érvényes a felnőttek képezhetőségére is, amellyel szemben az egyre mélyebb és gyakoribb rekonstrukciók, fejlesztések fokozódó követelményeket támasztanak.

Az eddigiekből az a feltételezés következne, hogy optimális fejlődési tempó akkor érhető el, ha a *munka színvonala és a tudás együttesen növekszik*. Ennek következtében mind az (M), mind a (T) inkongruencia alacsony, kiegyenlítően változik, egyik sem válik dominánssá. Ez a tetszetős és logikusnak tűnő elgondolás azonban — még ha meg lehetne is valósítani — nem eredményezne optimális gazdasági fejlődési tempót. Ennek magyarázatát a gazdaságfejlődés ritmusváltásában találjuk meg, amely a kelet-európai szocialista országokban — köztük hazánkban is — épp napjainkban végbemegy.

Hazánk belépett a gazdasági fejlődés *intenzív* szakaszába. A század utolsó másfél évtizedében a köznevelés szempontjából is a legjellemzőbb folyamat várhatóan ennek az intenzív fejlődésnek a kibontakozása lesz. Ismeretes, hogy az ipari fejlődés megindulása után egyre csökken a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya, ugyanakkor az iparban is és a nem termelő ágazatokban is (harmadik szektor) fokozatosan emelkedik. A harmadik szektorban foglalkoztatottak arányának növekedése tartós, a gazdaságilag legfejlettebb országokban is folytatódó tendencia. Az USA-ban pl. már 60% fölé van ez az arány. Egészen más a helyzet az iparban, ahol a foglalkoztatottak arányának növekedése a 40—50% közötti értéken megáll, egy ideig stagnál, majd megindul a csökkenés.

Az *extenzív* fejlődés tehát akkor fejeződik be, amikor az iparban foglalkoztatottak aránya valahol 40—50% között megállapodik és stagnálni kezd. Ez független attól, hogy van-e felvehető munkaerő vagy nincs; hiszen a fejlett tőkés országok többségében a munkanélküliek táborára ellentmond a munkaerő-tartalék kimerülése és az intenzív fejlődés közötti összefüggésnek. A lényeg abban van, hogy az ipari, mezőgazdasági termelés növekedése egyre nagyobb feladatok elé állítja a harmadik szektort; ezért az

é szektorban foglalkoztatottak arányának növekednie kell. Adott ponton túl ez már csak azon az áron lehetséges, hogy az iparban foglalkoztatottak arányának növekedése lelassul, megáll, majd megkezdődik a csökkenés. Ugyanakkor az extenzív fejlődés végére a munka színvonala olyan fokra emelkedik, ahonnan a termelés fejlődése a termelékenység növelése által már azonos, sőt csökkenő létszámmal is megoldható. Az iparnak tehát nemcsak lehetősége, de szüksége sincs a foglalkoztatottság arányának szakadatlan növelésére.

Hazánkban a hetvenes években már egyértelműen megmutatkozik, hogy fejlődésünk intenzív szakaszába lépünk. Vegyünk számba néhány ismert és a köznevelés szempontjából alapvető folyamatot.

a) A nemzetközi tendenciáknak megfelelően az intenzív szakasz kezdetekor nálunk is 20—25<sup>0</sup>/<sub>0</sub> körüli a mezőgazdaságban dolgozók aránya. Az ezredfordulóig ez az arány várhatóan 10—15<sup>0</sup>/<sub>0</sub> alá fog csökkenni, ami csakis intenzív gépesítéssel, technikai fejlesztéssel érhető el, aminek következtében lényegesen megnövekszik a mezőgazdasági munka bonyolultsági foka, színvonala. Ez a jelenleginél lényegesen magasabb színvonalú tudást és képezhetőséget követel mind a mezőgazdaságba belépő fiataloktól, mind a már ott dolgozó felnőttektől.

b) Ha az iparnak létszámnövekedés nélkül kell megoldania a termelés, a termelékenység fejlesztését, akkor ennek csak egyetlen lehetősége van: az iparban dolgozók tudásának és képezhetőségének fejlesztése.

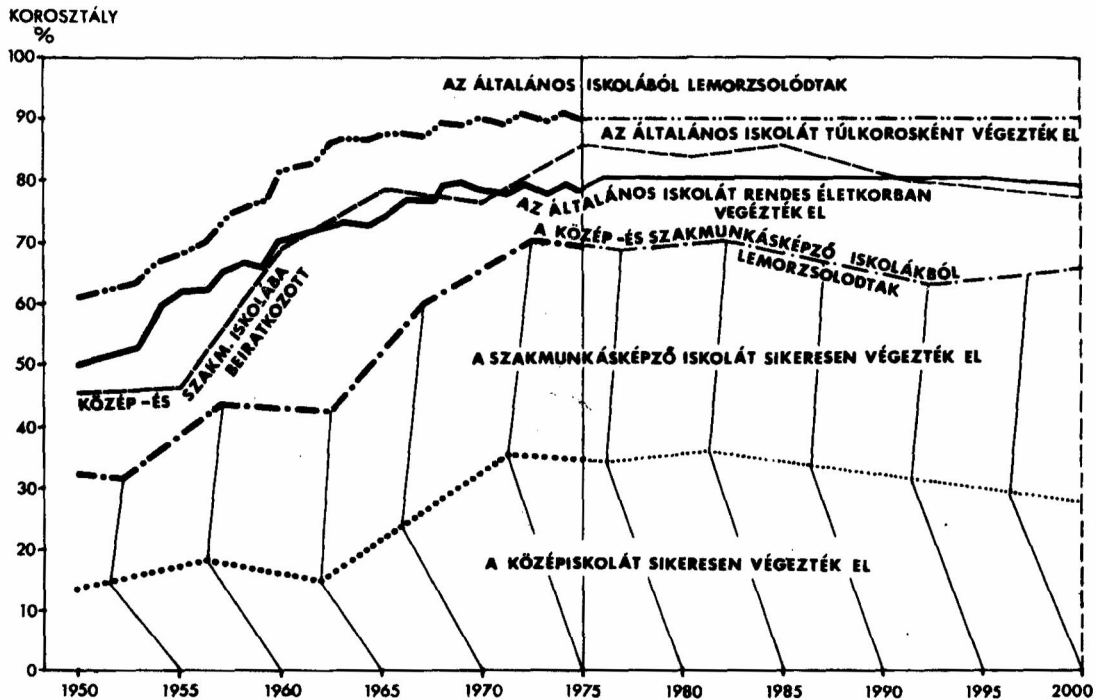
c) Hasonló kép tárul elénk a harmadik szektorban dolgozók szükségszerű aránynövekedésének, az ott lévő munkák színvonal-növekedésének elemzése alapján is. A szellemi dolgozók arányának a jelentős fejlődése, a szakképzetlen fizikai dolgozók arányának a csökkenése és sok más tendencia mind ugyanazt a következtetést erősíti: az intenzív fejlődés kibontakozásának időszakában gyökeresen megnövekszik a népesség tudásszintjének, képezhetőségének fejlődésével szembeni társadalmi szükséglet.

A szocialista országok gazdaságfejlesztését az elmúlt évtizedek nagyarányú iparosítása jellemezte. És mivel ez csak az adott tudásszintű, képezhetőségű népességgel lehetséges, nyilvánvaló, hogy munkakiindulású (M) inkongruencia jön létre. A „tandíjat” az alacsonyabb szinten kihasználta, hamarabb tönkremenő gépek és a követelményeknél alacsonyabb színvonalú minőség formájában kell megfizetni. Az extenzív fejlődés szakaszában az (M) inkongruencia szükségszerű a gyors gazdasági fejlődés érdekében; a szocialista országok tapasztalatai ezt egyértelműen bizonyítják. Mindez természetesen nagyon sok okra vezethet vissza, amelynek kifejtésére nem vállalkozhatunk.

Az intenzív szakaszban viszont az (M) inkongruencia a fejlődés egyre nagyobb gátjává válik. Ebben a szakaszban az optimális gazdasági fejlődést a (T) inkongruencia segítheti elő. A feltételek a kívánatos mértékű (T) inkongruencia megvalósításához adottak; eltérően az extenzív szakasztól — különösen annak kezdetétől —, amikor ez lehetetlen, illetőleg az optimális fejlődést gátló tényezőként hatna. Ha felidézünk az intenzív gazdasági fejlődés szakaszában lévő fejlett tőkés országokban kialakult helyzetet, megállapíthatjuk, hogy az elmúlt két évtizedben jelentős mértékű (T) inkongruencia alakult ki. A vendégmunkásokat nagyobb mértékben foglalkoztató országokban pedig a hazai lakosság (T) inkongruenciájának mértéke a torzulásig fokozódott.

A vizsgált időszakra jellemző egyik leglényegesebb társadalmi adottságunkból, a gazdasági fejlődés intenzív szakaszának kibontakozásából és az ebből fakadó — a közneveléssel szembeni — társadalmi szükségletből adódik a köznevelési rendszer egyik alapvető célja. *Olyan mértékű tudást és képezhetőséget kell biztosítani a felnövekvő és a felnőtt dolgozóknak, amely lehetővé teszi az intenzív fejlődés minél gyorsabb kibontakozását az (M) inkongruencia felszámolása és egy enyhe mértékű (T) inkongruencia létrehozása révén.*

A köznevelés változatlan alapszerkezetét véve kiindulásul, a népesség iskolázottsága az 1.1 ábrán látható mó-



1.1 ábra. A népesség iskolai végzettség szerinti összetételének várható alakulása  $\%$ -ban

don alakul.<sup>3</sup> Az ábra legszembetűnőbb sajátossága a lassú fejlődési tempó és az, hogy az általános iskolai végzettségűek arányának növekedése fokozatosan lelassul. E lassú és lassuló fejlődéssel szemben áll a gazdasági fejlődés intenzív szakaszának kibontakozása: azok a szükségletek és célok, amelyeket a fentiekben jellemeztünk. Szembe kell néznünk azzal, hogy az (M) inkongruencia sokkal tovább fennmarad, mint kívánatos: népünk tudástömege, tudásszintje és képezhetősége szembeszökően alacsonyabb lesz az intenzív fejlődés kibontakozásának időszakában, mint ami az optimális fejlődéshez szükséges lenne.<sup>4</sup>

Hogy a felnövekvő generációk tudása és képezhetősége gyorsabban fejlődjék, két feladatot kell megoldani. Egyrészt *úgy kell átalakítani az iskolarendszert, hogy a munkába lépő generációk tudástömege, tudásszintje, képezhetősége, iskolázottsága a jelenleginél számottevően magasabb legyen.* Ehhez a legsürgősebb és legfontosabb feladat a felnőttoktatás-továbbképzés problémájának megoldása, hogy a kereső népesség tudástömegét, tudásszintjét és képezhetőségét az elkövetkező évtizedekben számottevően növelni lehessen. Másrészt pedig fokozni kell a rendszer hatékonyságát, amihez a neveléstudomány nagy lehetőségekkel rendelkezik. A köznevelés e kettős irányú fejlesztése nem zárja ki egymást; ellenkezőleg: csakis mindkét lehetőség maximális felhasználásától remélhetünk előrelépést.

Eddig a népesség egészének tudástömege (tudásszintje) és az országos munkanívó közötti megfelelésről volt szó. Nevezük ezt minőségi kongruenciának. Lehetséges azonban,

<sup>3</sup> A trendek 2010-ig történő extrapolálása arra a megfontolásra támaszkodik, hogy egy 2000 körüli alapszerkezeti változás következményei tíz éven belül nem érzetik jelentékeny mértékben hatásukat a népesség iskolázottságának alakulásában.

<sup>4</sup> Első olvasóink nyomtatékosan felhívták figyelmünket arra hogy az 1.1 pontban megfogalmazott célok ebben a kéziratban szintén maximalisták. Valóban helytelen lenne — 1961-hez hasonlóan — például az intenzív gazdaságfejlesztés emberi vonatkozásait a maga egészében egy iskolarendszer „nyakába varrni”. Meggyőződésünk viszont, hogy a köznevelés nem azonos az iskolarendszerrel, hanem annál jóval tágabb fogalom. Olyan tág, hogy abba az „emberi tényező” fejlesztésének valamennyi lényeges, társadalmilag intézményesített (vagy intézményesíthető) aspektusa belefér. Ebben az értelemben fogalmaztunk meg „maximalista” célokat a közneveléssel szemben.

hogy az alacsony tudásúak egy része magasabb tudást igénylő munkát végez, a magasabb szinten képzett dolgozók pedig alacsony színvonalú munkával vannak lekötve. Ez a mennyiségi, strukturális inkongruencia.<sup>5</sup>

A következőkben a *strukturális inkongruencia* és a *köznevelés* közötti összefüggéseket elemezzük.

Mind az egyes ember, mind a társadalom elemi érdeke, hogy mindenki a tudásának (felkészültségének, képességeinek) legjobban megfelelő munkát végezzen. A társadalom egésze szempontjából ez az érdek a „megtermelt” tudástömeg, a képezhetőség gazdaságosságát jelenti. Ez a gazdaságosság a munkaerő szakképzettségbeli struktúrája és a munkahelyi struktúra folyamatos megfelelése, a strukturális kongruencia révén érhető el. A munkaerő-tervezés és a tervek megvalósítani törekvő köznevelés e célt is szolgálja. Ez a cél nemcsak a hagyományosan értelmezett iskolarendszerre vonatkozik, hanem a szakképzés — továbbképzés, átképzés, betanítás — egész tevékenységrendszerére, vagyis a szakmai képzés legátfogóbban értelmezett „programjára”.

Mindenekelőtt idézzük fel azt a ma már széles körben ismert tényt, hogy a kereső népesség több mint 20%-a — 1 millió 100 ezer fő — nem a képzettségének megfelelő munkakörben dolgozik.<sup>6</sup> Ennek sok oka van; feltételezhető, hogy a köznevelés sem képes fenti célját kellően teljesíteni.

A strukturális inkongruencia szerteágazó problémái közül a szakmunkásképzést emeljük ki. E téren a strukturális inkongruenciát három adattal jellemezhetjük. 291 ezer fő a szakképzetlenek száma a szakmunkások között, vagyis ennyien dolgoznak szakmunkásként szakmunkásképzetség nélkül; ezzel szemben 267 ezer szakképzett dolgozó végez betanított vagy segédmunkát; végül 130 ezer szakmunkás nem

<sup>5</sup> A munkaerő-struktúra — illetve a szakképzettségi struktúra — és a munkahelyi struktúra megfeleléséről kitűnő elemzést olvashattunk *Timár Jánostól* (A munkaerő-struktúra és a munkahelyi struktúra megfelelése. *Közgazdasági Szemle*, 1976/3:1—15).

<sup>6</sup> *Timár János*: A munkaerő-struktúra és a munkahelyi struktúra megfelelése. *Közgazdasági Szemle*, 1976/3:1—15.

a tanult szakmájában végez szakmunkát. Ez közel 700 ezer fő. A méretek akkor érzékelhetők, ha felidézzük, hogy a szakmunkások száma kevesebb, mint 1 millió 100 ezer fő.

A köznevelés egyik alapvető ellentmondása abból fakad, hogy a társadalom szakmunkaerőivel szembeni szükségletét a klasszikus középiskolázás rendszerében próbáljuk kielégíteni. A klasszikus középiskolázás rendszerében különböző célú iskolatípusok vannak. Közöttük egy (vagy több) általánosan művel, és egy vagy több szakmai képzést nyújt. Mivel az általános művelést, illetve a szakmai képzést jórészt intézményesen elkülönített iskolatípusok szolgálják, ezért beiskolázási arányaikkal követniük kell a munkahelyi struktúra várható alakulását is. Ha a meglévő intézménytípusok beiskolázási arányait növeljük, szükségszerűen egyre több olyan fiatalot kell beiskoláznunk, akik képzettségüket társadalmi munkamegosztásukban előreláthatóan nem fogják tudni felhasználni. Egyre jobban felborul a végzettség szerinti megoszlás és a munkahelyi struktúra közötti összhang, vagyis egyre növekszik a strukturális inkongruencia.

Ha a keresők közel fele várhatóan szakképzetlen fizikai dolgozó lesz még 2000-ben is, akkor — munkaerő-gazdálkodási szempontból — jogos az a megállapítás, hogy a múltban nem lett volna szabad és jelenleg sem lenne szabad egy-egy korosztály mintegy felénél többet szakmai képzésbe (bármilyen szintűbe) bevonni. Csakhogy ez azt jelentené, hogy az 1959/60-as tanévben elért beiskolázási szinten kellett volna megállni, és fél évszázadig ezen a szinten maradni. Ez pedig képtelenség, társadalmunk mozgástörvényei miatt. Az iskolázottság iránti társadalmi igények növekedése nem a szülők ambíciója, nem divathullám, hanem társadalmunk mintegy 50—80 éves fejlődéstörténeti tendenciáiból következik, és egyúttal a további fejlődés egyik leglényegesebb feltétele.

A kialakult strukturális inkongruencia és a középiskolázás iránti különféle igények kielégítése a jelenlegi iskola-rendszerben feloldatlan ellentmondás. A társadalmi szükséglet és a középfokú iskolázottság iránti társadalmi igény közötti eltérés következtében a szakmai képzés nagy számban

bocsát ki pályatévészett, pályaelhagyó szakmunkást. Ugyanekkor az üzemekben — különösen az ún. „hiányszakmákban” — krónikus szakmunkáshiány van. A távlati fejlesztés feladata a köznevelés működését és szerkezetét úgy átalakítani, hogy ez az ellentmondás feloldhatóvá, de legalábbis csökkenő arányúvá váljék. Ez természetesen nemcsak a köznevelés feladata, nagyon sok tényező együttes hatására van szükség. Ezekben belül hiba lenne az iskola tennivalóit másra áthárítani. Ezért a fejlesztési alternatívák elemzésekor mindenekeelőtt arra kell választ keresnünk, hogyan tudják ezt az ellentmondást csökkenteni. Ehhez minden bizonnyal segítséget jelent, ha a társadalmunkban folyó szakmai képzés teljes tevékenységrendszerét („szakmai képzési programját”) egységében szemléljük. Az iskolai szakmunkásképzés mellett a munka melletti, üzemi szakmunkásképzés is van. Kevésbé köztudott a szakmunkássá válás harmadik útja: a munkában szerzett tapasztalatok alapján — szervezett képzés nélkül — történő szakmunkás munkakörbe sorolás. Láthattuk, hogy ez az út igen széles: 267 ezer szakképzetlen fizikai dolgozó lett így „szakmunkássá”, és 130 ezer szakmunkás más szakma „szakmunkásává” átképzés nélkül.

Lényeges különbség van egyszerű betanított munka és kvalifikált betanított munka, valamint az egyszerű szakmunka és a kvalifikált szakmunka között; tehát két szakmunka-kategória van. A fejlesztés feladata, hogy e három utat tudomásul véve, *a szakmai képzés olyan — az eddiginél összetettebb és rugalmasabb — rendszerét hozzuk létre, amely a szükségleteket differenciáltabban képes kielégíteni, alacsonyabb strukturális inkongruenciával képes működni.*

A szakmai képzés „programjában” a mai „deklaszálódást” a „promóció” kellene hogy felváltsa. „Deklasszálódáson” e helyütt a szakmai képzettség fokának alacsonyabb szintű munka végzését — az erre kényszerülést — értjük. Promóciónak nevezhetjük ezzel szemben a szakmai képzés megszervezésének alábbi útját:

szakképzetlen → betanított → egyszerű → kvalifikált  
munkás → munkás → szakmunkás → szakmunkás

A promóció útja előnyös az egyén számára, mert lehetőséget kínál az önfejlesztésre, perspektívát és egzisztenciális célokat ad. Ugyanakkor hasznos a társadalomnak, mert növeli a népesség képezhetőségét. Ezért a köznevelés keretén belül a szakmai képzés egészét úgy kell továbbfejleszteni, hogy minél kevesebben kényszerüljenek „deklasszálódni”, és minél többen járassák a promóció útját.

## 1.12 Társadalmi mobilitás és köznevelés

A munkaerő-szükséglettel kapcsolatos, imént elemzett kívánalmakhoz természetes módon kapcsolódnak elsődlegesen társadalom-politikai — a fejlett szocialista társadalom struktúrájára és mozgásfolyamataira vonatkozó — igények. Közülük — nagyjából a hatvanas évek közepe óta, amikor társadalmunk rétegződésének statisztikai-társadalomtudományi vizsgálata nagyobb arányban kibontakozott — a társadalmi mobilitás támogatásának követelménye emelkedik ki.<sup>7</sup> A köznevelésnek, miként ez párt- és állami dokumentumokban ismételten megfogalmazódik, fel kell gyorsítania társadalmunk politikailag kívánatos mozgásfolyamatait; akadályoznia kell társadalmunk rétegződésének egyfajta „megmevedését”; vagy hogy egészen tényszerűek legyenek, kiemelten támogatni kell a munkás- és parasztfiatalok művelődési pályafutását. Ahhoz, hogy e társadalompolitikai követelményeket célként a köznevelésre vonatkoztathassuk s belőlük fejlesztési feladatokat fogalmazhassunk meg, valamivel részletesebben is elemeznünk kell e mozgásfolyamatok történeti tendenciáit, ezek alapján pedig meg kell határoznunk bennük a köznevelés szerepét.

Társadalmi struktúránk gyökeres átalakulása azokat a

<sup>7</sup> Az empirikus munkálatok közül mint legfontosabbat *Mód Aladárné* és munkatársai közleményét említjük (*Társadalmi rétegződés Magyarországon*. Statisztikai Időszaki Közlemények, Bp.: Központi Statisztikai Hivatal, 1966). Az elméleti munkák közül a legjelentősebb *Ferge Zsuzsa* könyve (*Társadalmunk rétegződése*. Bp.: Közgazdasági, 1969). Ami az adatok elméleti értelmezésével kapcsolatos marxista szociológiai vitákat illeti, *Kolosi Tamás* összefoglalójára hivatkozunk (*A társadalmi struktúra marxista elméletéhez*. Társadalomtudományi Intézet, 1971).

történeti horderejű változásokat tükrözi, amelyek a szocialista forradalom következtében mind a termelés szférájában, mind pedig a társadalmi viszonyokban végbementek.<sup>8</sup> Ezen belül társadalmunk rétegződését — az ún. munkajellegcsoportokkal mérve és jellemezve — az elmúlt három évtizedben döntően a gazdaság fejlődésének meggyorsulása és szerkezetének átalakulása határozta meg. A lassan változó társadalmi átrétegződés folyamatainak jelentős részét korábban a demográfiai tényezők hordozták. A különféle társadalmi rétegek eltérő népszaporulata — az 1920-as, az 1930-as, sőt még az 1949-es népszámlálás adatai szerint is — rányomta bélyegét az egyes rétegekből való kilépési, illetve a rétegekbe történő belépési mobilitásra. Természetes, hogy a magasabb szaporulatú parasztságból még egy kevésbé mobil társadalomban is érzékelhető volt a kilépési mobilitás; ugyancsak természetes, hogy változatlan társadalmi viszonyok közt az alacsony szaporulatú értelmiségnek önmagán kívüli utánpótlásra is szüksége volt (belépési mobilitás). Ezzel szemben a mai magyar társadalom rétegződésének, e rétegződés változásainak fő magyarázata a foglalkozási szerkezet gyökeres történeti átalakulása: a szocialista iparosítás útjára lépés. Az egyes társadalmi rétegek átalakulása, az e rétegek közt kialakuló — vagy esetleg lecsökkenő — mobilitás segítségével ezt a változássorozatot részletesebben is jellemezni tudjuk.

A társadalmi mobilitás kereteit társadalmunk átrétegződésének legfontosabb történeti tendenciái, illetve fordulatai alkotják.<sup>9</sup> Az e keretek közt lezajló társadalmi mobilitási

<sup>8</sup> Lakos Sándor: Társadalmi-gazdasági változások az elmúlt 15 évben Magyarországon. *Magyar Tudomány* 1975: 581—593. Szabady Egon: A társadalom szerkezetének módosulása az elmúlt 30 évben. *Szociológia* 1975: 183—208.

<sup>9</sup> E történeti tendenciák elemzéséhez az alábbi közlemények adatait és megállapításait használtuk fel: Andorka Rudolf: A társadalmi átrétegződés és demográfiai hatásai Magyarországon. (Népegyetudományi Kutató Intézet Közleményei 30.) Bp. KSH, 1970; Andorka Rudolf és munkatársai: A társadalmi mobilitás történeti tendenciái. (Statiztikai Időszaki Közlemények 343.) Bp. Központi Statisztikai Hivatal, 1975; Andorka Rudolf, Kulcsár Rózsa: A KSH 1973. évi társadalmi mobilitásvizsgálatának első eredményei. *Szociológia* 1976. 183—200; Kulcsár Rózsa: A nők társadalmi mobilitásának vizsgálata. *Szociológia* 1974. 204—223. A fő irányú mobilitás, "fogalmát — a megszokottabb „felfelé irányuló vertikális mobilitás” kifejezés helyett — Andorka Rudolf nyomán

folyamatok fő iránya a parasztságból a munkásságba való átlépés, a szakképzetlenebből a szakképzettebbé válás, a szellemi dolgozók, illetve a „középkáderek” rétegébe való belépés. Az e fő irányba történő mobilitás mértéke az elmúlt fél évszázadban igen lényegesen megnövekedett: 1938-ban a rétegek közti átlépés 29, 1949-ben 33, 1962—64-ben 45<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-os volt. Különösen a parasztság mobilitása változott jelentősen: 1938-ban 20, 1964-ben viszont csak 30<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-osnak minősült. E mobilitás aránya a nemzedékek közt az 1973-as adatok szerint sem lassult le.

Fordulat tapasztalható viszont a hatvanas és a hetvenes évek közt a nők társadalmi mobilitásában. Arányuk a betanított munkások kategóriájában már 1964-ben megközelítette az 50<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ot és túlszárnyalta ezt az irodai dolgozók között. Az 1973-as adatok szerint a változás szembetűnő: a mai magyar társadalomban többségében nők dolgoznak mezőgazdasági fizikai dolgozóként (53<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), betanított munkásként (57<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) és segédmunkásként (59<sup>0</sup>/<sub>0</sub>). Ennek a helyzetnek nem utolsósorban az is oka, hogy az utóbbi évek munkaerőforrása az ifjúságon kívül már nagyrészt csupán a háztartásokban maradt, szakképzetlen nők voltak; amennyiben tehát bizonyos ágazatokban még mindig extenzív termelésbővítés folyt, úgy ez nagyrészt e szakképzetlen női munkaerő bevonásával történhetett. Helyzetük még jelenleg is hátrányos a férfiakéhoz képest. Minden foglalkozási ágban az alacsonyabb képzettséget igénylő munkát végzik nagyobb százalékban; de képzettség iránti igényük növekedése is jól figyelemmel kísérhető. Az alkalmazotti munkát végző nők arányszáma tíz év alatt 57-ről 60, az értelmiségieké 20-ról 37, a szakmunkásoké 16-ról 21, a betanított munkásoké 48-ról 57<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ra emelkedett.

A mai magyar társadalom átrétegződése és az eközben keletkező-érvényesülő mozgásfolyamatok szorosan egybefo-

használjuk (A társadalmi mobilitás kutatása. In: Kulcsár Kálmán szerk.: A szociológia ágazatai. Bp. Kossuth, 1975. 96—98.) A nemzetközi szakirodalomban használatos „strukturális mobilitás” és a „cirkulációs mobilitás” kategóriák és az általunk is használt fogalom rokonságát lásd: Andorko Rudolf és mtsai: A társadalmi mobilitás történeti tendenciái. (Statiztikai Időszaki Közlemények 343.) Bp. Központi Statisztikai Hivatal, 1975. 64. és köv.

nódnak a közneveléssel. A társadalmi mobilitás fő irányába eső valamennyi lépcsőfok elsősorban a képzettséggel függ össze, képzettséget igényel, azaz iskolarendszerünkön keresztül vezet. Hogy a társadalmi mobilitás fő csatornájává a történeti fejlődés bizonyos periódusában az iskolarendszer válik, mind a hazai vizsgálatok, mind a nemzetközi összehasonlítások megfigyelték. Szocialista viszonyaink közt, ahol a tulajdonviszonyok gyökeres megváltozása után a társadalmi rétegződés alapmeghatározójává a társadalmi munkamegosztás válik, a munkamegosztás, az iskolai képzettség és a mobilitás szoros összefüggése törvényszerűnek látszik.<sup>10</sup>

A társadalmi mobilitás jelzett történeti tendenciái — valamint a műveltség demokratizálódásával és az alpműveltség színvonalának rohamos emelkedése — a továbbtanulás iránti igények növekedésével járt együtt. Az igény növekedését számos tapasztalat jelzi. A köznevelésre vonatkozó statisztikai adatok gyűjteményeiből azt a tendenciát olvashatjuk ki, hogy az iskolázásban részesülők a megfelelő korú népesség emelkedő százalékát teszik ki; különösen ha a kultúrforradalmat megelőző évek statisztikai adataival vetjük egybe. Évek óta jelentős társadalmi igény van a felsőoktatásban való továbbtanulásra, a felsőoktatás kiszélesítésére. Az elmúlt esztendőben pedig jelentősen gyarapodott a 14—16 évesek iskolázása: napjainkban az általános iskolát végzettek mintegy 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a — természetesen a szülőik foglalkozása és lakóhelye szerint szóródva — az általános iskola elvégzése után középfokú oktatásban részesül.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia 1977. 10—35; Gazsó Ferenc: Mobilitás és iskola. Bp. Társadalomtudományi Intézet, 1971. A társadalmi rétegződés és az iskolarendszer összefüggéseivel foglalkozó szociológiai szakirodalom szerint ez a törvényszerűség csupán a nyíltan szelektív tagoltságú rendszerekben áll fenn. A szelektió burkoltabbá válásával — a közép- és felsőoktatás demokratizálásával — ez az erős meghatározottság csökken. Kritika is ez azokkal a társadalmi utópiákkal szemben, amelyek az iskolarendszer nyitottabbá tételével kívánják könnyebbé tenni az ún. strukturális mobilitást. (Vö.: Ch. Jencks et al.: *Inequality*. New York: Basic Books, 1972.)

<sup>11</sup> Erdész Tiborné — Csizmazia Károlyné: A 7 éves és idősebb népesség iskolai végzettségi szerinti összetételének várható alakulása (kézirat). MTA PKCS Dok. 1976. Az igények effajta kiszélesedése más társadalmakban is rendszeresen előforduló feszítőerő. Megjelenik többek között például a munkahelyek igényelte munkaerő-struktúra és a továbbtanulni vágyók igényelte képességek rendszere közti eltérésben is, permanensen gondot okozva a pályaválasztási szakemberek-

A felsőoktatás iránt megnövekedett társadalmi igényt a középfokú iskolázás kiszélesítése felerősítette: törekedtünk a középfokú iskolázás szakutcainak felszámolására, s megnövekedett a felsőoktatásra jogosító (érettségit adó) iskola-típusok aránya. A középiskolázás iránti megnövekedett igényeket az általános iskola megteremtése — az alsófokú oktatás 5—8. osztályának, a régi középiskola első négy évfolyamának általánossá tétele — tovább sarkallta.

E változások társadalmi bázisa — a kulturális monopóliumok megtörésével — a magasabban képzett szakmunkás-ság és a termelés közvetlen irányítói, valamint a termelés és ügyintézés szervezésével megnövekedett alkalmazottak rétege. Ha az elmúlt másfél-két évtized társadalomfejlődési tendenciái folytatódnak, várható, hogy súlyuk mennyiségi-  
leg és minőségileg is tovább növekszik. Ezt meggondolva azt feltételezzük, hogy a 14—18 évesek (és szüleik) igénye a középfokú műveltség — az érettségi — megszerzése iránt tovább nő. Mindez olyan permanens társadalmi feszültségek forrása, amelyeknek tünetei közismertek (protekciónizmus, társadalmi esélyegyenlőtlenségek a bejutásnál stb.)<sup>12</sup>

A lakossági igények e növekedése társadalmi-gazdasági fejlődésünk objektív szükségleteinek szubjektív formában való megjelenése. E „lakossági igények” reális kielégítése ezért nem egyszerűen e szubjektív igényeknek való „engedmény” (pl. egyik vagy másik iskolatípus felvételi keret-

nek. Vö. ezzel egyebek közt a szovjet pályaválasztási tapasztalatok elemzését V. N. Subkintól A pályaválasztás szociológiai problémái. In: Forkas János szerk.: A szovjet szociológia ma. Bp. Kossuth, 1971. A pályaválasztás néhány szociológiai összefüggése. Szociológia 1976. 30—46.)

<sup>12</sup> Bogdár Tibor (Az iskolán kívüli oktatás társadalmi igényeinek szerkezeti változásai egy sajtóelemzés tükrében (kézirat). MTA PKCS Dok., 1976) a Népszabadság 1960, 1970 és 1975-ös évfolyamaiban megjelent iskolán kívüli oktatással kapcsolatos hirdetésekot vizsgálja. A hirdetések számában 1970-re nagy felfutás tapasztalható, majd 1975-re némi csökkenés, de még így is másfélszerese az 1960-as értékeknek. Az egyes csoportokat egybevetve, a legnagyobb eltérés az iparitanuló-képzésben (az 1970-es érték 7,1-szerese az 1960-as és 2,5-szerese a 75-ös évnél) és az adminisztratív-ügyviteli tárgyaknál (az 1970-es hatszorosa az 1960-as évnél, és 1,1-szerese az 1975-ösnek) tapasztalható. Rangsort tekintve mindhárom esztendőben a nyelvtanítás, a műszaki tárgyak, a matematika és az iparitanuló-képzés foglalják el az első helyeket, bár nem azonos sorrendben. Mindez nemcsak a tanítani akarók változásaira utal; hanem közvetve a tanulás iránti társadalmi igény (rétegspecifikus) növekedésére is.

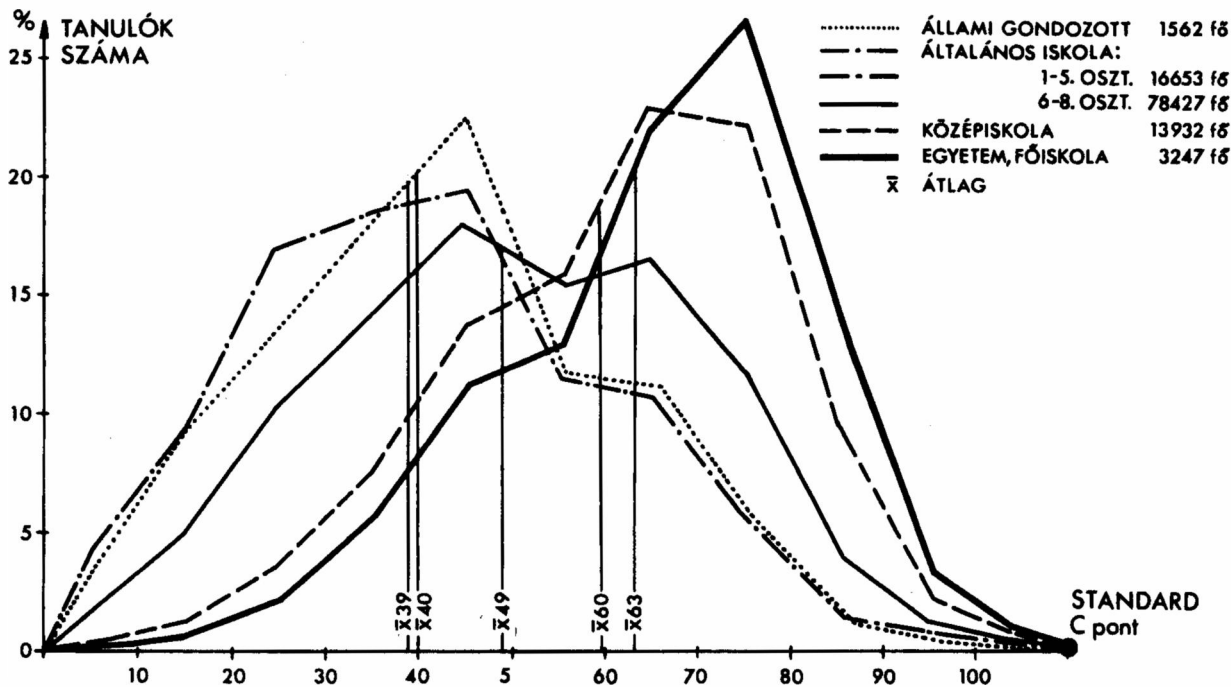
számainak távlati tervekkel ellentétes módosítása). A következő esztendők egyik legfontosabb megoldásra váró kérdése — ha a szubjektív igények nyelvén fogalmazzuk meg — az lesz, hogy *miként elégíthető ki és tartható egyensúlyban a továbbtanulás iránti igény az ország teherbíró képességével, a köznevelési rendszer feszültségeivel, valamint a munkaeö-szükséglet feszültségeivel. Az objektív szükségletek nyelvén megfogalmazva, a következő évtizedek legfontosabb köznevelési-fejlesztési kérdése: a közvetlenül jelentkező társadalmi-gazdasági problémák megoldása, valamint a fejlődés távlatainak előkészítése — elsősorban az átalakított köznevelés kiterjesztése — között milyen arányt sikerül kialakítanunk.*

Köznevelésünk mai rendszere nem látszik eléggé rugalmasnak a megnövekedett igények kielégítésére; az így fokozódó képzési követelményeknek való megfelelésre. Mondanivalónk adatbeli, ténybeli alapjait az 1.2 ábrán foglaltuk össze.<sup>13</sup>

Az általános iskolából lemorzsolódók aránya a bevezetést követő mintegy másfél évtized alatt a 7—8. osztályok benépesülésével párhuzamosan adott korosztály 40%-áról 10%-ára csökkent. Ekkor a görbe fokozatosan „ellaposodott”, és az elmúlt tíz évben 10% körül stagnált. Ez a stagnálás tény — annak ellenére, hogy a bukások arányának csökkentése tudatos törekvéssé vált, és csökkent az osztályozás jelentősége.

E stagnálás a jelenlegi iskolarendszer teljesítőképességének határát jelöli. Iskolarendszerünk ma ugyanis nem képes kompenzálni — de még csak figyelembe venni sem —

<sup>13</sup> A három felső vonal adatai az adott korosztályra vonatkoztathatók adott évben. A lemorzsolódók és a továbbtanulók esetében ez nyilvánvaló. A 8. osztályt túlkorosként végzők ügye már bonyolultabb, de a 10% körüli állandósult érték azt jelenti, hogy nem szükséges számítástechnikai részletekbe bonyolódni. A középiskolát és a szakmunkásiskolát végzettek beiskolázásuk után 4, illetve 3 évvel később végeznek. Ezért az azonos korosztály megoszlását, a felső három és a két alsó trend összehasonlíthatóságát, egy ábrába rajzolási lehetőségét úgy kapjuk meg, hogy a középiskolát és a szakmunkásiskolát sikeresen végzettek adatait 4, illetve 3 évvel visszacsúsztatjuk. A sraffolásszerű vonalak ezt jelzik. A adatok 1975-ig tényszámok a hivatalos statisztikai évkönyvekből. Az 1975—2000 közötti időszak becslésének indokolását a problémák leírásakor adjuk meg.



1.2. ábra. Adott korosztályok megoszlása az iskolázás szerint

hogy a társadalom lényegesen különböző műveltségű rétegeinek gyermekei azonos korosztályban  $\pm 2,5$  évvel különböznek egymástól iskolafelkészültségüket, majd pedig tudásukat tekintve, s hogy a legalacsonyabb szinten indulók képtelenek együtt haladni korosztályukkal. Hasonló okokra vezethető vissza a 8. osztályt túlkorosként végzők arányának 10<sup>0</sup>/<sub>0</sub> körüli állandósulása.

Mai iskolarendszerünkben e két arány számottevően nem csökkenthető. Egy formális automatikus promóció semmit sem változtatna az adott korosztályok szélsőséges műveltségbeli különbségein: továbbtanulási szempontból a leggyengébb 15—20<sup>0</sup>/<sub>0</sub> továbbra sem jöhetne számításba. Változatlan iskolarendszerben a következő negyedszázad folyamán 10<sup>0</sup>/<sub>0</sub> körüli lemorzsolódó és 10<sup>0</sup>/<sub>0</sub> körüli túlkorosként végző serdülővel kell számolni a 8. évfolyamnak megfelelő korosztályokban.

Az iskolarendszer — mint minden rendszer — szükségszerűen bizonyos „tűréssel” (ha úgy tetszik, tökéletlenséggel) működik, ez pedig a rendszer belső feltételeitől is függ. Ezért keressük a rugalmasság határát, amelyen túl már gazdaságtalan a meglévő korszerűsítése, amelynek elérésekor át kell alakítani a rendszert. Ez egyrészt kompenzációs rendszerré való fejlesztést, másrészt korrekciós szerv létrehozását jelenti. Ez utóbbi az iskolarendszer vonatkozásában azt jelenti, hogy az iskolát kellő színvonalon és életkorban el nem végző tanulók kilépnek a rendszerből, de a felnőttoktatás kereteiben kötelesek befejezni tanulmányaikat (esetleg csökkentett munkaidőben dolgoznak). *Úgy kell tehát a köznevelést fejleszteni, hogy a 8. évfolyamból lemorzsolódók és a túlkorosok problémájának megoldásában előreléphessünk.*

A középiskolai rendszer flexibilitása napjainkig szintén kimerült. A demográfiai hullám levonulása a középiskolai rendszerben 1970-ben kezdődött. Ennek következtében azonos abszolút tanulólétszámok mellett is gyorsan növekedett az általános iskolát sikeresen elvégzőkből a beiskolázottak aránya, és 1975-re elérte a végzetek mintegy 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-át, vagyis a korosztály 80<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-át. Ez olyan magas érték, ami — eltekintve a formális, adminisztratív intézkedések lehetőségétől

— nehezen növelhető tovább. Ha sikerülne az arányt mégis tovább növelni, azzal növelnénk az inkongruenciát, az el-  
lentmondást. Az Országos Tervhivatal egy 1976. évi számí-  
tása joggal indult ki abból a feltételezésből, hogy az általa-  
nos iskolások közül a középiskolában és a szakmunkáské-  
pzésben továbbtanulók 1975-re kialakult 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub> körüli aránya  
hosszabb ideig — akár az ezredfordulóig is — fennmarad-  
hat, amennyiben a középfokú oktatás jelenlegi rendszere  
vagy azon belül a két fő iskolatípus beiskolázásainak kb. fe-  
le-fele aránya nem módosul.<sup>14</sup> A mennyiségi fejlődés a je-  
lenlegi középiskolai rendszerben is befejeződött.

Mit kap és mit kaphat a társadalom a jövőben a jelen-  
legi iskolarendszertől? Ha egy-egy korosztály 100 tanulójá-  
ból 10 lemorzsolódik, 10 pedig túlkorosként végez, akkor a  
végzők mintegy 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a — vagyis a korosztály mintegy  
80<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a — lehet reálisan beiskolázható.<sup>15</sup> A jelenlegi közne-  
velés a legnagyobb erőfeszítések árán sem emelheti számot-  
tevően ezt az arányt. A középfokú iskolázás mai rendszeré-  
ből való lemorzsolódás ugyanis a pályaszelőkció szükségsz-  
erű eszköze. A nemzetközi lemorzsolódási értékek, illetőleg  
a mai középiskolában (hosszú idő óta) a lemorzsolódás ál-  
talanában 20<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-nál magasabb. Nincs semmiféle reális alap  
ahhoz, hogy a jövőben ennél lényegesen alacsonyabb le-  
morzsolódási aránnyal számolhatnánk.<sup>16</sup>

Ma és a jövőben tehát előre jelezhetően három cso-  
portra oszlik egy-egy korosztály. Mintegy egyharmada nem  
képes továbbtanulni: lemorzsolódik az általános iskolából,  
a középiskolából, szakmunkásképzésből, illetőleg a 8 osz-  
tályt sikeresen végzők közül néhány százaléknyi gyermek

<sup>14</sup> Számítás az általános iskolát végzők továbbtanulására (sokszorosított). Bp. Országos Tervhivatal, 1976.

<sup>15</sup> Az újabb demográfiai hullám némi aránycsökkenést is okozhat. Ugyanis a megnövekedő abszolút számok a kapacitások gyors növelését követelik meg. Ha ez sikerül is, némi arány csökkenéssel akkor is célszerű számolni; ezért mutat enyhe csökkenést a beiskolázást jelölő görbe. Ez természetesen a végzőkre is hat. Mindez a lényeg szempontjából persze mellékes; csak azt kívántuk jelezni, hogy miért mutatnak ezek az értékek enyhe csökkenő tendenciát.

<sup>16</sup> Nagy József: A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése. Bp. Kossuth, 1972. 34, 72.

nem kísérli meg a továbbtanulást. Egy-egy korosztály mintegy kétharmada végez gimnáziumban, szakközépiskolában, illetőleg a szakmunkásképzőben. Mivel jelenleg az a törekvés, hogy a gimnázium-szakközépiskola és a szakmunkásképzés tanulólétszámának megoszlása kb. 50—50% legyen, egy-egy korosztályból egyharmadnyi szakmunkás végzettségű és egyharmadnyi érettségizett ifjút kapunk. Amennyiben ez marad az uralkodó irányzat, akkor az elkövetkező negyedszázad alatt nem növekedhet számottevően a középfokú műveltséget szerző fiatalok aránya. A felnőttoktatás természetesen sokat változtathat ezen a helyzeten.

A felnövekvő generációk iskolázottsága tehát a jelenlegi iskolarendszer szerkezetének megváltoztatása nélkül számottevően nem fejleszthető tovább. Ez a stagnálás olyan időszakban következne be, amikor belépünk a gazdasági fejlődés intenzív szakaszába, amikor a fejlett szocialista társadalom felépítésén dolgozunk. *Ügy kell ezért átalakítani a köznevelési rendszert, hogy az átfogó műveltséget szerzők aránya ne stagnáljon, hanem folyamatosan növekedhessék;* az iskoláztatási arányok megmerevedése ne gátolja a társadalmi mobilitást.

### 1.13 Művelődési egyenlőtlenség és köznevelés

A szocialista közneveléssel szemben támasztott egyik legfontosabb társadalompolitikai igény, hogy különösen is támogassa a kétkezi munkások gyermekeit. A velük való kiemelt foglalkozás eredetileg egy szerkezetileg igen kevésbé változó társadalomban, az antidemokratikus köznevelési rendszer feltételei közt vált a progresszív erők művelődéspolitikai célkitűzésévé. Mivel azonban az elmúlt három évtizedben a munkásság és a parasztság a leggyorsabban mozgóalakuló társadalmi osztály lett, gyermekeinek hátrányos iskolai helyzetéről is differenciáltabban kell beszélnünk.

A nyomor megszűnésével, az életszínvonal alsó határának emelkedésével, a köznevelés ingyenessé tételével — valamint számos további oktatás- és szociálpolitikai intézke-

dés nyomán — az iskolai kudarc tisztán gazdasági okai megszűntek, illetve átalakultak művelődési hátrányokká, vagy mind szorosabban fonódnak össze velük. A szakmunkáscsaládok — különösen a keresett, fejlődő szakmákat művelők — életmódja közeledik az alkalmazotti családokéhoz. E családok gyermekeinek száma ezért az iskolai pályafutás közben kudarcot vallók közt csökken; hátrányuk az értelmiségi családból származókkal szemben válik kifejezetté a továbbtanulási igényeknél szűkebb befogadóképességű közép- és felsőoktatási intézményekbe jelentkezés során. Az iskolai kudarcot vallók (bukottak, osztályismétlők, lemorzsolódók) közt legnagyobb arányban a szakképzetlen ipari és agrármunkások gyermekei vannak. Ma őket kell nemcsak relatív, hanem abszolút értelemben hátrányos helyzetűeknek tekintenünk.

A szocializmus építésének időszakában a társadalmi különbségek döntő faktora a társadalmi munkamegosztásban betöltött szerep. Az itt gyökerező különbségre további társadalmi egyenlőtlenségek épülnek, amelyek forrása a tulajdonviszonyoknak, a munkavégzés feltételeinek, tárgyának és jellegének eltérő voltában, a vezetés (hatalom) egyenlőtlen eloszlásában, a társadalmi részvétel rendszerességében (rendszerelenségében), valamint a műveltség eltéréseiben keresendők.<sup>17</sup> A köznevelés a társadalmi különbségek csökkentéséhez annyiban képes — elvileg — hozzájárulni, amennyiben a különbségek kialakulásában-fennmaradásában a műveltség egyenlőtlenségei játszanak közre. Alább bizonyítani törekszünk, hogy *a fejlett szocializmus viszonyai között a műveltségbeli egyenlőtlenségek jelentősége növekszik, sőt mind meghatározóbb lesz a társadalmi egyenlőtlenségek továbbélésében.*

Hazánkban ugyanis — mint erre az 1.12 alpontban rámutattunk — ma és várhatóan a belátható jövőben főként az iskolázottság határozza meg a társadalmi munkameg-

<sup>17</sup> Ferge Zsuzsa: A társadalompolitika fogalmáról. In: *Társadalmi tervezés és szociológia*. Bp. Gondolat, 1973. 448. és köv.

osztásban elfoglalt helyet. Ezért ha a köznevelés felől közelítünk a társadalmi különbségek kérdéséhez, akkor azok az okok a döntők, amelyek a gyermekek iskolai pályafutását meghatározzák. Az iskolába lépő gyermekek közismerten nagymértékben különböznek egymástól iskolakészültségüket tekintve. E különbségek igen sok hatás következtében jönnek létre, és meghatározzák az iskolai előmenetelt. A lényeges okokat keresve ma már számos hazai és nagyon sok külföldi mérés, elemzés adatai állnak rendelkezésre.<sup>18</sup> Az 1.1 táblázat adatai elvileg egyeznek az eddigi kutatások eredményeivel, bár a hazai vizsgálatok átlagánál nagyobb mintából származnak, és korszerűbb a feldolgozás. A táblázat információi tehát nem bizonyítéku, hanem nemzetközileg ismert összefüggések szemléltetéséül szolgálnak.<sup>19</sup>

a) A települési jelleg az iskolakészültséggel szignifikánsan korrelál ( $r = 0,159$ ): vagyis alacsonyabb szintű településen alacsonyabb, magasabb szintűn magasabb a gyermekek fejlettsége. Ez megegyezik a közfelfogással. A települési jelleg — és bármely más hatótényező — azonban más hatásokkal összefonódva befolyásolja a gyermek fejlődését. Ezért a regresszióanalízis segítségével le kell fejteni róla a többi (esetünkben a többi 15) tényezőt, így megkapjuk, hogy önmagában véve mi a hatása.<sup>20</sup> A 2—4. oszlop együttható-

<sup>18</sup> Lásd például: Crowther Report. London. H. M. S. O. 1959; *Equality and Educational Opportunity*. Washington. U. S. Government Printing Office 1966; T. Husén: *Talent, Opportunity and Career*. Stockholm: Almqvist, Wiksell 1969; Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet*. Bp. Tankönyvkiadó 1975; Nagy József: *Öt-hat éves gyermekeink iskolakészültsége*. Bp. Akadémiai, előkészületben; Gazsó Ferenc: *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Bp. Kossuth, 1976.

<sup>19</sup> Vizsgálataink előkészítő szakaszaiban mintegy 200 tényezőt vontunk be az elemzésbe, de többségükről kiderült, hogy hatásuk egyenként jelentéktelen. Ezért fokozatosan kizelektáltuk őket, bár összességükben 15—20%-nyi hatást képviselnek. Továbbá: ez a táblázat egy olyan változat, amelyből az életkor hatását is kiküszöböltük oly módon, hogy az iskolába lépő gyermekekből a két szomszédos hónapban születetteket választottuk ki. Az egy korosztályn belül életkor-különbségek az iskolakezdéskor 10—15%-nyi hatással vannak a fejlettségbeli különbségek alakulására. Ezért tehát az összes ismert hatás  $R^2 = 60—70\%$ , az összes ismeretlen hatás pedig 30—40% körül lehet.

<sup>20</sup> A 2. oszlopban azt találjuk, hogy ez mindössze 0,3%; az összes ismert hatás 0,7%-a (3. oszlop); a 4. oszlop pedig azt jezi, hogy ez a hatás nem szignifikáns. Megjegyezzük, hogy a regresszióanalízis mélyebbre hatol, mint a 2. oszlop adatai. E szemléletes adatokat azért választottuk, mert más adatok hosszas értelmezést igényeltek volna, amire a tanul-

1.1 táblázat. Az iskolakészültség színvonalát befolyásoló néhány tényező hatása

Független változók	Korreláció az iskolakészültséggel	A független változók hatása %	Megoszlás %	A hatás szignifikanciája p=5%
<b>KÖRNYEZET</b>				
Települési jelleg	0,155	0,3	0,7	nem
Cigány miliő	- 0,193	0,3	0,7	nem
Óvodáztatás	0,350	5,4	13,2	igen
Lakásviszonyok	- 0,313	1,2	2,9	nem
Szülők Iskolázottsága	0,439	6,5	15,8	igen
Családi viszonyok	- 0,112	1,1	2,7	igen
Gyermekek száma	0,259	2,4	5,8	igen
Családi nevelés	0,500	14,6	35,5	igen

## ADOTTSÁGOK

Életkor	0,051	0,2	0,5	nem
Nem	0,038	0,1	0,2	nem
Magasság	0,162	0,4	1,0	nem
Fejkörfogat	0,073	0,1	0,2	nem
Súly	0,164	0,4	1,0	nem
Ujjpróba	0,232	3,9	9,5	igen
Pszichés sajátosság	0,205	1,3	3,2	igen
Fülpróba	0,261	2,9	7,1	igen

Forrás: Nagy József: PREFER. Bp.: MTA PKCS, 1975.

$R = 0,641$   $R^2 = 41,1$  100,0  
 Ismeretlen hatások = 58,9  
 Összesen = 100,0

jának tanúsága szerint a települési jelleg önmagában véve nem hat a gyermekek iskolai eredményességére: a falu és a város közötti különbségek valójában a társadalmi munkamegosztásból eredő különbségek sajátos megjelenési formái. A felnövekvő generációk fejlődése szempontjából tehát más, közvetlenebb okokból fakadnak.

b) Ugyanígy önmagában nem szignifikáns hatás a gyermek életmódja („cigány miliő”), a lakásviszonyok (ez a tényező a szignifikancia határán van, más elemzésekben közvetlen hatása is kimutatható), a gyermek neme, magassága, súlya, fejkörfogata. (Mindezek az előzetes vizsgálatok során még valószínű okoknak mutatkoztak.)

c) Vizsgálatainkban következetesen felvettük, hogy a szülő milyen foglalkozási kategóriába tartozik. A szülő foglalkozási kategóriájának azonban önmagában véve nincsen közvetlen hatása a gyermekek iskolai előmenetelére, mint ahogyan a család egy főre jutó jövedelmének sincs. Ezek statisztikailag megragadható jelzései a mélyebben fekvő okoknak. A felnövekvő generáció fejlődése nem közvetlenül a szülők foglalkozási kategóriáitól függ: további okok játszanak itt közre.<sup>21</sup>

d) A táblázatban az adottságok között két jelentős közvetlen hatótényezőt láthatunk: az ujjpróbát és a fülpróbát, amelyek belső érési folyamatokat jeleznek. Ezek együtt ke-  
reken 70%-nyi hatást, a 16 felsorolt változó hatásából pedig csaknem 20%-ot képviselnek. Ez olyan nagy hatás, hogy e két próbát nem teljesítő gyermekeket általában évkiha-

mányban nem vállalkozhatunk. Megjegyezzük még, hogy kéziratunk első olvasói számára állításaink részben ellentmondásosnak tűntek. Ennek az a fő oka, hogy nem szakmai körökben a regresszióanalízisre történő hivatkozás nem eléggé közérthető. A hatvanas évek derekától végzett társadalomstatistikai (társadalmi rétegződési) vizsgálatokban ezt a statisztikai technikát még nem alkalmazták. Ezért ezek a megállapításaink valóban nem egyeztethetők össze minden további nélkül a már ismert társadalmi mobilitásvizsgálatok adataival. Egyeznek viszont több nemzetközi és újabb hazai kutatási eredménnyel (pl. a sokat idézett ún. IEA-vizsgálatokkal).

<sup>21</sup> Ez is olyan „igazság”, mint a társadalomtudományokban sok más: tendenciaszerűen helytálló ugyan, de számosak a kivételek is. Tendenciaszerű helytállására nézve l. G. Myrdal: *Korunk kihívása, a világszegénység* (Bp. Gondolat, 1975) elemzéseit. A kivétel tekintetében ott vannak az ázsiai szocialista országok, pl. a Koreai Népi Demokratikus Köztársaság a maga 9 éves palaiskolázásával. (Genzwein Ferenc adatközléséért helyüzt is köszönetet mondunk.)

gyással lenne szabad felvenni az iskolába, időt adva a belső érési folyamatok kibontakozásának. Így lehetne ugyanis kivédeni, hogy az érési folyamat elmaradása eleve megpecsételje a gyermek iskolai teljesítményét, ami alacsonyabb műveltség formájában termeli újra a társadalmi különbséget.

e) A környezeti tényezők között célszerű megkülönböztetni a nevelés által közvetlenül nem befolyásolható objektív tényezőket, és a nevelés által többé-kevésbé fejleszthető szubjektív tényezőket. A táblázatban lévők közül objektív környezeti tényezők a települési jelleg, a lakásviszonyok, a családi viszonyok, a gyermekek száma, a foglalkoztatási kategória, a család jövedelme stb. A szubjektív környezeti feltételek közé tartozik a családi nevelés jellege, a szülők iskolai végzettsége, az óvodáztatás és részben a „cigány miliő”. Az 1.1 táblázat legfontosabb mondanivalója az, hogy a három szubjektív tényező a legnagyobb hatású faktor. Az összes lehetséges hatásnak kerekén 27<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-át képviselik, és a vizsgált 16 tényező hatásának kerekén 65<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-át teszik ki. Az iskolázottság a műveltség egyik mutatója. A „családi nevelés” faktor is műveltséget, művelődési igényt tükröz, ezenkívül magatartási, viszonyulási kultúrát is jelez, amely ugyancsak a tágan értelmezett műveltség részének tekinthető. Az óvodáztatás hatása pedig kifejezetten nevelés eredetű. Mindebből az következik, hogy a felnövekvő generációk fejlődésében a közvetlen hatótényezők a szubjektív környezeti adottságok.

Amikor azt mondjuk, hogy napjainkban megnövekedett és fokról fokra döntő súlyúvá válik a műveltség a társadalmi különbségek fennmaradásában, az 1.1 táblázat adataira és a vele egybecsengő, már idézett vizsgálatok eredményeire gondolunk. Az ilyen vizsgálatok ugyan csupán a szülők (gondviselők) műveltségének hatására szoktak rámutatni a gyerekek iskolázásában; ezzel a hatással pedig általában szembeállítják az iskolát (óvodát). Rendszerint nem fordítunk figyelmet arra, hogy a szülők műveltségi színvonalában – generációváltással – ugyancsak a köznevelés hatásmechanizmusa érhető tetten. *Ez pedig nem kevesebbet, mint*

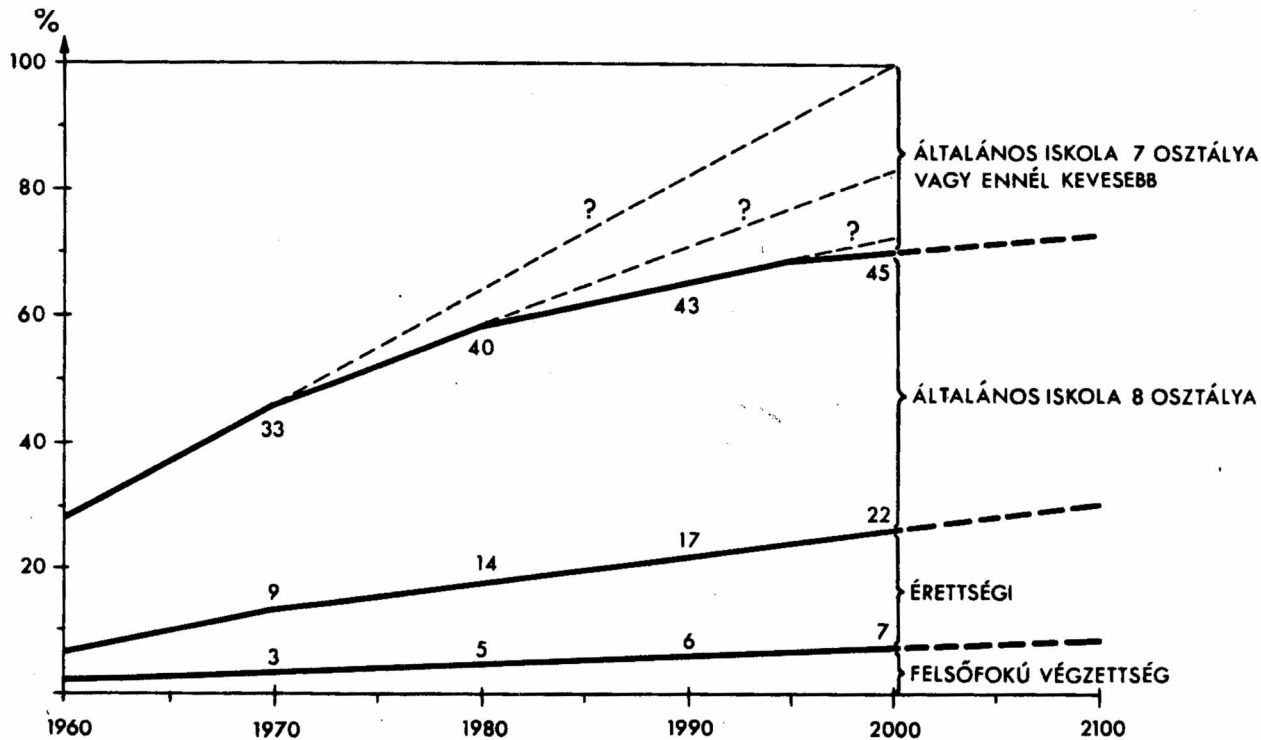
*elvi lehetőséget jelent a műveltségbeli különbségek csökkentésére a köznevelés által.*

Az objektív környezeti tényezőkre ebből a szempontból rendszerint úgy gondolunk, mint amelyek kívül esnek a köznevelés befolyásolható lehetőségein, hiszen csak a gazdasági fejlődés eredményeként változnak; ezzel szemben a szubjektív környezeti tényezők köznevelési eszközökkel is fejlesztethetők. De ez csak ott és addig igaz, ahol és ameddig a köznevelés fejlesztését a társadalomfejlesztés komplex programjától viszonylag függetlenül fogjuk fel. Ha azonban a köznevelés fejlesztését egy komplex társadalmi-gazdasági tervezés részeként kezeljük, nyilvánvaló, hogy az objektív környezeti tényezők gazdasági-társadalmi változtatásának köznevelési hatásával is számolhatunk. Ez pedig még inkább megalapozza azt a nézetet, hogy *a köznevelésnek a műveltségbeli egyenlőtlenségek leépítése révén nagy szerepe lehet a társadalmi különbségek csökkentésében.*

A műveltségbeli egyenlőtlenségek leépítésének elvi lehetősége – s ezzel a társadalmi különbségek csökkentése – társadalmi-gazdasági fejlődésünk köznevelési vetületeként, generációs áttétellel és a mainál kisebb művelődési selekcióval működő köznevelési rendszerben válhat valósággá. Az első feltételre már utaltunk; alább a generációs áttételt és az ebből következő rendszerfejlesztési feladatot fogalmazzuk meg.

Az 1.3 ábrával azt szeretnénk szemléltetni, hogy a művelődési egyenlőtlenségek egyik generációról a másikra történő átszármaztatását miként determinálja a szülő iskolázottsága mint a gyermek szubjektív környezeti adottsága. Megjegyezzük, hogy itt az „iskolázottság” komplex mutató, nincsenek róla leválasztva más kapcsolódó okok. Így pl. a „családi nevelés” faktor egy részét is magában foglalja.

Az ábra legszembevetőbb sajátossága, hogy két nagy csoportra oszlanak a tanulók a szülő iskolai végzettsége szerint. Az érettségizett és értelmiségi szülők gyermekei lényegesen nem különböznek egymástól, de lényegileg különálló populációt képeznek a többi gyermekhez viszonyítva. A többi, az érettséginel alacsonyabb iskolai végzettségű



1.3 ábra. A teljesítmények szóródása az anyai iskolai végzettségének kategóriái szerint

szülők gyermekei teljesítményüket tekintve egy lényegesen alacsonyabb szinten álló populációt alkotnak. Ez a populáció további két kategóriát tartalmaz. Más vizsgálatokból tudjuk, hogy a két kategória között még határozottabb a különbség, ha a 6–7. osztályt végzett szülők gyermekeit leválasztjuk az általános iskolát végzettekről. Ebben az esetben az állami gondozottak és a félanalfabéta szülők gyermekei is előtűnnek együtt egy szűk, a legalacsonyabb színvonalat produkáló kategória formájában.

A táblázat adatai egyértelműen mutatják, hogy a szülők iskolázottsága döntő mértékben meghatározza a gyermekek iskolai előmenetelét. Az iskolázottsági rétegek nagyrészt újratermelik önmagukat – erre a kijelentésre még visszatérünk –, vagyis a műveltségből fakadó társadalmi különbségeket. Ez olyan *circulus vitiosus*, amelyből csak egyetlen kiút van. *A leendő szülőknek magasabb műveltséget kell nyújtani, mint amivel a padban ülő gyermekek (érettséginel alacsonyabb végzettségű) szülei rendelkeznek.*

Mit jelent azonban ebben az összefüggésben az, hogy „magasabb”? Az általános művelés valamennyi társadalmilag szervezett tevékenységét egymással összefüggésben, azaz rendszerben szemléljük, és a benne való részvétel alapján ténylegesen vagy átfogóan művelt emberről, töredékesebben vagy teljesebben kiművelt emberről beszélünk.

a) A „primitív műveltségűek” – analfabéták és fél-analfabéták (néhány osztályt végzettek) – rétege hazánkban ma már szűk, újratermelődésük jelentéktelen. Nagyobb hányaduk a cigány népességben található. A primitív műveltség elégtelen a társadalmi együttélésre, a beilleszkedésre. Ezért e réteg gyermekeinek a sorsa, a primitív műveltség újratermelődésének megakadályozása különlegesen fontos kérdés.

b) A „tapasztalati műveltség” kategóriájába soroljuk a funkcionális analfabétákat, akik az általános iskolából lemorzsolódtak. Ők a rendszeres olvasás lehetőségéig sem jutottak, az iskolában folyó tudományos képzés anyagából legfeljebb töredékeket sajátítottak el. Műveltségüket első-

sorban közvetlen környezetükből, tapasztalás útján szereztek, és más módjuk nincs az informálódásra. Napjainkban az általános iskolánál kevesebbet végzettek kategóriájába a lakosság mintegy fele tartozik. Bár e kategóriának beilleszkedési problémái ma még nincsenek, a tünetek egyre sokasodnak. Azt jelzik, hogy ez az iskolázottsági szint az ezredfordulón már olyan problematikus lesz, mint ma a primitív műveltségűeké.

c) „Részleges műveltséggel” rendelkeznek azok, akiknek nincs átfogó, korszerű, tudományos ismeretrendszerük a természet, a társadalom és a személyiség fejlődéséről; akiknek az ismereteik hiányosak, nem kellően rendezettek; akikben a tapasztalati műveltség és a hiedelmek a tudományos műveltség elemeivel megférnek együtt; akikben a tudományos műveltség még nem vált a személyiség domináns alkotóelemévé. Az általános iskolát túlkorosként vagy gyenge eredménnyel végzettek gyakorlatilag ebbe a kategóriába tartoznak; de a tovább nem tanulók műveltsége azért is részleges, mert az általános iskola célját is csak részben érik el.

d) Az „átfogó műveltség” – amely persze különböző mélységű lehet – azt jelenti, hogy a tudományos műveltség a személyiség egyik meghatározó elemévé vált. Az ennek megfelelő iskolázottság nálunk ma nagyjából az érettségi.

A gazdasági fejlődés extenzív szakaszában a népesség túlnyomó többségének „tapasztalati műveltsége” – elemi iskolázottsága – miatt a különbségek a munkafeltételek és a munka tárgya, korábban pedig a tulajdonviszonyok mögött jobbra észrevétlenül maradtak. Az intenzív fejlődés kezdetekor, különösen pedig a kibontakozás időszakában, amikor a munkanívó egyre bonyolultabbá, több tudást követelővé alakul, egyre szembetűnőbbé, jelentősebbé, a társadalmi különbségeknek nemcsak kifejezőivé, hanem okaivá is válnak a műveltségbeli különbségek. *Köznevelésünknek a társadalmi különbségek számottevő csökkentéséhez, ezért a felnőttek műveltségbeli, iskolázottságbeli különbségeinek csökkentésével kell hozzájárulnia, valamint a felnövekvő generációk számára olyan átfogó műveltség elsajátítása ré-*

vén, amely a műveltségbeli különbségek újratermelését lényegesen korlátozza.

Köznevelésünk mai rendszere e cél teljesítésére alkalmatlan, mert úgy épül fel, hogy különböző műveltségbeli rétegeket termeljen. Az általános iskola mintegy húsz esztendeje változatlan arányban termeli újra a funkcionális analfabétákat, akik a 10<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-nyi lemorzsolódókból adódnak. Az általános iskolát túlkorosként vagy gyenge eredménnyel, formálisan végző 10–15<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ból részleges műveltségű betanított és szakmunkások lesznek. Végül az átfogó műveltségűeket a szakközépiskola és a gimnázium – de inkább csak a gimnázium – nevei.

Az 1970-es évek közepéig az érettségizettek aránya egy-egy korosztály mintegy harmadát tette ki. A fejlődésnek elvileg elképzelhető olyan útja, hogy az átfogó műveltséget nyújtó iskolát egyre többen végzik el, miáltal az alacsonyabb műveltségi kategóriák egy hosszabb történeti időszak alatt fokozatosan felszámolódnak. Köznevelésünk mai rendszerében azonban, mint az imént bemutattuk, ez az út járhatatlan. Ezért köznevelésünk mai rendszerét úgy kell fejleszteni, hogy abban *mindenki egységes, átfogó műveltséget kapjon* (felnőttoktatási programok); hogy az átfogó általános műveltséget nyújtó iskolában *számottevően csökkenjen a szülők műveltségének meghatározó szerepe* (kompenzációs programok); és hogy *lényegesen csökkenjen a funkcionális analfabéták újratermelése*.

A műveltségbeli egyenlőtlenségek leépítésének elvi lehetősége nemcsak generációs áttétellel valósul meg; szükség van hozzá a jelenleginél enyhébb művelődési szelekcióval működő köznevelés rendszerére is. A köznevelés demokratizálása mindenütt és mindenkor az egyik legfontosabb, legérzékenyebb társadalmi, politikai kérdés. A szocializmust építő országok a tőkés tulajdonviszonyok felszámolásával egyidejűleg a köznevelés demokratizálásában történelmi fejlődést értek el. Ez azonban természetesen nem jelentheti azt, hogy a köznevelés demokratizálása egyszer s mindenkorra megoldódott.

A köznevelés demokratizálása a rendszer szintjén a ta-

nulóáramlás szelekciójában, intézményi szinten a vezetésben, interperszonális szinten pedig a nevelő-növendék viszonyban (a nevelési folyamatban) valósul meg. Vizsgálataink tárgya köznevelésünk szelekciós mechanizmusa.

Az összefüggések jobb megértése érdekében meg kell különböztetünk a szakmai vagy pályaszelekciót és a művelődési szelekciót. Pályaszelekció nélkül lehetetlen a munkahelyi struktúrának megfelelő felkészültségű munkaerő-képzése; ezzel szemben a művelődési szelekció nem elvi szükségszerűség, hanem a társadalmi viszonyok és a gazdasági fejlettség függvénye. A társadalmi munkamegosztásnak megfelelő (szakmai) képzés mindig szelekciós mechanizmust igényel. A különböző osztályokra, rétegekre tagolódo társadalomban ez a szelekció viszont egyes osztályoknak-rétegeknek előnyös, másoknak meg hátrányos lehet. A köznevelés demokratizálási folyamata annak a meghatározottságnak a csökkenését jelenti, amelynek következtében a szelekció során egyesek hátrányos helyzetbe kerülnek pusztán azért, mert adott osztályhoz, réteghez tartoznak.

A gazdasági fejlettség különböző szintjein a szakmai képzés különböző életkorban kell kezdődjék. Minél alacsonyabb az adott ország gazdasági fejlettsége; annál rövidebb időre vonható be a népesség az általános művelés programjába – vagy esetleg megrekednek az elemi kultúrkészségek elsajátításánál –, és csak egy szűkebb réteg számára lehetséges az általános művelés teljessége (átfogóan művelt emberek). Az átfogó általános műveltséget nyújtó „programban” részt vevőket pedig valamilyen szempontok szerint ki kell választani. Ez a művelődési szelekció összefonódik a pályaszelekcióval, mert aki munkába áll vagy szakmát tanul, az az átfogó műveltség megszerzése előtt kénytelen abbahagyni a tanulást. A köznevelés előtt tehát az az általános cél áll, hogy *minél hatékonyabb pályaszelekciót segítsen elő minél kisebb művelődési szelekció révén és oly módon, hogy „a fejlett szocializmusban a felnövekvő ifjú nemzedék életpályájának alakulásában a szociális különbségek már ne játsszanak lényeges szerepet”*.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Az MSZMP programnyilatkozata. In: Az MSZMP XI. kongresszusa. Bp. Kossuth, 1975

Ebből a szempontból elemezve a köznevelés jelenlegi helyzetét, a szelekció két alapvető formáját vesszük sorra: a különböző iskolafokokozatok és iskolatípusok egymás közötti „gát- és zsilibrendszerét” (strukturális szelekció) és az iskolafokozaton belül megvalósuló úgynevezett kategorizáló szelekciót.

A strukturális szelekciót az okozza, hogy az átfogó általános művelés köznevelésünk mai rendszerében egy iskolatípusban: a gimnáziumban intézményesült. (A szakközépiskola olyan típus, amelyben a szakmai képzés jelentékeny mértékben vegyül az általános műveléssel.) A gimnázium egy-egy korosztály kisebb hányada számára az átfogó általános művelődést biztosítja; a nagyobb hányadnak kevesebb általános művelés és alacsonyabb szinten kifejlesztett művelődési igény jut csak. Ha a gimnázium csak átfogóbb általános művelést nyújtana, mint a többi iskolatípus, antidemokratizmus akkor is nyilvánvaló lenne. De ezt a kiváltságot tetézi, hogy ez az átfogóbb általános művelés egyúttal a felsőfokú továbbtanulás feltétele. Állandó gondunk, hogy a gimnáziumban nem végez kellő arányban fizikai dolgozó szülők gyermeke; de nem figyelünk fel kellően, hogy bárki kerül is be a gimnáziumba, előnyös helyzetbe jutott a többséggel szemben. A klasszikus középiskolázás antidemokratizmus szocialista viszonyaink között nemcsak abban van, hogy milyen rétegek milyen arányban kerülnek be ebbe az iskolatípusba – bár ez a lényege –, és hogy milyen módszerekkel és arányokban történik a szelekció, hanem a szelekció tényében is.

A klasszikus középiskolázás szelektivitása az egykori klasszikus gimnázium alsó négy évfolyamának egységessé, általánossá és korszerűbbé tételével sokat szelődött: az általános iskola felső tagozatának megteremtése kétségkívül forradalmi tett volt. Csakhogy a középiskolázás második fokozatának szelektív jellegű horizontális tagolódása mindmáig megmaradt. A felsőoktatási felvétel számos feszültsége is szorosan összefügg a klasszikus középiskolázás művelődési szelekciójával. Mindebből két alapvető rendszerfejlesztési feladat adódik. *A klasszikus középiskolázás rendszerét*

úgy kell továbbfejleszteni — s vele a köznevelés egész rendszerét is —, hogy a művelődési szelekció antidemokratizmusa lényegesen csökkenjen. Emellett felül kell vizsgálni és át kell alakítani a hallgatók kiválasztásának rendszerét: a felvételiket a kiválasztás komplex szabályozásává kell fejlesztenünk.

Míg a strukturális szelekció elsősorban az általános művelés befejező szakaszában működik, a kategorizáló szelekció az általános művelés korábbi szakaszaiban — lényegében a közös iskolázásban — jár döntő következményekkel. A szakmai képzésben a kategorizáló szelekció a pályaszelekció egyik eszköze, s mint ilyen, nélkülözhetetlen. Igen nagy gondot jelent viszont az általános művelést megvalósító közös iskolázás során.

Az olyan iskolázásban, amelyben a szelekció, a lemorzsolódás természetes, sőt kívánatos volt, a kategorizáló szelekció az alábbiak szerint működik. Adva vannak meghatározott tantervi követelmények mint állandó célok. Ezeket a célokat minden gyermekkel azonos idő alatt, azonos szervezeti keretben és azonos módszerrel kívánjuk elérni. A gyermekek azonban felkészültségüket, tanulási tempójukat, képességeiket, adottságaikat tekintve nagymértékben különböznek egymástól. Ennek a „négyeszeres kalodának” — cél, szervezet, idő, módszer — csak az lehet a következménye, hogy a személyiségben bekövetkező változás, vagyis az eredmény nagyon különböző színvonalú. Ennek megfelelően már az általános iskola 1. osztályában kialakulnak az eredmény szerinti kategóriák, függetlenül attól, hogy osztályzattal vagy más módszerrel minősítjük-e ezeket a kategóriákat. A gyermekek túlnyomó többsége e kategóriákban futja be pályáját; vagyis a várhatóan elérhető általános műveltség színvonala, a továbbtanulás lehetősége jórészt már az általános iskola 1. osztályában eldőlt.<sup>22</sup>

A fent jellemzett négyrészes kaloda szükségszerűen szüli és tartja fenn a kategorizáló szelekciót. E szelekció antidemokratizmusa közismerten abban van, hogy a tanul-

<sup>22</sup> Nagy József: *Iskola—előképzítés és beiskolázás*. Bp. Akadémiai, 1974.

mányi kategóriák társadalmi osztály- és rétegspecifikusak. (Jól szemlélteti ezt az 1.3 ábra.) *A távlati fejlesztés nyilvánvaló feladata a kategorizáló szelekció csökkentése, majd felszámolása.* Ez az egyik legnagyobb és legnehezebb feladat, amely előtt a köznevelés valaha is állt. Az elmúlt másfél évtized kutatásainak eredményei azonban ma már lehetővé teszik e történelmi feladat megfogalmazását és a megvalósítás megkezdését.

Ez a feladat nyilvánvalóan csak alkalmas kompenzációs programok kidolgozása és bevezetése által valósítható meg (felzárkóztató differenciálás). A kompenzáció azonban a művelődési szelekció antidemokratikus jellegét kívánja csökkenteni, de nem a pályaszelekció hatékonyságát. Ezért a kompenzációs programok megfelelő életkortól kezdődően specializáló differenciálással együtt szolgálhatják e cél teljesítését.

A közös iskolázásban megvalósított differenciálás nemzetközi tapasztalatai azt mutatják, hogy amennyiben aránya számottevő, minden jó szándék ellenére antidemokratikus művelődési szelekciót eredményez. Szocialista társadalmi viszonyok közt csak olyan differenciálás kívánatos, amely nem hoz művelődési szelekciót. Hazánkban nem sok tapasztalatunk van ezen a téren; az eddigi megoldások antidemokratikus művelődési szelekciója egyértelműen megmutatkozott. *A rendszerfejlesztés távlati feladata, hogy olyan specializáló differenciálást dolgozzunk ki és vezessünk be, amely nem okoz antidemokratikus művelődési szelekciót.*

## 1.2 Személyiségfejlődés és köznevelés

Az elmúlt tíz évben a marxista személyiségelméleti kutatók rohamos fejlődésének lehetünk tanúi. A téma általános megközelítésén túl egyre több olyan munka jelenik meg, amely a szocialista társadalmi viszonyokra konkretizálva elemzi a személyiség kérdéseit. Sőt, annak a kérdésnek a filozófiai szintű elemzése is egyre gazdagabb eredményeket mutat fel, hogy a szocializmus építése és a személyiség fejlesztése hogyan függ össze. A személyiség filogenetikus és ontogenetikus fejlődésének eddig alig vizsgált problémája is egyre fontosabbá válik. A személyiségelmélet kutatói közelednek a pedagógia szempontjából alapvető kérdésekhez: a személyiség fejlődéséhez és fejlesztéséhez. A neveléselméleti kutatók – kiszabadulva a mindenoldalúan fejlett embereszmény leegyszerűsített értelmezésének kereteiből – egyre inkább a marxista személyiségelmélet pedagógiai szempontú továbbfejlesztőivé válnak (a terminológiai eltérésektől függetlenül). A szocialista társadalomnak fejlődése során a kommunista személyiség fejlesztése egyre fontosabb feladattá vált, ugyanakkor a személyiséggel foglalkozó legkülönbözőbb tudományágak egyre több hasznosítható eredményt halmoznak fel. Szükségessé vált tehát, hogy a pedagógia asszimilálja, integrálja, szintetizálja a felhalmozott eredményeket.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> A személyiséggel foglalkozó valamennyi tudományág fogalmi-terminológiai problémákkal küzd. Részben ez, részben pedig megközelítések lényegi eltérése az oka, hogy a pedagógiai szemléletű személyiségfelfogás és fogalomrendszer még nem alakult ki. Mi a következőkben a rendszerszemlélet segítségével próbáljuk az eltérő megközelítéseket szintetizálni. Rendszerszemléletünk lényege, hogy a személyiséget — működését tekintve — szabályozási rendszernek, pontosabban ún. funkcionális rendszernek fogjuk föl. Ha a személyiséget csak szabályozási rendszerként vizsgálánánk, kidolgozott fogalomrendszerre támaszkodhatnánk. A problémát azonban az okozza, hogy a személyiség nem pusztán működik, hanem működés közben egyúttal fejlődik is. Bonyolult rendszerek esetében a fejlődés nem csupán átalakulás, hanem hierarchizálódás is. Ezért a fejlődő személyiséget viszonylag önálló rendszerek összeépülésének foghatjuk föl. Ezeket az egymásra épült rendszereket elemzésünkben „primitív”, „habituális”, illetve „tudatosult” személyiségnek nevezzük el. A szövegben a következő pedagógiai (vagy pedagógiai vonatkozású) irodalomra utalunk: Ágoston György: *A pedagógia alapfogalmai és a nevelési cél*





Az emberi sokoldalúság kibontakoztatása a nevelés különböző színhelyein





Ha az elmúlt tíz év többszáz magyar tanulmányát áttekintjük, mégis azt találjuk, hogy a legtöbb írás a személyiség fogalmát a szűkebb értelemben vett nevelési feladatokkal összefüggésben használja. Sőt, számos olyan kijelentés is található, amely a személyiségfejlesztést szembeállítja az oktatási, didaktikai feladatokkal. Vagyis amíg a marxista személyiségelmélet átfogó személyiségfogalmat kínál, addig a jelenlegi szemléletmódban gyakran szétszakad, leszűkül ez a fogalom.

A nemzetközi, mindenekelőtt a szovjet szakirodalomban egyre általánosabbá válik a „harmonikus személyiség” — és a „harmonikus” jelző mellől olykor elmarad a „sokoldalú”, „mindenoldalú” — megjelölés. És ez érthető: hiszen a harmónia fogalma magában foglalja a személyiség „oldalainak” (tulajdonságainak) arányosságát. Az egyoldalúság — az ember nembeli lehetőségeitől eltérő aránytalanság — eleve diszharmónia.

A *harmónia* fogalma a személyiségre vonatkoztatva azonban a mindenoldalúság jegyein túl nagyon sok olyan lényeges tartalmat is hordoz, ami a pedagógia, a nevelés számára alapvető jelentőségű. Ezek rendszeres, tudományos igényű kifejtése még hiányzik. Ez azzal magyarázható, hogy a személyiség filozófiai jellegű elemzői számára a kellően általános fogalom szerepét tölti be a szóban forgó „harmonikus” jelző. A gyakorlati célú megközelítés, a pedagógiai nézőpont számára a következmények a fontosak, amelyek szinte önként kínálják magukat.

A „mindenoldalúság” a személyiség tulajdonságainak arányos fejlettségét tekinti, mint valami katedrális, amelyben minden összetevő kellően „kifejlett” és a megfelelő he-

rendszer. Bp. Akadémiai, 1976; P. K. Anohin: *Очерки по физиологии функционалнүх шизистем*. Moszkva. Medicina, 1975; Bábosik István: *Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában*. Bp. Tankönyvkiadó, 1975; Csátó István: *A kibernetika és az ember*. Bp. Kossuth, 1970; Gegesi—Kiss Pál (szerk.): *Klinikai pszichológia*. Bp. Akadémiai, 1973; Illés Lajosné (szerk.): *Embereszmények a pedagógiában*. Bp. Tankönyvkiadó, 1974; Kelemen László: *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Bp. Tankönyvkiadó, 1973. I. M. Kovaljov: *Személyiséglélektan*. Bp. Tankönyvkiadó, 1974; Lick József: *Személyiség és filozófia*. Bp. Kossuth, 1969; Mihály Ottó: *Nevelésfilozófia és pedagógiai célélmélet*. Bp. Akadémiai, 1974; L. Séve: *Marxizmus és személyiségelmélet*. Bp. Kossuth, 1971; *Sztrajtyelsztvo kommunyizma i formirovanije licnosztji*. Kijev. Polityzdat, 1976.

lyen van. Ez a személyiség statikus megközelítése. A harmónia-diszharmonia fogalma viszont feltételezi a működést. A harmonikus személyiség nemcsak harmonikus struktúrát, hanem harmonikus viszonyulást is jelent a környezettel (külső harmónia) és önmagával (belső harmónia). Az egyoldalúan fejlett, diszharmonikus struktúrájú személyiség nem vagy alig képes külső és belső harmóniára. Ennélfogva a mindenoldalúság a harmonikus személyiség szükséges, de nem elégséges velejárója. A harmónia nem zárja ki a konfliktust. Harmonikus személyiségnek is lehetnek és vannak konfliktusai (külsők és belsők egyaránt), és diszharmonikus személyiségnek is vannak konfliktusmentes periódusai. A harmonikus személyiség azonban általában kevesebb konfliktust él át, és képes elkerülésükre, kivédésükre, feloldásukra és levezetésükre.

Bár a fejlődés felgyorsult, az eredmények pedagógiai feldolgozása, konkretizálása nem haladt olyan mértékben, hogy a dokumentumokban, a tantervekben megadott általános fogalmazások biztonságából minden irányba kimerészkedhetnénk, és megvizsgálhatnánk, hogy a távlati tervidőszakban a szocialista személyiség fejlesztésében melyek a soron következő konkrét feladatok.

A mindenoldalúan fejlett harmonikus szocialista személyiség valamennyi fontos összetevőjét lehetetlen, de nem is célszerű itt sorra venni. Abból a közismert tételből kiindulva, hogy a személyiség mint társadalmi termék lényegét világnézete és jelleme határozza meg, elsőként azt vizsgáljuk, hogy a tudományos világnézet és a szocialista erkölcs normáinak megfelelő jellem kialakításában melyek az előtérbe állítandó feladatok. De itt is tovább szelektálunk. Különösen a *jellemfejlesztés* vonatkozásában vannak leküzdhetetlen akadályok a kutatás nem kielégítő volta miatt. Ezért csak néhány fontosnak tűnő kérdés exponálására vállalkozhatunk.

A marxizmus szerint a felépítendő társadalomnak lehetővé kell tennie az emberi önmegvalósítást és a nembeli, egyéni adottságok kibontakozását. Az önmegvalósítás, az alkotóképesség, az önkibontakozás pedig az önfejlesztő

képesség által realizálódhat. Ezért másodszer e két komplex képességrendszert és fejlesztésük feladatait vizsgáljuk meg. Ismét jelezve a nehézségeket, amelyek az egyes feladatok kiemelését problematikussá, vitathatóvá teszik.

A köznevelés alapvető feladata a személyiségfejlesztés. Ezért a személyiségfejlődés sajátosságainak figyelembevétele döntő jelentőségű a köznevelés távlatainak vizsgálatakor. Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben nagy jelentőségű változások következtek be egyfelől a személyiség ontogenetikus fejlődésének, az életkori sajátosságok értelmezésében, másrészt társadalmunk fejlődésének az eredményeként lényegesen megváltozott az a közeg, amelyből a gyermek iskolába jár. Ezért harmadik témaként a személyiségfejlődés néhány fontos sajátosságát vizsgáljuk meg a köznevelés továbbfejlesztése szempontjából.

## 1.21 Világnézet és jellem

A személyiség végső szabályozó célrendszere a világról alkotott vélekedésekben, meggyőzésekben, tudományos műveltségben gyökerező világnézet. A világnézet – köznapi, tapasztalati szinten – a környezet (család, iskola stb.) hatása következtében alakul ki szilárdan megrögzült meggyőzések, nézetek formájában. Ezt filozófiai jellegű elgondolások egészítik ki a világról és benne az emberről, a társadalomról.

A marxista világnézet – lévén tudományos világnézet – nem alakulhat ki kellő színvonalon, és nem válhat a személyiség önszabályozásának célrendszerévé tudományos ismeretstruktúra nélkül. A részismeretek hasznosak lehetnek a mindennapi életben; az egész személyiség szabályozásához azonban – bármilyen mélyek és gazdagok is – nem elegendők. A tudományos világnézet feltételezi a természet, a társadalom és a személyiség szerkezetének, működésének és fejlődésének megértését.

A természet struktúrájára, működésére és fejlődésére vonatkozó ismeretrendszer kérdésében azonban vannak még viták. A marxizmus a társadalom megértéséhez makroszin-

ten megadja az alapokat. A történelemtanítás ma már egyre szervezettebben integrálja a társadalmi világképbe a technikai, jogi, esztétikai kultúrára vonatkozó ismeretrendszert is. Kevésbé sikerül ez az emberi viszonyulásokra, a csoportok működési törvényeire, az etikai kultúrára vonatkozóan. De említhetnénk a nyelvet mint társadalmi jelenséget és számos más ismeretrendszert. Tudományágakra és nevelési területekre szabdaltnak szemléletmódunk akadályozza, hogy a társadalomról egységes ismeretrendszer alakuljon ki. A személyiség struktúrájáról, működéséről és fejlődéséről kialakítandó ismeretrendszerhez a legkülönbözőbb tudományágak egyre többet nyújtanak: ma már az sem lenne lehetetlen, hogy az egyénre vonatkozó világkép kialakulása tudományos ismeretrendszerre épüljön.

De még a tudományos világkép sem világnézet: a világnézet másik összetevője a meggyőződésrendszer. A meggyőződés a személyiség viszonyulása saját ismereteihez. A meggyőződések rendszerré szerveződve hozzák létre a személyiség irányultságát, amely a személyiség önszabályozásának, a célok kiválasztásának, az egész döntési mechanizmusnak a végső meghatározója, „általános alapmotívuma”. Minél strukturáltabb, átfogóbb és mélyebb a világkép, annál meggyőzőbb. Az irányultság kialakítása szempontjából is alapvető, hogy minél jobban strukturált világképet építsen ki a köznevelés a személyiségben.

Ez azonban nem azt jelenti, hogy a meggyőződésrendszer pusztán a logikai belátás kérdése. Egyrészt a tudományos ismeretekben lényeges pontokon vannak fehér foltok. Másrészt a köznevelés nem képes mindenkinben sem ma, sem a belátható jövőben olyan logikus világképet kialakítani, amely önmagában is meggyőző. Végül pedig minél alacsonyabb fejlettségi szinten áll a személyiség, annál kisebb a szerepe a logika meggyőző erejének. Ezért a meggyőződésrendszer kialakításában döntő szerepe van a nevelő érzelmi telítettségű meggyőződésének, saját ismereteihez való viszonyának.

Az ember munkája révén mindenekelőtt a természet megismerésében haladt előre, a tudomány is először a ter-

mészethez való tudattalan viszony alól szabadította fel, adott lehetőséget a természettudományos világkép kialakulásához. A társadalomhoz való tudattalan viszony alóli felszabadulást a marxizmus tette lehetővé. Az önmagunkhoz való tudatosult viszonyulás lehetőségei pedig most születnek a tudomány műhelyeiben. A tudományos világnézetű tudatosult személyiség ily módon a habitus uralására is képes. A fejlett szocializmus építésének időszakában a köznevelés egyik alapvető célja: *tudományos világnézetű, tudatosult személyiségeket nevelni a tudományos világkép és a meggyőződésrendszer kialakítása által.*

Jelenlegi köznevelési rendszerünk nem nyújt olyan tudományos műveltséget, amely elvezeti a felnövekvő generációk túlnyomó többségét a természet, a társadalom és a személyiség működésének, szerkezetének és fejlődésének világnézet-alakító megértéséhez. A tananyag nem megfelelő tartalmú, nem megfelelően strukturált, az elsajátítás nem kielégítő színvonalú és nem eléggé meggyőző erejű.

Elegendő felidézni az általános iskola elővilág, kémia és fizika tantárgyainak tartalmát, hogy belássuk: az ezekben szereplő tartalom *nem elegendő* ahhoz, hogy abból a többség eljusson a természet szerkezetének, működésének és fejlődésének a megértéséhez. De ha elegendő lenne a tananyag, nem segíti kellően a tudományos világkép kialakulását, hogy a három tantárgy nem épül strukturált rendszerré. Végül pedig a világnézet kialakításához az is szükséges, hogy a tudásanyag a tanuló fejében is teljes rendszerré álljon össze: a töredékesen elsajátított tananyag nem tükrözheti a természetet mint totalitást. A jelenlegi iskolarendszerben a megfelelő szintű, átfogóan összerendezett elsajátítás nagy gondokat okoz. A tanulók egy része töredékes tudással hagyná el az iskolát akkor is, ha a tananyag elegendő és jól strukturált lenne.

A társadalom szerkezetére, működésére és fejlődésére vonatkozó tudással kapcsolatban is vannak gondok. Sajnos, még mindig nem tud eleget az általános iskolából kilépő serdülő annak a társadalomnak a szerkezetéről, működéséről, fejlesztési céljairól, amelyben az életét majd leéli. Ami

pedig önmaga megértését illeti, sokkal több segítségre lenne szükség, hogy védettebb legyen az idealista ideológiákkal szemben.

Felmerül a kérdés: a fejlett szocializmus építésének szakaszában beérhetjük-e azzal, hogy a felnövekvő generációk nagyobb hányada nem kap olyan általános műveltséget, amely a tudományos világnézet alapjául szolgálhatna. A fejlesztés feladata olyan köznevelés kialakítása, amely a *felnövekvő generációk tagjainak túlnyomó többsége számára – tartalmával, tantárgyaival, módszereivel és struktúrájával – biztosítja a tudományos világnézet megalapozásához szükséges tudományos műveltség elsajátítását*. Nyilvánvaló, hogy e feladat maradéktalan megoldása a távlati tervidőszakban lehetetlen, de olyan lépésekre van szükség, amelyek döntő előrelépést eredményeznek.

Az ember természeti és társadalmi környezetének relációiban él. Alapvető, hogy milyen viszonyulásai jönnek létre. Ebben az egyént a viszonyulási adottságok egész sora segíti: érzelmek, aktivitás, exploráció, szépérzék, birtoklás, uralás, védelmezés. Ezek az adottságok önmagukban mégsem elegendők ahhoz, hogy az ember a társadalomba beilleszkedjen. A tényleges viszonyulások tapasztalatai alapján, a társadalom viszonyulási mintáinak elsajátítása révén alakulnak ki a viszonyulási képességek. Ezek közül itt csak a szociális viszonyulás képességeivel, közülük is csak három fontosabbal foglalkozunk (önállóság, együttműködési képesség, kötődés).

Az *önállóság* sokféle adottságra épül (aktivitás, birtoklás, uralás és hasonlók). Az *önállóság* szervezett társadalomban mindig szociális jelenség. Akkor is, ha az a tárgyi környezethez való viszonyulásban nyilvánul meg (az *önállótlan*ság mások közreműködését kívánja, az *önállóság* akadályozása konfliktust szül és így tovább).

A gyermek, a primitív személyiség még nem önálló. Csak külső hatások, a közösség által szabályozottan képes élni. A habitus kialakulása, a szociálizáció létrehozza a „reproduktív önállóságot” (a társadalom reprodukálódott a

személyiségben, és a személyiség reprodukálni képes a viszonyulási mintákat, szokásokat a megfelelő szituációkban). Nyilvánvaló, hogy a kommunizmus felé haladó társadalom fokozatosan szükségessé teszi a kreatív önállóság kialakulását, amelynek a világnézeti feltételeken kívül (etikai és egyéb viszonyulási ismeretrendszerek) az önállóság képességének a kifejlődése is feltétele.

A köznevelési rendszer célja, hogy *olyan közösségeket alakítson ki és működtessen, amelyek az önállóság képességének a kifejlesztését az önállóság gyakorlása révén segítik elő.* Közismert, hogy a mai köznevelési rendszer ezt a célt az utóbbi évek előrelépései ellenére sem képes a kívánt színvonalon megoldani. Nem segíti kellően e cél megvalósulását a tanítási órán domináló frontális munka, amely nehezíti, hogy az óra az önállóság gyakorlótere legyen. De vannak tennivalók az önállóság fejlesztése érdekében az órán kívüli színtereken is.

Ma már túljutottunk a közösségnek azon az értelmezésén, amely a közösségnek való alárendelés készségét tekintette a szinte egyedüli és legfontosabb erénynek. A közösség egyik legfőbb mércéje a társadalmilag hasznos cél teljesítésének hatékonysága. Ez pedig a kreatív, kezdeményező önállóságú személyiségek együttműködési képességének a színvonalán múlik; ugyanakkor az önállóság is csak a legkülönbözőbb jellegű, rangú és rendű együttműködések révén érvényesülhet. *Ezért a személyiség együttműködési képességének kifejlesztése a köznevelési rendszer alapcéljai közé tartozik.*

A mai köznevelési rendszer ennek a célnak a megvalósítására nincs felkészülve. Ezt a célt ugyanis nem lehet elérni, ha csak a tanítási órán kívüli fórumokat használjuk fel, ha a tanítási óra nem válik az együttműködési képesség gyakorlásának színterévé. Erre a csoportmunkák legkülönbözőbb változatai kínálnak lehetőséget.

A biztonság elemi létigényünk. Védettnek lenni és támasznak lenni: mint kétoldalú kötődés, társas létünk elemi parancsa. A kötődés négy szinten valósulhat meg: kötődés a másik emberhez, a közösséghez, a nemzethez és az embe-

riséghez. Az utóbbi három céljai ismertek és elismertek, ezért a közösségi nevelés és a proletár internacionalizmusra nevelés feladatait nem szükséges itt számba venni. Más a helyzet a személyes kötődéssel.

Minél kisebb a gyermek, a személyes kötődésnek annál meghatározóbb a jelentősége, és annál inkább a „támasszal bírni” cél dominál benne. A helyes kötődés nem gátolja az önállóságot, ellenkezőleg, segíti kialakulását. Az iskolában a gyermek és a pedagógus, valamint a gyermekek egymás közötti kötődése (ez utóbbi különösen a serdülőkor kezdetétől) jelenti a kötődés iránti igény kielégítését. Közülük a pedagógus és a tanuló kötődésével foglalkozunk.

A személyes kötődés létrejöttéhez és fenntartásához folyamatos, direkt interperszonális kapcsolat szükséges. A mai köznevelés számos szervezési módja gátolja a pedagógus és a tanuló kötődését. A frontális osztálymunka kereteiben a pedagógus az osztállyal van kapcsolatban még akkor is, amikor az egyes tanulóhoz szól, őt hallgatja. Ilyenkor sem a fiatal és a pedagógus közös ügyéről van szó (ami a kötődés feltétele), hanem az osztály ügyéről. A tanítási órán kívüli individuális kapcsolatok jelentéktelen arányúak, alkalmoszerűek.

Ezt a személytelen kapcsolatot még azok a gyerekek is nehezen viselik el, akiknek a családi kötődése gazdag és helyes. A szegényes vagy hibás (merev, elnyomó, tapadó, szolgálai) kötődésű gyerekek – nem is beszélve az árvákról és az állami gondozottakról, akiknek személyes kötődéseik jóformán nincsenek – a mai köznevelési rendszerben kilátástalan helyzetbe kerülnek. Az ilyen gyerekek szemünk látára, tehetetlen asszisztálásunk mellett zárkóznak magukba, fordulnak az iskola ellen, keresik bandákban az áhított kötődést.

A tanulóknak ezt a szükségletét akkor is ki kellene elégíteni, ha független lenne a nevelés elérendő céljaitól. De nem az: *kötődés nélkül nincs hatékony nevelés, nincs nevelő iskola.*

A pedagógus és a tanuló személyes kötődésének két alapvető feltétele: a pedagógus képessége a személyes kö-

tődésre (ez a pedagógusképzés ügye) és a kötődés lehetősége az iskolai munkában. *Olyan szervezési megoldásokat kell bevezetni, amelyek fórumot teremtenek a folyamatos individuális kapcsolatra tanár és diák között.* Ez a feladat annyira bonyolult és oly mértékben megoldatlan, hogy a távlati tervidőszakban csak szerény előrelépés remélhető. Még ennek érdekében is igen nagy erőfeszítésekre, a vonatkozó kutatások kiemelt preferálására lesz szükség.

A személyiségben számos szokás alakul ki, amelyek szokásrendszerre (habitussá) fejlődnek. A habitust az jellemzi, hogy mely szokásokból áll; milyen a szokások etikai értéke; és mely szokások dominálnak benne. A már kialakult habitus utólagos tudatosítása azonban a legritkább esetben képes számottevően befolyásolni a szokások hatását.

Mindebből nem az erkölcsi tudatosság jelentőségének lebecsülése következik, hanem az a felismerés, hogy az utólagos tudatosulás hatásfoka alacsony. A tudatosságot biztosító erkölcsi normákat, ismereteket a szokások kialakulásával egyidejűleg, vagyis a gyermekkortól kezdve kell elsajátítani és az értelmi fejlődéssel párhuzamosan a megértés egyre magasabb szintjére emelni.

A habitus a magatartás szabályozásának a rendszere: ez teszi lehetővé a társadalmi együttélést. A habituális személyiség meghaladása – a tudatosult személyiség kialakítása – nem azt jelenti, hogy a habitus mellőzhető. A tudományos világnézet mint a tudatosult személyiség célrendszere nem képes a magatartást direkt módon szabályozni; csak a magatartás kontrolljára, felülbírálatára, értékelésére és szükség esetén a szokások átalakítására képes.

Hibás elképzelés, hogy a tudat direkt módon uralhatja az organizmust: ehhez a habitusra is szükség van. Jelenleg a szocialista erkölcs normáinak megfelelő habitust a gyermeki környezet és a köznevelési rendszer még nem képes kellően kialakítani. *A köznevelési rendszer alapvető célja a kommunista erkölcs normáinak megfelelő habitus kialakításának a segítése.* A habitust felépítő sokféle megszokás közül fejlődésünk elkövetkező szakaszában kiemelkedő je-

lentőségű, ezért külön is említendő a szorgalom, a munkafegyelem, a pontosság és az igényesség a munkában, az emberi kapcsolatokban, a művelődésben és a szabad idő eltöltésében egyaránt.

Manapság sokat beszélünk nevelő iskoláról. Ez nyilvánvalóan csak akkor alakulhat ki, ha a köznevelési rendszer meghatározó súllyal részt tud venni a szocialista erkölcs normáinak megfelelő habitus kialakulásában. *Úgy kell tehát a köznevelést továbbfejleszteni, hogy a szocialista erkölcs normáinak megfelelő szokások, habitus kialakításához, az antiszociális szokások lebontásához képes legyen egyre nagyobb mértékben hozzájárulni.* Nem várható, hogy a köznevelés oldja meg ezeket a súlyos feladatokat, amelyek a társadalmi fejlődés függvényei is. A növekvő hatékonyságú hozzájárulás azonban nélkülözhetetlenné vált.

## 1.22 Alkotóképesség és önfejlesztő képesség

A személyiség társadalmi produktum, szükségszerűen a társadalom érdekében jön létre (filo- és ontogenetikus értelemben egyaránt), célja a társadalom szolgálata. Ez a cél az alkotóképesség révén valósul meg a munka folyamatában. *Az emberi önmegvalósítás lehetősége a konkrét munka.* A jövőépítés célja az önmegvalósítás társadalmi lehetőségének biztosítása és a személyiség alkotóképességének kialakítása. A tőkés társadalom a konkrét munkát – a marxi terminológiával élve – elvont munkává alakította, amelyben az önmegvalósítás a népesség nagyobb hányada számára lehetetlenné vált. Ha ma alkotásról beszélünk, mindenekelőtt a művész, a mérnök, a tudós tevékenységére gondolunk, és nem a termelő-, szolgáltató munkára. A munkamegosztás következtében a szocializmus fejlődésének jelenlegi szintjén is tömegesen vannak elvont munkát igénylő munkakörök; az is igaz, hogy ma még nem világos: e munkakörök hogyan és milyen ütemben csökkenek. Hiba lenne azonban, ha a fejlődést nem érzékelnénk, nem segítenénk.

Az alkotóképes személyiség lényege – a habituális sze-

mélyiséggel szemben –, hogy nemcsak tanult tevékenységek elvégzésére képes. Értékeln tudja az adott tevékenység célját, hozzáigazítja a feltételekhez, a módosult célhoz végrehajtást gondol el és tervez meg, az így elképzelt célt pedig meg is valósítja. Az alkotó jelleg tehát nem a tevékenység társadalmi jelentőségének a mértékében van, hanem teljességében (a marxi terminológiával: konkrétágában), valamint az önértékelési folyamatokban a célértékeléstől a végrehajtás értékelésén át az eredmény értékeléséig.

Szinte bármilyen feladat megadható alkotó tevékenységként is. A tömegtermelésben természetesen az alkotás teljes folyamata részekre hullik – vagy azért, mert túl bonyolult, vagy azért, mert a gép az embernek csak részfeladatot hagy. Ennek következtében a személyiség alkotóképessége nem bontakozhat ki kellően. Nem az a lényeg azonban – és a fejlődéssel párhuzamosan egyre kevésbé lesz az a lényeges –, hogy az ember a részmunkát el tudja végezni (bár az is fontos). Hanem az, hogy szükség esetén alkotóan tudjon viszonyulni a környezetében végbemenő folyamatokhoz. Ahhoz, hogy a személyiség elemezni, értékelni, minősíteni tudja a feladatokat, magasfokú tudatosságra van szükség, ami csak átfogó általános műveltség alapján lehetséges.

Az alkotóképesség nem működhet tetszés szerinti szakterületen. Utópisztikusnak tűnik az az elképzelés, hogy az ember akár a saját tetszése, akár a társadalmi szükségletek szerint válogatja majd munkáját. Az elvont résztvékenység (segédmunka vagy betanított munka) esetén ez régen is, ma is természetes, de az alkotó munka esetén nem. Az alkotó munka megkívánja többek közt a lényeg megértését, ez pedig a szakterület alapos ismerete nélkül reménytelen. Szélesebb szakterületről van szó természetesen, amelyben a mozgás lehetősége nyilvánvaló. Az alkotóképesség az átfogó műveltség és a szakterület alapos ismeretében alakulhat csak ki. *A köznevelés alapvető célja az alkotóképesség kialakítása az átfogó általános műveltség és a szakműveltség megfelelő módszerek által történő elsajátítása révén.*

A köznevelés ezt a célt ma nem tudja kellően ellátni. Azért sem, mert e cél még nem tudatosult kellően; de

azért sem, mert az alkotóképesség kifejlesztéséhez alkotó jellegű tevékenységek sokaságát kell elvégezni. Alkotó tevékenység végzésére (helyzetelemzés, célképzés, tervezés, megvalósítás, a folyamat és az eredmény értékelése) nyilvánvalóan nem elegendő szituáció az osztály-órarendszer keretei közé szorított tanítás-tanulás. Kell hozzá az iskolán kívüli foglalkozás is, akárcsak a társadalmilag hasznos munka. A legtöbb játék formáját – nem az eredményét – tekintve alkotó jellegű tevékenység. Ebben van a motivációs ereje, amelyre a munka, a tanulás – mint a tanuló munkája – is szert tesz, ha alkotó jellegűen adjuk meg. *A köznevelési rendszert úgy kell tehát fejleszteni, hogy a gyerekek a színvonaluknak megfelelően és kellő mértékben végezzenek alkotó jellegű munkát és tanulási célú tevékenységeket.*

Az alkotóképesség fejlesztése – amely magába foglalja a gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás képességét és sok más képességet – roppant bonyolult feladat. Nem várható, hogy a köznevelés néhány évtized alatt a kívánt színvonalon megbirkózzék vele. Egy ilyen elképzelés utópia lenne, de a cél kitűzése és a megvalósítás folyamatának felgyorsítása ma már halaszthatatlanná vált.

A munka azonban nemcsak alkotó tevékenység – amelyben az ember megvalósíthatja önmagát –, hanem az egyéni és társadalmi lét feltételeit biztosító tevékenység. Akkor is el kell végezni, ha kevésbé alkotó jellegű. A dolgozó felnőtt szerepét csak a dolgozó életforma élése által lehet elsajátítani. Ma e szerep elsajátítása meglehetősen későn kezdődik. *A köznevelést úgy kell fejleszteni, hogy a felnövekvő generációk a mainál korábban kezdjenek dolgozni, a köznevelés szervezésében bár (tehát nem a társadalmi munkamegosztás által determinálva), de társadalmilag hasznos munkát végezzenek.*

Tevékenységünk, magatartásunk, viszonyulásaink folyamatában tanulunk. Tanulási adottságunkat hasznosítjuk a társadalom szervezte tanulási tevékenységeinkben is. E spontán és céltudatos tanulási folyamatban alakulnak ki a

tanulási képességek, amelyek ha rendszerré szerveződnek, a tudatosult személyiség szintjén kialakul az önfejlesztés képessége. Ez a tanulás magasabb foka. Lehetővé teszi, hogy a személyiség ne csak munkájához, hanem önmagához is alkotó módon közeledjék: képes legyen megítélni önmaga fejlettségét; ennek alapján meghatározni a szükséges tudást; elkészíteni az elsajátítás programját, megszervezni, végrehajtani és ellenőrizni a tanulást. A fejlett szocializmusban törekszünk rá, hogy az ember alkotóképessége által ne csak megvalósíthassa önmagát, hanem ki is bontakoztathassa nembeli és egyéni adottságait. Ennek eszköze az *önfejlesztés* képessége.

A tudatosult személyiség önfejlesztés révén alkalmazkodik a változásokhoz. De úgy, hogy a változásokat is uralja: az önmegvalósítás hosszú távú programját ne zilálhassa szét az alkalmazkodás. Az alkalmazkodás egyben előrehaladás is, ne pusztán átállás legyen.

Ilyen értelemben az önfejlesztés képessége csak a legmagasabb szintre eljutó, tudatosult személyiségben alakulhat ki. A mai köznevelés ilyen személyiségek tömeges nevelésére nem képes; de még a belátható időszak köznevelési rendszere sem. Ehhez megfelelő társadalmi fejlettségi szint is szükséges. Nem látszik reálisnak tehát, hogy az önfejlesztés kialakítását az ezredforduló előtti köznevelési rendszer elé célul tűzzük. De az előkészítő lépéseket kívánatos tudatosan megtenni. Ez pedig az önálló tanulás képességeinek tudatosabb fejlesztése. Ennek értelmében *úgy kell átalakítani a köznevelési rendszert, hogy abban a tanulási képességek fejlesztésének hatékonysága fokozatosan növekedjék.*

## 1.23 Személyiség és fejlődés

A gyermeki fejlődésnek a felnőtté válással végződő folyamatát a személyiség ontogenezisének nevezhetjük. A személyiség „ontogeneziséhez” rengeteg vizsgálati anyag halmozódott fel a fejlődéslélektani kutatások során, amelyhez újabb szociológiai és társadalomlélektani elemzések

járulnak. A megfigyelések körülményei miatt önálló vizsgálati területnek tekinthetők a gyerekek-fiatalok fejlődési sajátosságaira vonatkozó pedagógusi (pedagógiai) megállapítások. A folyamatnak jogi és gazdasági vonatkozásai is vannak.

A felnőtté válás *komplex folyamat*, amelyből az egyes megfigyelők többnyire csak egy-két elemet, tényezőt vagy képszerűbben: szálát kísérik figyelemmel. E „szálak” nem egyformán fontosak, bár olykor egy kevésbé fontos szál árulkodóbb lehet. Sokuk természetszerűleg nem húzódik végig a folyamat egészén, hanem csak egy életszakaszt jellemez. A kutatás arra irányul, hogy feltárja az egyes szálak csomópontjait: ahol a megfigyelt jelenség tetőzik, illetve a mélyponton van, felgyorsul vagy lelassul, keletkezik vagy megszűnik. A pontok kitűzésével különféle életkori szakaszokhoz jutunk abszolút mértékkel (korévekben, hónapokban) megadva, olykor azonban csupán egymáshoz való viszonyuk megállapítása a cél (pl. kritikus pontok és szakaszok sorrendje).

A legismertebb „szálak” közül való az *értelmi fejlődés* folyamata, pontosan Piaget-nak a kognitív struktúrák kialakulásáról szóló elmélete. Pusztán a szemléltetés céljából megnevezünk néhány egyéb szálát: a testi fejlődés (növekedés) fázisai; a nemi jellegek kialakulása; az adottságok stabilizálódása; a személyiség autonómiájának kibontakozása, összhangban az énfogalom változó szerepével; a tevékenységszerkezet változásai, ezen belül a játék és a munka szerepe; a gyerekre ható tényezők arányeltolódása, különös tekintettel a szülő, a nevelő és a kortárs csoport hatásaira; deviáns viselkedési formák az egyes életkorokban; a gyerek és az ifjú jogi státusának alakulása; közgazdaságilag értékelhető – potenciális, illetve tényleges – tevékenységek; és így tovább.

Ha ábrázolnánk a fejlődés folyamatát, azt leginkább párhuzamosan haladó, különféle hosszú, színű és vastagságú egyenesekkel tehetnénk. Mindez hasonlatos egy színes szálakból készült szöttekhez. Ha a szemléltetés (modellálás) arra is kiterjed, hogy az egyes kritikus életkori pon-

tok milyen statisztikai szóródással jelentkeznek, akkor a szöttes különböző szálain lévő „csomók” egy része élesen kitűnik környezetéből, mások pedig egy hosszabb elszíneződés középpontját alkotják. Egyénekenként igen eltérő életkorban következnek be ugyanis például egy-egy természettudományos vagy erkölcsi alapfogalom interiorizációja, igen csekély viszont a szóródás pl. a személyi igazolvány kézhzvévelét illetőleg.

A vizsgált jelenségek egy része bizonyos életkori jellemzőkről alkotott – nemegyszer évtizedekkel korábbi – feltételezéseinkhez köthető; jó esetben ráépülve az organikus rendszerre, olykor konfliktusokat hordozva. Az a tény, hogy nálunk a 10–11 évesek inkább alsótagozatos, illetve kisdobos, a néhány hónappal idősebbek már felső tagozatos, illetve úttörő módjára viselkednek és töltik idejüket, vagy hogy a 19 éves egyetemisták zömét néhány hónappal korábban a középiskolások élet- és gondolkodás módja jellemezte, elsődlegesen nem a vizsgált személyiség organikus adottságaiból következik.

Az életkori sajátosságokra eddig is tekintettel voltak mindenfajta pedagógiai újításnál. Mégsem vagyunk elégedettek a korábbi gyakorlattal, mivel az értelmi fejlődés folyamata – annak fázisai és kritikus pontjai – egyoldalúan domináltak. Az volt a legfőbb kérdés, hogy a gyerekek milyen életkorban mit képesek megtanulni, és csak ennek alárendelten (és tudományosan jóval kevésbé megalapozva) jött szóba minden más kérdés. Közrejátszott az is, hogy éppen az értelmi fejlődés periodizálása terén folytak a legértékesebb kutatások, míg a többi kérdésben leginkább a pedagógusok tapasztalatára és megfigyeléseire kellett támaszkodni.

Ha kiemeljük a gyerekek és ifjak fejlődésének azokat a tényeit, amelyek összefüggésben vannak a köznevelési tevékenységekkel, joggal remélhetjük, hogy kirajzolódnak a legmegfelelőbb köznevelési szervezet és szerkezet körvonalai. De éppen a folyamat komplexitása miatt nem lehet elegendő támpontuk. A mai magyar gyerekek fejlődési folyamatában egyrészt elég nagy a kritikus pontok populáción

belüli szóródása – az egyedi, társadalmi és regionális különbségek miatt –, másrészt kevés olyan életszakasz van, ahol több „szál” (pl. a fiziológiai és az érzelmi fejlődés, a jellemző tevékenységek és a társas kapcsolatok) fordulópontjai egybeesnének. Más és más szerkezet következne az értelmi fejlődés szakaszolásából, az énfogalom fejlődéséből vagy a társadalmilag érvényes munkavégzésre alkalmaság alakulásából.

Mindezeket együtt vizsgálva – mintegy összecsúsztatva – mégis leolvasható, hogy minden egyes életévnek milyen jellegű intézmény- és tevékenységtípus felelne meg leginkább. *A tényleges alapszerkezet és a konkrét iskolatípusok kialakítása ezeknek az ismereteknek alapján kell történnék, összhangban a közneveléssel szembeni társadalmi szükségletekkel.*

A hatvanas években valóságos földcsuszamlás következett be az életkori sajátosságok értelmezésében. Egyfelől az akceleráció ténye módosította a korábban meggyökeresedett nézeteket, másfelől kísérletek sokaságát végezték az el-sajátítás kihasználatlan kapacitásainak feltárása érdekében. A meghökkentő eredmények különösen az iskolai kezdőszakaszban mutatták meg az életkori sajátosságok korábbi értelmezésének merevségeit.<sup>24</sup>

Pedagógiai szempontból nem annyira az emberi szervezet, idegrendszer fejlődése a fontos, hanem a személyiségé, ami természetesen magában foglalja az organizmus fejlődési sajátosságait is. A személyiség történelmi kategória, társadalmi termék, és mint ilyen a társadalom fejlődésével nemzedékről nemzedékre fejlődik. Ilyen megfontolások alapján használjuk a „személyiség filogenetikus fejlődése” kifejezést – megkülönböztetésül az egyed életében lejátszódó személyiségfejlődéstől: a személyiség „ontogeneziséből”.

Nemcsak a társadalmi-gazdasági, a tudományos-tech-

<sup>24</sup> A kísérletek sokaságából magyarul is olvasható *Elkonyin és Davidov: Életkor és ismeretszerzés* (Bp. Tankönyvkiadó, 1972) című könyvét emeljük ki, mert a marxista személyiségelméletből kiindulva, egészen közel jutottak ahhoz a szemléletmódhoz, amit mi a köznevelési rendszer távlati fejlesztése szempontjából vizsgálандónak tartunk.

nikai fejlődés követel nagymértékű társadalmi mobilitást, hanem az egymást váltó generációk személyiségében bekövetkező fejlődés is érzékelhetővé vált. Sajnos, kevés olyan régebbi vizsgálat található, amely ma megismételve számszerűen megmutathatná, hogy pl. a ma iskolába lépő gyermekek személyisége mennyivel fejlettebb, mint az egy-két generációval ezelőttieké. De talán nem is szükséges a számszerű bizonyíték, hiszen a fejlődési folyamat szinte mindennapi élményünk.

Megváltozott, illetve változóban van tanítványaink iskolakészültsége. Emelkedik azoknak a gyermekeknek az aránya, akik úgy érkeznek az iskolába, hogy félig-meddig tudnak már írni-olvasni és számolni (kvázi-olvasás, kvázi-írás; váratlan tapasztalatokról számolnak be a gyerekek iskolakészültségére fokozottan építő új matematikát tanítók is). Ennek oka csak részben az óvodába járók nemzetközi összehasonlításban is magas aránya, valamint az intézményes és szervezett iskola-előkészítés. A fő ok minden bizonnyal mélyebben keresendő. A szocialista kultúrforradalom eredményeképpen az elmúlt három évtizedben ugrásszerűen emelkedett a lakosság iskolázottságának szintje. E folyamat a következő esztendőkből – a népesség kormegoszlásának változásával – folytatódik, sőt várhatóan meg is gyorsul. Népünk a nem túl távoli jövőben egyetemesen rendelkezni fog legalább nyolcéves iskolázással; számottevő arányban ennél többel is. A pedagógus ma már csak ritkán találkozik analfabéta családdal; gyors ütemben szélesedik a pedagógussal – legalábbis alapfokon – együttműködni képes szülők száma. A megnövekedett létszámú szellemi dolgozó réteg és a szakmunkás szülők jelentős része olyan alapkésziségbeli felkészítéssel indítja el iskolába gyermekét, amilyent a felszabadulás előtt jobbára csak az ún. „középosztálybeli” családok nyújthattak.

Tanítványaink iskolakészültségének szintje nemcsak a készségfejlődés területén múlja jelentékenyen felül a korábban tapasztaltakat. A tömegtájékoztató eszközök elterjedése – különösen a televíziózás – következtében gyermekeink tudásának mennyisége is megnőtt, szerkezete is átalakult.

Új információszerzési szokásokkal kell egyúttal számot vetnünk, vagyis az iskola – a pedagógus, a tankönyv, a tanulás – megváltozott helyével és szerepével tanítványaink és szüleik körében.

Megkockáztatható hipotézis – amelyet bár biztosra vesszünk, utólag nem tudunk ellenőrizni – hogy 50–100 évvel ezelőtt a manapság végzett kísérletek nem vezettek volna olyan eredményekre, mint ma. A biológiai kapacitások az akkori 5–6 éves gyermekekben is adottak voltak, személyiségük fejlettsége viszont egészen más volt. Ma például a magyar öt éves gyermekek közel 20<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a 16 pálcikát szóbeli felkérésre minden segítség nélkül el tud osztani négy egyenlő részre; az öt évesek 41<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a egészíti ki helyesen viszonylag bonyolult következtetést tartalmazó mondatot.<sup>25</sup>

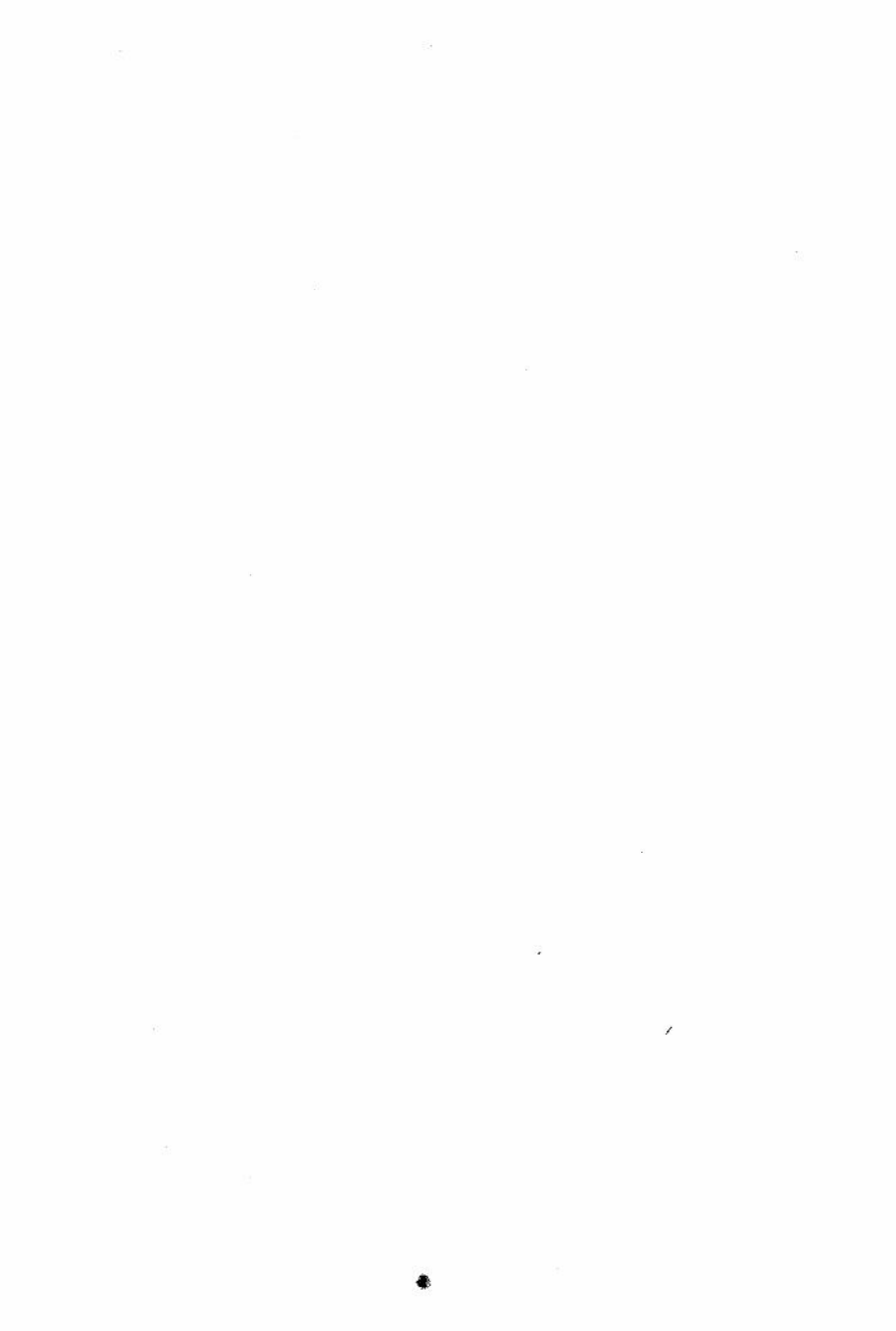
Ez a fejlődés egyúttal azzal a következménnyel jár, hogy egyre nagyobbakká válnak az egy-egy korosztályon belüli fejlettségbeli különbségek. Tény, hogy az általános iskola 1. osztályában – ameddig az értékelés gyakorlatán nem változtattunk – minden tizedik kisdiák megbukott. Ez a bukási arány azonban csak részben vezethető vissza iskoláéretlenségre (retardáció) és életszínvonalbeli okokra elsősorban a cigányság köreiben. Sokkal inkább sajátos feszültségre utal. A köznevelési rendszerbe való belépés szakaszában nem számoltunk eléggé az elmúlt három évtized okozta változásokkal. A tradicionális beiskolázási eljárás, évfolyambeosztás, tanítási anyag és nevelési követelmények, pedagógiai szemlélet és módszerek játsszák a fő szerepet

<sup>25</sup> Nagy József: *Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5–6 éves gyermekek iskolakészültségének mérésére*. Bp. MTA PKCS, 1976. Hornné dr. Erős Anna (Somato—psychés kapcsolatok vizsgálata egészséges gyermekeken. Fővárosi Központi Gyermek-ideggondozó Intézet jubileumi évkönyve. Bp. 1968). Két csoport 6–7 éves gyereket hasonlítottak össze testalkat, testmagasság, testsúly, mozgás, értelem szempontjából. Az egyik csoport gyermekei a háború alatt születtek, a másik csoportbeli gyermekek 1951–52-ben. 200 gyermek IQ-ját összehasonlítva azt találta, hogy a háború alatt születtek kétharmada, az 1951–52-ben születteknek már csak fele minősült „átlagos”-nak; az első csoport egynegyede volt átlag feletti, míg a második csoportnak a fele. *Glanter Anna és mtsai (Az értelmi fejlődés akcelerációjának vizsgálata. Gyermekgyógyászat 1975/26.)* budapesti- belvárosi óvodásokat és iskolásokat vizsgáltak a Binet-teszttel. A régi változatban az óvodások átlagos IQ-ja 129 volt, az iskolásoké 126; az újabb használt változatban az óvodások átlaga IQ=114, az iskolásoké IQ=101. A mai óvodások a ma érvényes értéktrendet két évvel,

abban, hogy az emelkedő iskolakészültségi szint ellenére az iskolai alkalmazkodás legelején sok tanítványunk szenved kudarcot.

A jövő köznevelését tehát úgy kell fejleszteni, hogy képes legyen folyamatosan értékelni az egymást követő generációk személyiségében bekövetkező fejlődést – a fejlődés várhatóan továbbra is növekvő különbségeit –, és képes legyen e tényekhez folyamatosan alkalmazkodni is.

az iskolások 3 évvel túlszárnyalták; ez utóbbiak IQ-szórása a nemzetközileg általános 15 pont helyett kevesebb, mint 5 pont. Rátay Csaba szerint viszont (Értelmi fogyatékos gyermekek és családi környezetük szociodemográfiai vizsgálata Budapesten. *Demográfia* 1975/2–3.) az értelmi fogyatékosok aránya az iskolás korú népességben az elmúlt másfél évtizedben megháromszorozódott. Hegedüs T. András (*A kisgyermek szomatikus és mentális akcelerációja, különös tekintettel a beiskolózásra*. Kézirat a MTA PKCS dokumentációjában, Bp. 1977, 29–31, 44, 46.) egy országos felvétel adatainak elemzése során felhívja a figyelmet a kétségtelen fejlődés ellenére is az akceleráció hazai adatainak rendkívüli ellentmondásosságára, s arra, hogy „valóban szociális különbségek jelentkeznek demográfiai, biológiai átlarcban.” Emiatt „sürgős feladatnak látszik, hogy a különböző érdekelt szakterületek szakemberei mielőbb kezdjenek olyan szociálpolitikai javaslatok kimunkálásába, amelyek a realitás határain belül képesek ellensúlyozni, esetleg csökkenteni a jól látható, előre kiszámítható, csak éppen 13 év múlva jelentkező problémákat”.



## 2. A köznevelés fejlesztésének fő irányai

Ha a köznevelést nem kívánjuk eleve „bezárni az iskolába”, hanem az adott társadalmi közösség által szervezett valamennyi tanulási-nevelési tevékenységi formára kiterjesztjük, alapvető tevékenységeként mindenestre az általános művelést és a szakmai képzést különböztethetjük meg. „Általános művelésnek” nevezünk e helyütt minden olyan iskolai és iskolán kívüli szervezett tanulási-nevelési tevékenységet, amelynek a társadalmi munkamegosztásban való részvétel szempontjából közvetlenül értékelhető célja nincs; a neki tulajdonított cél a művelődő ember személyiségének fejlesztése. „Szakmai képzésnek” nevezünk ezzel szemben minden olyan tanulási-nevelési programot, amelynek közvetlen vagy végső célja a felkészítés valamely munkakör, feladat ellátására. Míg az előbbi tanulási-nevelési formák jórészt lefedik a hagyományosan értelmezett iskolázást, addig az utóbbiak jócskán túlmutatnak rajta. Hiszen – a kifejezést ebben az irányban egyszerűsítve le – nemcsak a legkülönbélebb szakképző iskolákban folyó tanítást kell idevonnunk, hanem tulajdonképpen a felsőoktatást csaknem teljes egészében, de ezen túl néhány más formát is, akár a munka melletti szakmai továbbképzésekre, akár a honvédelmi stb. kiképzésekre gondolunk.

Mellettük – a köznevelés leírásának elvi teljességére törekedve – a szervezett tanulás-nevelés még két tevékenységét különböztetjük meg. Az egyik a *bevezetés az elemi kultúrkézségekbe, információs technikák elsajátítása*. Ezek nélkül ugyanis sem általános művelés, sem szakmai képzés nem létezik; de egy elemi kulturális-információs minimum megszerzése nélkül a társadalmi közösségekben történt tájékozódás is lehetetlen. Meglehetősen nyilvánvaló, hogy itt

az iskolai kezdőszakasról beszélünk („kezdőszakaszon” értve a mai óvodát is); de nemcsak egy korban ennyire körülhatárolt életszakasról. Az elemi kultúrkészségek és az információs minimum elsajátítása még hosszú évekig visszaterő vetülete a különféle szervezett tanulási-nevelési tevékenységeknek. Az írástudatlansággal birkózó társadalmakban egészen kézzelfogható ez. Minden olyan tanulási-nevelési tevékenységet ide sorolunk, melynek az a fő célja, hogy „megtanítsa tanulni”.

A negyedik vetület a *közművelődés*, értve itt azokat a szervezett formákat, amelyek a művelődés folyamába kapcsolódást kínálnak a társadalmi közösség tagjainak. Ide számítunk tehát minden olyan tanulási-művelődési formát, amelynek kerete a *szabadidő-töltés* és a *kedvtelés*. Mint-hogy itt leggyakrabban szabad idősebb tevékenységekről – tehát önkéntes tevékenységekről – van szó, kissé nehezebb indokolni, miért is beszélünk „társadalmi szervezethez”. De a filmgyártás és forgalmazás, a könyvtárak és múzeumok szervezete-hálózata, valamint az öntevékenységnek lehetőséget és kereteket nyújtó klubok, körök, foglalkozások, bár a részvétel önkéntes, mégiscsak közösségileg-társadalmilag szervezett „háttérrel” feltételeznek.

Az általános művelés és a szakmai képzés közötti különbségtétel nem új. Rendszerint nevelésfilozófiai, közelebről tantervelméleti kérdésként szokás megfogalmazni; újabban tudásszociológiai kiindulásként is a köznevelés elemzéséhez. Körülményesebb az elemi kultúrkészségek átadásának-átvételének, illetve a közművelődésnek az elhatárolása.

Egy egyszerű illusztráció mégis rávilágíthat, mire gondolunk. Az autószerelés tanítását-tanulását például a negyedik tevékenységi csoportba soroljuk, ha az Autóklub szervezésében, magán-gépjárművezetők szabad idősebb tevékenységeként, hobbiból történik. Ha a műszaki ismereteket egy gimnáziumi fakultáció kerete között sajátítatjuk el a gépjárművezetői jogosítvány megszerzésének részeként (vagy szakközépiskolában), akkor szakmai képzésről van szó. Ha pedig fizikaórán gyakorlati foglalkozásként vagy szakörökben a politechnikai nevelés részeként ismerkednek ta-

nítványaink a robbanómotorral, akkor ezt általános művelésnek minősíthetjük.

Éppen mert így van, túlhaladottnak tartjuk a „szakmai tárgyak” és a „közismereti tárgyak” megkülönböztetését. Úgy gondoljuk, helyesebb az iskolai tevékenységeket funkcióik alapján csoportosítani: vagyis a szerint a fő cél szerint, amelyet e tevékenységekkel el akarunk érni. Ha így mérlegeljük a hagyományos tantárgyakat, akkor ugyanazok az ismeretek, jártasságok és készségek minősülhetnek általánosan művelőnek vagy szakmailag képzőnek. Mindig aszerint, hogy melyik fő cél érdekében tanítjuk-tanuljuk őket, – nem tévesztve természetesen szem elől, hogy a szakmai képzés másodlagos hatása az általános művelés is lehet és fordítva.<sup>26</sup>

E megkülönböztetések rendszerező elvet is jelentenek. A megszokott felfogás a meglévő iskolarendszer fokozatait tartja viszonylag önálló alrendszereknek, és ezzel könnyen bezárja önmagát a jelenlegi alapszerkezet keretei közé. Mi ezzel szemben a szervezett tanulás-művelés e tevékenységrendszereit tekintjük viszonylagos egészeknek. Külön-külön elemezzük őket társadalmunkban, és rámutatunk arra, hogy az elemi kultúrkészségek, az általános művelés, illetve a szakmai képzés fejlődési tendenciái mai köznevelésünk milyen szerkezeti átalakítását sugallják. Meggyőződésünk, hogy azok a megoldások mutatnak leginkább a jövőbe, amelyek a különböző tendenciák egybeeséseként alakulnak ki.

A szervezett tanulás-nevelés tevékenységrendszereit egyúttal szervezési elvként is használhatjuk kisebb-nagyobb társadalmi közösségek – akár egy település, akár egy régió, akár az egész ország – köznevelésének tervezéséhez, szervezéséhez és irányításához. Ezért nem beszélünk szívesen a köznevelés horizontális és vertikális tagolásáról az aláb-

<sup>26</sup> Vö. az elmondottakkal Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Bp. Akadémiai, 1969; Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Bp. Akadémiai, 1976; Gáspár László: *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Bp. Akadémia, 1977; valamint F. Macklup: *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton. University Press, 1972.

biakban – alapszerkezeti tagolódásról, iskolatípusokról stb. –, hanem a köznevelés tevékenységének ún. „programjairól”, amint az elemi kultúrkészségek, az általános művelés, a szakmai képzés és a közművelődés tervezését, szervezését, irányítását értjük egy intézményen, egy településen vagy egy közigazgatási körzeten belül. Az így megtervezett, megszervezett és irányítandó köznevelés „programjait” 2.1 ábránkon szemléltetjük.

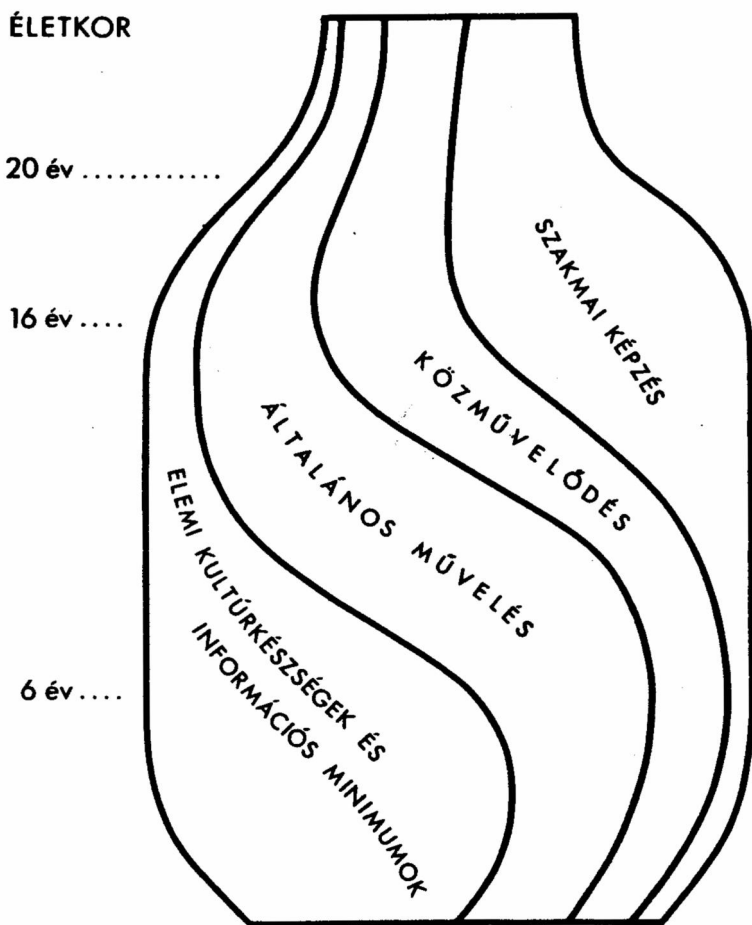
A nevelőtevékenységek szerkezetére változatos intézményrendszer tervezhető. Ezt szemlélteti a 2.2 ábra, ahol a mai iskolarendszert és a nevelés más színtereit a nevelési programok háttérével ábrázoljuk. (A közművelődést a legtágabban értelmezzük, mindenféle önművelést és hasznos kedvtelést beleértünk.) Könnyű belátni, hogy az alapvető tevékenységek háttérére az intézmények igen változatos rendszere tervezhető. Változhat az iskola, a munkahely és a közművelődés relatív helyzete egyaránt. Ugyanezen az ábrán értelmezhetők az iskolarendszer fejlesztési modellvariánsainak eltérései is.

A köznevelés imént számba vett tevékenységrendszerei többet is, kevesebbet is jelentenek, mint az iskolázás hagyományos fogalma. Hogy mennyiben jelentenek többet, azt már érintettük. Kevesebbet is tartalmaznak viszont annyiban, amennyiben mindössze a közösség megszervezte tanulási-nevelési tevékenységeket foglalják össze. Az iskola mint társadalmi szervezet azonban – bármely más társadalmi együtteshez hasonló módon – számos spontán nevelő hatás színtere is.

Ebből két következtetés vonható le. A megszokottabb gondolatmenet szerint a tudatos és a spontán nevelő hatások együttesen teszik ki egy társadalmi közösség nevelő tevékenységének összességét. Így fogalmazva meg a helyzetképet, a kérdés az, hogy az összes társadalmi nevelő hatás közül a társadalmi-történeti fejlődés jelen szakaszában melyiket milyen mértékben szervezzük meg, hogy segítségével a társadalmi fejlődést felgyorsíthassuk.

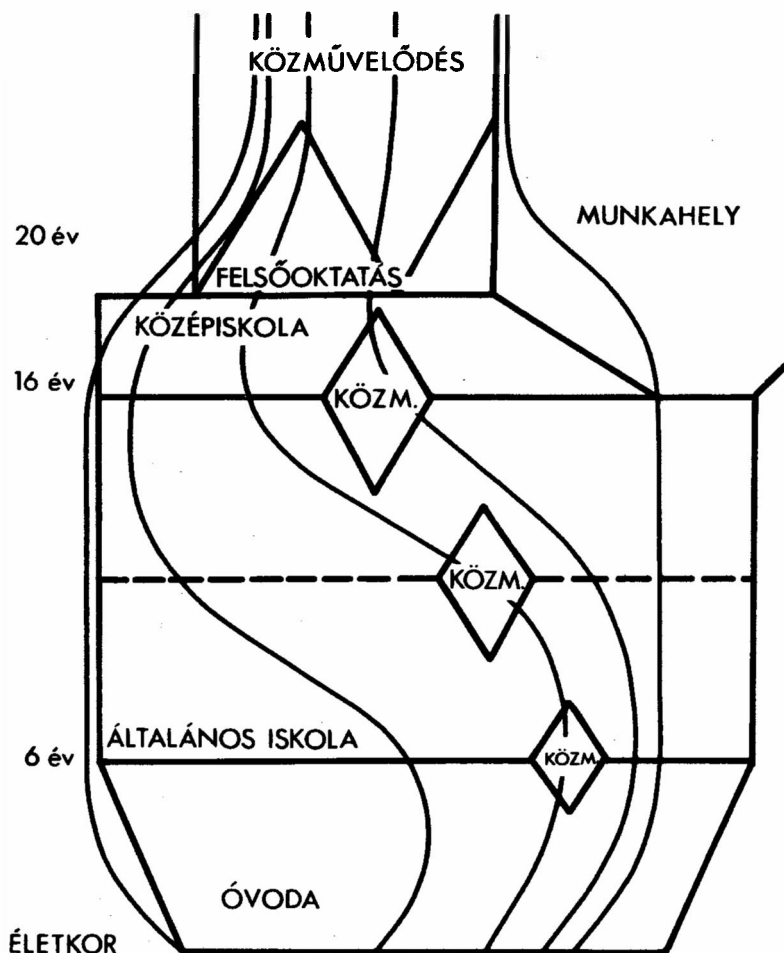
Kevésbé szokásos az a gondolatsor, amely szerint az iskolázás nem egyszerűen a nevelés és oktatás legrendsze-

## 2.1 ábra. A köznevelés programjai



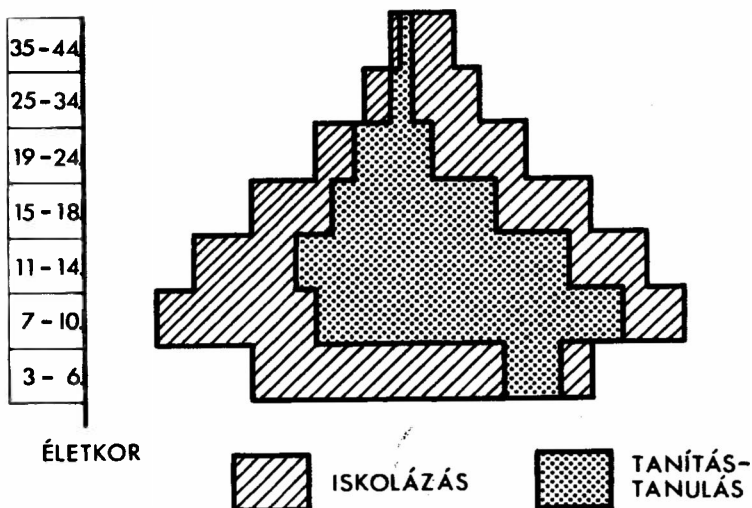
6 év:	60-25 - 9 - 1 %
12 év:	15-65 - 15 - 5 %
17 év:	5 - 20 - 20 - 55 %
30 év:	1 - 9 - 45 - 45 %

## 2.2 ábra. Nevelési programok és társadalmi intézmények



resebb része, hanem egyúttal egyes korosztályok jellemző életformája. Ennek az életformának valóban a szervezett tanulás-nevelés a domináns tevékenysége, de a kettő mégsem azonosítható. A fiatalokat egyre kevésbé csupán azért szorítja a társadalom iskolába járásra, mert konkrét tudás-

## 2.3 ábra. Tanítás-tanulás az iskolázáson belül és kívül



sintet (kulturáltságot és képzettséget) vár el tőle – ha így volna, sokkal komolyabban vennék a képesítések és bizonyítványok tartalmát, és sokkal jobban aggódnánk a lemorzsolódók miatt –, hanem mivel nyilvánvaló, hogy adott életkorig a társadalmilag legelfogadhatóbb életforma az iskolázás. Mondanivalónkat a 2.3 ábrával szemléltetjük. A bevonalkázott területek azt jelzik, hogy az egyes korcsoportok tevékenységének megközelítőleg mekkora hányada tanulásművelődés, illetve mekkora hányada zajlik az iskolarendszer intézményeiben. Az egybeesés az iskoláskorban természetesen igen nagymérvű, a felnőttkorban viszont a tanulás már csak ritkán párosul iskolába járással.

Az iskolázás mértéke – amelyet a társadalmi közösség a tagjai számára fontosnak tart – tehát nem vezethető le kizárólagos közvetlenséggel azon szervezett tanulás-nevelésből, amely adott történeti korban szükségessé válik. Ez utóbbiról eléggé nyilvánvaló, hogy mind hosszabb időhatárokra tolódik ki; de nem szükségszerűen szervezendő meg

a ma ismeretes iskolai formákban és keretek között. A módszeres képzés és továbbképzés lebonyolítását egyre több iskolán kívüli – bár sok iskolás vonást mutató – oktatási forma szolgálja. Legalább ilyen fontos, hogy a közösség felnövekvő tagjai számára látens, spontán, informális nevelési helyzeteket felhasználjunk, illetve létesítsünk; s egyéb, nem nevelési jellegű feladatot is társadalmilag szervezzünk meg, mint például az étkeztetés. Az iskolai kereteket olyanra kell méreteznünk tehát, hogy a közösség bizonyos korosztályainak egésze számára társadalmilag szervezett és spontán nevelő hatások – valamint más, társadalmilag megoldott feladatok – színtere lehessen.<sup>27</sup>

Amikor alább a köznevelés fejlesztésének fő irányait keressük, ezt mindkét szempontból tesszük. Számba véve előbb az elemi kultúrkészségek nyújtásának, az általános művelésnek, illetve a szakmai képzésnek a fejlődési tendenciáit, utóbb őket a mai iskolázás keretei közé helyezzük, és rámutatunk arra, hogy e keretek hol szűkek és hol tágak. Ennek alapján azután a szervezeti fejlesztés kívánatos tennivalóira kísérünk meg következtetést levonni.

<sup>27</sup> A neveléstudomány kezdettől kevésbé érzékeny erre, annál gyakrabban fogalmazták meg a nevelésszociológusok. Rájuk is utalva Ph. H. Coombs például formális, nem formális és informális nevelésről beszél (*Mi a nevelésügyi tervezés? Sokszorosított.* Bp. MTA PKCS, 1975.). Formális nevelésen az iskolai keretek közt folyó tanítás-tanulást érti, nem formálison a nem iskolai formák közt szervezett oktatást, míg az informális nevelés lényegében a spontán nevelési folyamatok összefoglaló elnevezése. Megjegyezzük, hogy újabban az oktatásügyi szervezatkutatásban is megjelenik ilyen különbségtétel. A „természetes” és a „formális” szervezetek mintájára a lengyel R. Schulz például az iskoláról mint „természetes társadalmi rendszerről”, „formális rendszerről”, valamint „innovációs rendszerről” ír (*Szkola, jako naturalny, formalny oraz innowacyjny system spoleczny*, sokszorosított. Varsó, 1976). A „természetes társadalmi rendszer” jelenti az iskolát mint a spontán nevelő hatások terepét.

## 2.1 Az iskolai kezdőszakasz fejlesztési irányai

Az elemi kultúrkészségek és információs minimumok átadása-átvételének értelmét ma – sommás fogalmazással – a felzárkóztatásban foglalhatjuk össze.

Egészen a legutóbbi időkig a kezdőszakasz problémáit – hasonlóan sommásan általánosítva – az elemi kultúrkészségek megalapozásában látták. Persze ez érvényes ma is; de úgy gondoljuk, hogy eltérő hangsúllyal. Egy előző történelmi időszakban, amikor a gyerekek zömmel először az iskolában találkoztak elemi kultúrkészségekkel, az alapvetés feladata fontosabb volt. Ma a helyzet rohamosan változik: a gyerekek rendkívül heterogén készségsszinttel kerülnek a köznevelési rendszerbe, s a készségsszint csúcsai növekednek. Bár természetesen ma is az elemi kultúrkészségek megalapozása az egyik fontos feladata ennek a szakasznak, egyre nő a felzárkóztatás jelentősége. Lassan elérünk ahhoz a művelődéstörténeti korszakhatárhoz, amikor e szakasz feladatai közt a felzárkóztatás fontosabbá válik, mint a készségek megalapozása. Elsődleges feladat a készségmegalapozás azoknak a gyermekcsoportoknak az esetében, amelyek e készségek híján vagy igen alacsony kezdőszintjével érkeznek a köznevelési rendszerbe. Egyéb esetekben a készségek továbbfejlesztésével van dolgunk, mégpedig eltérő ritmusban: úgy, hogy ki-ki elsajátíthassa a további iskolai pályafutás számára szükséges alapkészségsszintet meghatározott időre. A felzárkóztatással a kezdőszakasz tevékenysége többrétű, összetettebb lesz.

### 2.11 Az iskolai kezdőszakasz funkciójának megváltozása

Milyen mértékben törekedjünk-törekedhetünk ilyen körülmények közt egységes kezdőprogramra? Az elemi kultúrkészségek és információs minimumok alapozó szerepe a kezdő-

program szigorúan egységes felépítése mellett szól. Ugyanekkor a felzárkóztatás miatt minél jobban alkalmazkodni kell a benne részt vevők sajátosságaihoz, érdeklődéséhez és adottságaihoz. A kezdőszakasz végeztével minden tanulóknak – ami gyakorlatilag a korosztály mintegy 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-át jelenti – biztosan el kell sajátítani egy kulturális-információs minimumot. Egy olyan iskolában, ahol a minősítés kritériuma nem a legjobbak, nem is az átlag, hanem a leggyengébb negyedrészt, egyúttal el kell érni mind a teljesítmény-átlagok további egyenletes emelkedését, mind pedig az átlagnál fejlettebbek egészséges terhelését. E kettős törekvés koordinátarendszerében kell megtalálnunk az iskolai kezdőprogram egységességének mértékét. Milyen szervezeti vonások jellemzik az így működő kezdőszakaszt?

a) A legfontosabb, hogy a kezdőszakasz mentes legyen a későbbi életkorban bekövetkező iskolai szelekció visszahatásától. Ez többek között úgy érhető el, ha a kezdőszakaszban az értékelés megszűnik „osztályzás” (osztályba sorolás) és a preszelekció eszköze lenni. A tanuláshoz és más iskolai tevékenységhez való kedvcsinálásban az iskola ma még túlzottan a preszelekciós értékelési mechanizmusra támaszkodik. Ha széles körben megtaláljuk módját, hogy maga a tananyag, a tanulás, az iskolai tevékenység csináljon kedvet a teljesítményhez, akkor attól sem kell félnünk, hogy tért veszít az iskolában a teljesítményelv. Ehhez – többek között – legalább annyit kell foglalkozni a tanulóknak azon képességeivel és tulajdonságaival, amelyek már megvannak, mint amelyek még (vagy végleg) hiányoznak.

b) A célkitűzésében egységes kezdőszakasz fontos eszköze a felzárkóztató differenciálás. A differenciálás azonban még a kiegyenlítés érdekében sem intézményesíthető. A tanulmányi eredményekben elért felzárkózás (közelítés) nem feleltetheti el azt, hogy a gyengébb teljesítményűek csoportjai pszichológiailag milyen távolra kerülnek társaiktól.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Néhány országban (pl. Olaszország, Hollandia) fontolóra vették, hogy a gyógypedagógia oktatására szorulókat ne osszák külön intézményekbe, hanem — az idő egy részében vagy egészében — ép kortársaikkal társaságában nevelik, tanítják és kezelik őket. („Proposta di legge”, Riforma

c) „Specializáló differenciálás”, amikor az iskola a tanulók egy csoportjának valami pluszt nyújt, többnyire olyant, ami a később bekövetkező szelekció során az érintetteket kedvezőbb helyzetbe hozza. A plusznyújtás nem vezethet azonban a fejlettebbek elkülönüléséhez sem, és – ezzel együtt vagy ettől függetlenül – a társadalmi szelekció burkolt formájához. A köznevelés kötelessége, hogy azokat az ismereteket, amelyeket a szülők tömegesen igényelnek – ennek egyik jele a különórák és foglalkozások magas száma –, minél előbb igyekezzék beépíteni az iskolai tananyagba, esetenként az említett kulturális-információs minimumba. A speciális tanulmányok és foglalkozások pedig mindig úgy kell szerveződjenek, hogy lehetővé váljék a menet közbeni csatlakozás.

d) Végül az egységesítő kezdőszakaszban korlátozandó a mindenféle távolságot növelő, visszafordíthatatlan évis-métlés. Azok az iskolarendszerek, ahol túlsúlyban van az automatikus továbbhaladás, jobb átlageredményeket érnek el, mint ahol gyakori az évismétlés. Kísérleti úton is igazolták, hogy az évismétlők nem érnek el jobb eredményt, mint a továbbbenedett tanulók.<sup>29</sup>

Míg az egységesség eszméje az oktatáspolitikában nyert tért, az iskolák szintjén – a szülők és a szakjukat legjobban szerető tanárok közvetlen hatására – sokszor a tanítás differenciálása látszik az erősebb (korszerűbb) irányzatnak. Az iskolák keresik azt a határt, ameddig a szülők óhaját és részben saját ambícióikat követve, a gyerekek egyes csoportjainak valami pluszt és speciálisat nyújthatnak. Az egységesítés és a differenciálás tényleges határvonalai az aktuális és részben helyi viszonyoktól függenek. Az életkor emelkedésével osztályról osztályra több differenciálás lesz,

della Scuola, 1975/11—12. 36.). Hazánkban még egy korábbi stádiumnak megfelelő feladat előtt állunk: a gyógypedagógiai intézményrendszert a sérült gyerekek újabb csoportjaira készülünk kiterjeszteni, akiknek ezen az úton tudjuk biztosítani a legmegfelelőbb gondozási és pedagógiai körülményeket. *Illyés Gyuláné, Gordosné Szabó Anna: Gyógypedagógiai távlati közoktatási elképzelések. Gyógypedagógiai Szemle 1976. 100—114.*

<sup>29</sup> Kézli Nagy József: *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Bp. Akadémiai, 1974. 46.

és évről évre nő az a legnagyobb távolság, amit a tanulók szélső csoportjai között az iskola – valójában a társadalom – elvisel, tolerál. Amint a kezdőszakasz felzárkóztató funkciója növekszik, úgy válik egyre fontosabbá a differenciálás az egységesség korábbi, merev értelmezésével szemben. Ez a differenciálás azonban a jövőben sem változtatható át felzárkóztatóból specializálóvá.

## 2.12 Az iskolai kezdőszakasz tartalmának és szervezetének fejlődése

A köznevelési rendszer fejlesztésével kapcsolatban a neveléstudomány máig voltaképpen az elemi kultúrkészségek és információs minimumok kérdéseiben tudott helytálló és maradandó eredményekig eljutni. A kezdőprogramok dolgában rendkívül sok próbálkozás, kísérlet, megújítás van folyamatban a szocialista országokban is, szerte a világon is. E megújítási kísérletekből és továbbfejlesztési próbálkozásokból néhány tendencia jól elkülöníthető.

a) *Az elemi kultúrkészségek korai megalapozása.*<sup>30</sup> Az erre vonatkozó kísérletek a hatvanas évek második felében terjedtek el, az eredmények mintegy tízévnyi tapasztalatra támaszkodhatnak. E kísérleteket megelőzte és kíséri a nevelés- és fejlődépszichológia nagyarányú kibontakozása, amely felismerte és aránylag jól el tudta különíteni a készségfejlődés szintjeit, s köztük is az alapozó, kezdő, elemi szakaszokat. Ezekre a felismerésekre alapozott a korai készségfejlesztés. A kvázi-olvasás, kvázi-számolás és kvázi-írás szakaszában történő céltudatos és tervszerű beavatkozással

<sup>30</sup> Többek közt i. például F. Dobiess: „Zur Neubergründung der Theorie und Methode des Lesenlehrens.” *Pedagogische Rundschau* 1973/1. 14—35.; E. Weigl: „Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb” *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 1972/43. 45—105.; G. E. Heuss: *Vorschule des Lesens*. München—Oldenburg, 1971; B. Frobisher, S. Blynn: *Infantq Learn Mathematics*. London. Ward Lock, 1970; M. L. Bödiker: „Prüfung der Effekte einer Trainingsleiste zur Worterkennung bei Vorschulkinder.” *Schule und Psychologie* 1972/2. 80—88; . W. Halliwell, H. A. Solan: „The effects of a supplemental perceptual training program on reading achievement.” *Exceptional Children* 1972/8. 613—621.; K. Setzen: „Fernsehprogramme für Vorschulkinder.” *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1973/3. 176—180.

már ellenőrzés alá vonható a készségfejlődés; egyúttal korigálhatók azok a hibák, amelyeket a kulturális miliő okoz a készségfejlődés e megelőző szakaszaiban; s az egész folyamat – egy bizonyos felső határig – meggyorsítható.

A korai megalapozás kísérleteit számos, hozzá képest járulékosnak tekinthető technikai-módszertani fejlemény kísérte. Így például az olvasástanítás módszertanának ugrászerű fejlődése, amelynek során újra felvetődik számos, korábban már kialakított, később esetleg elvetett módszerek (pl. az ún. globális olvasástanítás), és sikerült e módszer alkalmazásának idejét – a készségfejlődés bizonyos szintjeit és folyamatának felgyorsítását – pontosabban rögzíteni. Az eltérő írásrendszerek természetesen erősen behatárolják az ilyen kísérleteket. De még azokban az országokban is, amelyek nem fonetikus írásrendszert használnak (az egyszerűség kedvéért használjuk e nyelvészetileg pontatlan kifejezést), akár az írásrendszer elemi jelekké egyszerűsítése árán is, gyakoriak a korai olvasástanítási kísérletek. Az alapkészségek kialakításának e törekvései a legnyilvánvalóbban járnak együtt a tanítás-tanulás korszerű technikáinak kialakításával és elterjesztésével.

b) *Az ismeretek korai kialakítása és integrálása a tudományok struktúráinak felismerése és kibontása nyomán.*

Jerome Bruner – szélsőségesen, de hatásosan – úgy fogalmazott, hogy „minden készségnek vagy tudásnak van megtanításra alkalmas változata, bármely életkorban kezdjük is a tanítást”.<sup>31</sup> A tanítás egész elméletét építi fel az angol pszichológus erre a gondolatra. Hogy szemléltessük a megoldási módot, az „új matematikára” hivatkozunk. Számos változata ismert ma világszerte; néhány közös jegyük azonban egészen nyilvánvaló. Ezek közül a legfontosabb: a matematika új szemlélete, amelynek nyomán az egész tudásanyagot radikálisan át lehet strukturálni. A szá-

<sup>31</sup> J. S. Bruner: *Új utak az oktatás elméletéhez*. Bp. Gondolat, 1974. 59. A továbbiak v. ö. L. N. Szkatkin (red.): *Nacsalnoje obucsenyije matyematyike v zarubezsnih skolah*. Moszkva: Pedagogika, 1973; W. Neuzig: *Mathematik im Vorschulalter*. Freiburg, Basel, Wien: „Herder, 1972; J. D. Williams: „The evaluation of three maths courses.” *Journal of Structural Learning* 1972/4. 41–79.

molás – mint elemi kultúrkészség – a mennyiség fogalmát kívánja először kialakítani; az új matematika ezzel szemben (a Dienes-féle változatban) a relációkra helyezi a hangsúlyt, és a halmazelméletet használja kiindulópontul logikai építkezéséhez.

c) *Komplex személyiségfejlesztés.*<sup>32</sup> A szektorokra tördelt pedagógiai személyiségkép helyett a kezdőprogramokra vonatkozó vizsgálatok és kísérletek során egyre terjed a személyiség komplex szemléletére törekvés. A komplexitás itt egyszerre többféle gyakorlati következménnyel jár. Egyfelől gyakran vagyunk tanúi azoknak a kísérleteknek, amelyek a családi házat együtt próbálják alakítani-formálni magával a gyermekkel. A pedagógus a gyermeki személyiséget az őt körülvevő környezet összefüggéseiben látja és láttatja, és számos próbálkozást tesz arra, hogy magát a károsnak minősülő környezetet is befolyásolja. A személyiség komplex szemlélete jelenti másfelől az olyan fejlesztő eljárásokat, amelyek a személyiségnek nem egy-egy szektorát kívánják fejleszteni – például az ismereteit, a készségeit stb. –, hanem e szektorokat mindig egyéb szektorok fejlesztésével hangolják egybe (az elemi készségfejlesztést például megismerési tevékenységgel; az ismeretnyújtást problémahelyzetek megteremtésével stb.). A komplex fejlesztés jelenti harmadszor azt is, hogy – főként a szocialista pedagógiában – a személyiség fejlesztése együtt jár a gyermekek közösségeinek alakításával, együtt van megtervezve a közösségi viszonyokkal. Mindezek a próbálkozások – szükségszerű korlátaikkal együtt – legjobban talán a különféle iskola-előkészítésekben és az ún. kompenzáló programokban tanulmányozhatók.

<sup>32</sup> Itt többek közt a következő – szocialista országokból származó – közleményekre hivatkozhatunk: A. V. Zaporozsec, L. E. Zsurava, T. V. Turantajeva: „Pszichologo-pedagogicseskije problemi vozmozsnosztyej obucsenyija i podgotovki v skole detyej doskolnovo vozraszta.” *Szovjetszkaja Pedagogika* 1975/6. 42–49.; V. Kovarik, P. Jisl: „O novem pojeti hudebni vychovy na materské ekole.” *Predškolská Vychova* 1971/9. 244–248., 1972/10–11.; 285–288.; A. Ljublinszkaja, V. Novikova, L. Panferova: „Glubzse izucsat oszobennosztyi raboti v nacsalnih klasszah.” *Narodnoje Obrazovanije* 1974/4. 112–126. Vö. még H. J. Schmidt: „Inhalte und Arbeitseisen der Vorklasse.” *Bildung und Erziehung* 1972/6. 1–19.; *Nursery Education* (Reports on Education 81). London. HMSO, 1975.

d) A kezdőprogramot megvalósító intézmények integrációja.<sup>33</sup> Az eddig felsorolt törekvések közvetlenül a tanítási-tanulási és nevelési folyamatot – tartalmát, céljait, módszereit – érintették. A tartalmi átalakulásnak-korszerűsítésnek előbb-utóbb természetesen szervezeti következményei is vannak. Ezek közül a legfontosabb az intézményi integráció. Az elemi kultúrkészségek nyújtása hagyományosan „iskolai ügy”. Újabban azonban kikerült az iskolából: a családba, az óvodába, sőt a bölcsődébe. A folyamatot egységében szemlélve, ezeknek az intézményeknek (meg a családnak) valmiféle koordinálására, kooperációra, sőt integrációra is törekszenek a világ számos köznevelési rendszerében. A kísérletek egyik iránya az óvoda és a hagyományos „elemi” (alsó tagozat) egybeépítése és valmiféle összefüggő kezdőszakasszá alakítása. Az egybeépítés történhet úgy, hogy az óvodát „viszik be” az iskolába – ez a gyakoribb –, de úgy is, hogy az elemi iskolaszakaszt telepítik rá az óvodára (iskola-előkészítés az óvodában). Végül olyan megoldások is vannak, amelyek során a családot vonják be fokozottabb mértékben az iskola-előkészítésbe. A kísérletek másik iránya az iskoláskor előtti nevelést próbálja egységes szakaszra alakítani, munkáját koordinálni, esetleg integrálni is. A legismertebb próbálkozás a bölcsődék és az óvodák egybeépítése, együttműködése, munkájának összehangolása.

e) Az iskolai szervezet változásai.<sup>34</sup> A kezdőprogram változása átalakíthatja a nevelési intézmény egészét. Azok a fejlemények, amelyek az utóbbi években lejátszódtak, ki-

<sup>33</sup> G. A. Kaszvin, A. K. Szavina: „O podgotovke gyetyej k skole v szocialiszticheszkij sztrah.” *Nacsalnaja Skola* 1973/12. 79–82.; T. Blackstone: Some aspects of the structure and extent of nursery education in five European countries.” *Comparative Education* 1971/3. 91–105.; P. Vanbergen: „Educational reform in Belgium.” *Western European Education* 1972/3. 166–179.; „Nursery and primary sectors to merge”. *The Times Educational Supplement*, 1976/3184. Az utóbbi arról a holland döntésről számol be, melynek értelmében az 1980-as években olyan alapiskolát hoznak létre, amely 4 éves kortól 8 tanéven át 12 éves korig tart; vagyis megvalósítják a kezdőszakasz intézményesített egységét. A döntéshez nyilvánvalóan hozzájárult az a tapasztalat, hogy Belgium és Izrael után Hollandiában közelítették meg a világon harmadiknak a teljes óvodáztatást. Japánban is terveznek hasonló kísérleteket.

<sup>34</sup> W. P. McLoughlin: „The effectiveness of the nongraded school”. *International Review of Education* 1972/2. 194–211.; P. T. Elardo, B. M. Caldwell: „The Kramer-adventure: A school for the future?” *Childhood Education* 1974/3. 143–152.

sugárzanak az iskolai munka hagyományos szervezeti kereteire, sőt meg is változtatják. E változások egyik példája számos olyan kísérlet, amely nemcsak az osztály- és órarendszer átalakítására irányul, hanem az évfolyamok szerinti csoportosításra is. Az elemzések azt mutatják, hogy a kezdőprogramokban rendkívül nagy a még szabályosnak, elfogadhatónak és iskolai úton fejleszthetőnek tekintett jártasságok, készségek és ismeretek életkori szóródása. Egyes iskolaszervezeti megoldások ezért megkísérik a különböző életkorú gyermekek csoportosítását aktuális iskolai fejlettségük szintje szerint, a haladás ütemének felgyorsítása végett, azok esetében, akiknek erre szükségük van, mert különben kudarcot szenvednének. Tudunk próbálkozásokról, amelyek olyan mértékben kívánják kiiktatni az életkori csoportosítást mint intézményszervezési elvet, hogy bölcsődét, iskolát, óvodát (napközi otthonnal együtt) integrálnak, a rugalmas változtatás lehetőségének megteremtése végett.

Számos hivatkozásunk ellenére nem hagyhatjuk figyelmen kívül a nemzetközi összehasonlításokban rejlő nagy nehézségeket. Az alapvető nehézség az, hogy a szakirodalmi áttekintés rendszerint valamiféle adaptációt sugall, még ha az áttekintés kifejezett szándéka nem is ez. Miért nem vehetünk át nemzetközi tapasztalatokat jelentős kísérlet, átalakítás és elméleti elemzés nélkül? Azért, mert e tendenciák jórészt egymásnak is ellentmondanak. Ez itt a másik nehézség: számos törekvés, amely ma a kezdőprogram korszerűsítésében világszerte megfigyelhető, ellentmondani látszik egymásnak, azaz nem szervezhető tevékenységrendszerré.

Ezek az ellentmondások társadalmi-gazdasági gyökereiek; s ebben van minden nemzetközi összehasonlítás harmadik nehézsége. A más-más társadalmi-gazdasági fejlettségű országok kulturális öröksége, művelődési színvonala – amelyre az elemi kultúrkészséget és információs minimumokat rá kell építeni, vagyis ahonnan a gyermek intézményes nevelése kiindulhat – jelentékeny mértékben eltér egymástól. Európa több északnyugati országában – ahol a kapitalista fejlődés útján az írástudatlanság felszámolása a XIX.

század második felében befejeződött – az iskola már évtizedek óta nem találkozik analfabéta családi környezettel; egy kezdőprogram feladatai tehát értelemszerűen mások. Az európai szocialista országokban viszont az írástudatlanság felszámolása általában csak a szocialista forradalmat követően fejeződött be.

A kezdőprogram problémái – az tehát, hogy mit, mennyit, milyen módszerekkel, mikor kezdünk el tanítani az új generációnak – a legszorosabban ezekhez a társadalmi-gazdasági és művelődési körülményekhez kapcsolódnak. Nem lehetett volna végrehajtani a szocialista forradalmat – sőt a demokratikus forradalmat sem – anélkül, hogy a műveltségbeli monopóliumot el ne töröltük volna, s ne szüntettük volna meg ennek legkiáltóbb jelét: az írástudatlanságot. Ehhez az elemi kultúrkészségek és információs minimumok másfajta értelmezésére volt szükség a szocialista országokban, mint a fejlett szocializmus építése során. A fejlett szocializmus századunk utolsó negyedében egy megvívott és megnyert szocialista forradalomra tekinthet vissza: egy forradalomra, amelyet kulturális területen is végigharcoltunk. A kezdőprogram (vagy hogy hagyományosabb terminológiát használjunk: az iskolai kezdőszakasz) kérdése azért kerül napirendre a szocialista országokban századunk hetvenes éveinek elején, mert tartalmában, módszerében és szervezetében egy korábbi korszak történelmi feladatát volt hivatott elvégezni, s így már nem felel meg a ma, még kevésbé a holnap igényeinek.

Miközben a középiskolázás korszerűsítése kérdésében a hatvanas évek vége óta erőteljes és meg-megújuló tervező munka folyik, az elemi kultúrkészségek és információs minimumok átadásának korszerűsödése hazánkban is felgyorsult.<sup>35</sup> Ezt a folyamatot jóval kevésbé irányították; az időnként áttekintő összegezéseket leszámítva, mindmáig

<sup>35</sup> Alábbi megállapításaink a vonatkozó hivatalos dokumentumok számbevételén alapulnak. L. őket felsorolva Kozma Tamás: Az iskolai kezdőszakasz fejlesztési irányai (sokszorosított). Bp. MTA PKCS, 1977.

nem is készült „helyzetjelentés” róla. E helyütt természetesen nem vállalkozhatunk a hiány pótlására, inkább példázni és jellemezni szeretnénk ezt a korszerűsödést. A következőkben ismertetendő fejlesztési irányokat mint „eseteket” kezeljük, s rajtuk a kezdőprogramok változásának és megváltoztathatóságának törvényszerűségeit mutatjuk be.

a) *Megindult a tanítási anyag* – és vele kapcsolatban a módszerek és eljárások, eszközrendszerek – *gyökeres átalakulása a fennálló tantervi keretek közt.* Erre a tendenciára számos példát tudunk felhozni; a kevésbé ismertekkel – noha nem kevésbé fontosakkal – kezdjük. Bár az anyanyelvtanítás területén hivatalosan elismert és központi kezdeményezés rangjára emelkedő kísérlet pillanatnyilag nem folyik, számos újítás ismert (pl. azok a kísérletek, amelyek új betűtípusok kialakítását célozzák, illetve az írástanítást próbálják új alapokra helyezni). Közülük valószínűleg az olvasástanítás fejleményei a legfigyelemreméltóbbak. Bár egyelőre nincs még hivatalos változás az olvasástanítás módszerében (analitikus-szintetikus módszer), az ún. gyorsított betűtanítás értelmében egy-egy órán már nemcsak egy-egy betűt kell megtanítani, hanem gyakorlatilag annyit, amennyit a gyerekek megismernek. Míg a régebbi tantervek kb. március végére írták elő a teljes betűsor ismeretét az első osztályban, most az előírás az első félév vége; az iskolák gyakorlatában azonban ez változó aszerint, hogy a gyerekek milyen készséggel érkeznek (az esetek jelentős részében korábban is befejezhető az ábécé megtanítása).

Tantervi természetű változás az ismeretek integrált tanítására törekvés. Erre példák vannak az anyanyelvi nevelés körében is, fontosabb azonban a természetismeret tanításának kísérlete, amely a környezetismeret keretén belül a természettudományos ismeretanyag integrált kialakítását célozza. A fennálló tantervi keretek belülről kiinduló módosítására azonban bizonyára a kísérleti matematikatanítás a legjobb példa. A komplex matematika nemcsak a teljes ismeretanyagot strukturálta át, hanem az egész eszközrendszer is, amellyel a tantárgy tanítható.

b) *Oldódóban van a tanulók és a pedagógusok hagyo-*

*mányos munkaszervezeti formája.* Ismét azokkal a kísérletekkel kezdjük, amelyek egyelőre talán kevésbé ismertek. A tantárgycsoportos oktatás kísérlete a 3. és a 4. évfolyamon terjedt el; annak a korábbi gyakorlatnak kísérletként való elismerése, megalapozása és továbbépítése, hogy a párhuzamos tanulócsoportokban dolgozó tanítók bizonyos mértékig „profilírozzák” magukat egyik vagy másik tantárgycsoport tanítására. A kísérlet kezdeti formában nem más, mint az ún. csoporttanítás egy változata, ahol nem egy-egy pedagógus áll egy-egy tanulócsoport élén, de nem is szigorú szakrendszerben folyik az oktatás, hanem pedagóguscsoportok és tanulócsoportok dolgoznak együtt (ha lehet, változtatva csoportkereteiket).

A csoporttanítás fejlettebb változata az iskolaotthon kialakítására irányuló számos kísérlet és a megvalósulás módzatai. Az iskolaotthonos formában az iskola egész naposá bővült: e keretek közt tanítás, tanulás és szabad idő (valamint egyéb) foglalkozások az egész tanítási napra és a napközi idejére elosztva váltják egymást. Megszűnik tehát az iskola és az otthon – és az ezt leképező iskolai tanítási feladatok – kettősége a tanítási-tanulási folyamat irányításában; ezt az irányítást egészében az iskola vállalja magára (két pedagógusból álló csoport segítségével, akik a jelenlegi gyakorlat szerint az 1. és a 2. évfolyamon a tantárgycsoportos oktatáshoz hasonlóan osztják meg a munkát).

Az ún. magnós vezérlésű oktatás a különböző életkorú gyerekek együtt tanításának egy, a jelenleginél hatékonyabb formáját kezdeményezte. A falusi-tanyai összevont kisiskolákban e kísérletekben a magnetofon hivatott megszorozni a pedagógus munkáját. A magnós vezérlésű oktatás azt teszi fokozottabb mértékben kihasználhatóvá, amit eddig szükséges rossznak tekintettünk: a közvetlen és az önálló foglalkozások váltakozását a tanítási-tanulási folyamatban. Mindez a gyerekek egy esetleg rugalmasabb – az évfolyamok szerinti csoportosítását is megkérdőjelező – szervezését az iskolában (továbbmenőleg pedig a kisiskolák számos nevelési előnyének átmentését, nem konzerválva

természetesen a tanyai iskolákkal együtt mindazt, ami nemkívánatos és rossz).

c) Alakulófélben vannak az iskolai haladás új útjai, amelyek az eddigiéknél rugalmasabb „tanulóáramlást” tesznek lehetővé a rendszerben. Ennek szolgálatában áll például az automatikus továbbhaladásnak az a kísérlete, amely az osztályismétlés megszüntetésére irányul, és amely ma már az 1., a 2. és a 3. évfolyamokon van kipróbálás alatt. (A kísérleti szakasz rövidesen lezárul; e tanulmány anyaggyűjtésének idején az osztályozás elhalasztását a 2. évfolyam végére tervezték.) Az osztályozás elhalasztása nem jelent teljes értékelésmentességet (három fokozatú minősítés így is van); ami azonban fontosabb: az időkeretek kitágítását hozza magával a gyerekek egyéni szükségletei alapján. A külön korrepetálások rendszere előkép és kiindulópont lehet a teljesítmények homogenizálására törekvő tanításnak úgy, hogy a gyerekek tanítási-tanulási idejét differenciáljuk a teljes elsajátítás érdekében.

Ebben az összefüggésben teszünk említést a korrekciós osztályok különböző fajtáiról, amelyek részben kísérleti formában, részben már a gyakorlatban ismertek. Céljuk a kompenzálás és a felzárkóztatás. Aszerint, hogy miben látják az iskoláskor előtti lemaradás fő okait, valamint szervezeti megoldásaik szerint több típusuk ismert. Ami a megoldásokban közös: a szintvizsgálat a rendszerbe lépés előtt s e szintvizsgálat eredményeképp a differenciált foglalkozásra törekvés. Ami a megoldásokban eltérő: hogy milyen szervezeti formákban igyeksenek megvalósítani a differenciált fejlesztést. A legismertebb változat – amely Budapesten már bevezetést nyert – homogén csoportok kialakítására törekszik, amelyeknek az átlagosnál jobb iskolai környezetet igyekszik biztosítani (alacsonyabb csoportlétszám, speciálisan felkészített pedagógus stb.), hogy az általánosan előírt tantervi anyagot sikeresen elsajátíthassák a fejlődésükben elmaradott, de normálisan képezhető gyerekek. Más formák megépp a heterogén tanulócsoportok fontosságát hangsúlyozzák; azzal a különbséggel, hogy gondosan kikísérletezik a gyereklétszámot és a beiskolázott, különböző fejlettségű

gyerekek arányát; az osztálytermi légkört, a tanulócsoporthoz tartozást és az idő szabadabb felhasználását a differenciált foglalkoztatás végett. E kísérletek még ma sem tekinthetők lezártaknak; de lényegükben már ma is az iskolai kezdőszakasz szervezeti kereteinek – időgazdálkodásnak, tanulócsoporthoz tartozásának – átalakítását, rugalmasabbá tételét igénylik.<sup>36</sup>

A kezdőprogramokkal kapcsolatos egyik legfontosabb kísérlet az óvoda és a mai alsó tagozat egyfajta integrációja felé mutat, és különösen is előtérbe állítja a kompenzálást. Az iskola-előkészítés különféle formáiról van szó. Első változatai 3 hónapos és egész éves periódusokban szerveződtek meg, de már kb. 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ban az egész éves változat terjedt el. Szervezhető – a helyi lehetőségeknek és kezdeményezéseknek megfelelően – az óvodában vagy az iskolában, és eszerint tarthatja az óvónő is, a tanítónő is (sőt, előfordul kettejük csoportmunkája is). Irányítása ma mindenképp az alsó tagozatos szakfelügyelet kezében van. A cél itt az idejekorán történő szintre hozás azok számára, akik nem jártak óvodába. Az iskola-előkészítés kísérleti szakasza rövidesen lezárul; bevezetése – a jelen könyv megírása idején – napirenden van. Ezzel igen fontos lépés történik a kezdőprogramban érdekelt két intézmény – az alsó tagozat és az óvoda – koordinálása felé.

<sup>36</sup> Hazánkban Gáspárné Zauner Éva irányításával folytak kísérletek a heterogén szervezésű kompenzáló osztályok nevelési lehetőségeinek kipróbálására. Gáspárné Zauner Éva: *A kompenzáló nevelés lehetőségei alsó tagozatos heterogén osztályokban* (sokszorosított. Bp. MTA PKCS, 1976. A heterogén szervezés azt jelenti, hogy 20, az iskolaérettségi vizsgálaton normális fejlettségűnek bizonyult tanulóval egy osztályba került 5 egyértelműen retardált, de nem debil gyermek. (Hasonló megosztás tapasztalható más általános iskolai osztályban is.) A kísérletben egybekapcsolódott a heterogén szervezési forma egy fokozott személyiségfejlesztési program megvalósításával, melynek során újfajta foglalkozási formákat vezettek be. Ilyenek például: képzőművészeti nevelés, intenzív zenei nevelés, mindennapos testnevelés, problémamegoldó és alkotó jellegű feladatok megoldására heterogén csoportmunka, nevelő foglalkozások a társas magatartás megismertetésére és gyakorlására.

## 2.13 Az iskolai kezdőszakasz továbbfejlesztése és az iskolarendszer átalakítása

Példákat hoztunk föl; nem törekedtünk teljességre. Áttekintésünk talán így is mutatta, hogy „kísérlet” elnevezéssel az alsó tagozat – tágabban: az elemi kultúrkészségek és információs minimumok egész programja – átalakulóban van. Az átalakulás a közvetlen napi szükségletekből indul ki, rendszerint a jelenlegi tantervi keret közt kezdődik. Innen lépésről lépésre visz az út a tanítás anyagának, a munkaszervezeti formáknak és az időkereteknek az átalakításáig.

Minden folyamatos korszerűsítés eljut azonban egyszer addig a dilemmáig, hogy vagy feladja a további fejlesztést, vagy logikusan meg kell változtatnia a rendszer legnehezebben változtatható elemeit is. A kezdőprogram korszerűsítése mostanra eljutott eddig a dilemmáig. A fennálló anyagi-pénzügyi szabályozók máris akadályai a fejlesztés további lépéseinek (az automatikus promóció valószínűleg nem terjeszthető ki tovább, mint a 2. évfolyam vége, mert a hozzá szükséges többletkorrepetálások szétfeszítik a pénzügyi kereteket). A szabad szombatok bevezetése felvetette a tanítók óraszámproblémáit. Az új matematikatanítás, a magnós vezérlésű oktatás az oktatástechnikai eszközrendszerek hiányaira mutatott rá. Az iskolaotthonos kísérlet számos helyen csaknem hajótörést szenved azért, mert a mai iskola-épületek nem vagy csak alig alkalmasak hozzá. Az óvoda és az iskola együttműködésének további koordinálása pedig a beiskolázás problémáit s ezzel a köznevelés egész alapszerkezetének kérdését veti fel. *Ha a kezdőprogram korszerűsítését folytatni kívánjuk, a következő időszakban minden bizonytalansággal ezekkel a maiaknál még nehezebb kérdésekkel kell szembenéznünk.*<sup>37</sup>

<sup>37</sup> A felsorolt dilemmák igen hasonlóak például az iskolai villanyvilágításhoz. Amikor kiderült, hogy az iskolában villanyvilágítás is kell, az áramhasználati díj az iskolák működési költségvetésének szerves részévé vált. Kérdés, hogy az említett megújító törekvések közül melyik jelent olyan feltétlen szükségszerűséget a gazdálkodó szervek számára, mint az iskolák villamosítása egykor. Mai ismereteink birtokában és kutatói felelősségünk tudatában csak azt mondhatjuk,

Véleményünk szerint arra van szükség, hogy elképzeljük az elemi kultúrkészségek átadásának és az információs minimumok kialakításának új tevékenységrendszerét a folyó korszerűsítési munkálatokból kiindulva; és levonjuk elképzeléseink konzekvenciáit a köznevelés alapszerkezetére is. Nézzük tehát, hogy a kezdőprogramot miként tudnánk a most folyó korszerűsítési munkálatok alapján a köznevelés egészében elhelyezni, feltételezve, hogy ezek a tendenciák folytatódnak, sőt a jövőben „áttörést” is érnek el.

A legtöbb kérdés visszafelé, az óvoda irányában marad nyitva. A kezdőprogram mai korszerűsítési kísérletei még nem jutottak el az alapkérdés: a beiskolázás problémájának felvetéséig. Pedig az óvoda és az alsó tagozat munkájának koordinálása, az iskola-előkészítés, az iskolás korú képesség adott iskolakészültségi szintjéhez való differenciált alkalmazkodás, az azonos szintre hozás és a teljes elsajátítás (*mastery learning*) kérdései nem oldhatók meg anélkül, hogy ezt az alapszerkezeti kérdést fel ne vetnénk. *A tantervi fejlesztésből kiinduló korszerűsítés mindaddig nem tudja kompenzálónvá átalakítani a köznevelés kezdőprogramját, ameddig a rendszerbe belépést újra nem szabályozzuk.*

Kétféle megoldás kínálkozik: az egyik esetben a köznevelési kötelezettség egybeesik az iskolakezdéssel, a másikban nem. A közelmúltig világszerte csak az első megoldásra volt példa. Sehol sem volt kötelező az óvodai nevelés, tehát az iskola „lefelé terjeszkedése” jelentette az egyetlen módját a fiatalabb korban történő köznevelésre kötelezésnek. (Például Romániában a hatvanas évek második felétől 7 helyett 6 éves korban kezdődik az általános iskola.) Elvileg elképzelhető ez az út hazánkban is. E szerint – Nagy-Britanniához hasonlóan – ötéves korban kezdődne az iskolai oktatás, és ez az évfolyam (1. osztályként vagy más névvel)

hogya ha a ma optimálisnak tartott óvodai létesítési és működési normákat vesszük figyelembe az iskolai kezdőszakasz számára (kb. 4–8 évesek), akkor biztosíthatjuk a következő negyedszázadban leglényegesebb pedagógiai újításainak elterjesztéséhez a feltételeket. A fejlesztés során persze az újításokat külön-külön is mérlegelnünk kell majd, amint erre a 3.23 alponban teszünk javaslatot.

az általános iskolával közös szervezésbe és előbb-utóbb közös épületbe kerülne

Valószínűbb, hogy az ötévesek nevelése az óvoda keretei között válik egyetemessé, ha idővel meg is szaporodnak a foglalkozásokban az iskolás elemek. Többnyire ez a szervezeti forma szerepel a kötelező iskola-előkészítő tanév („előiskola”) elgondolásaiban – a helyi viszonyoktól függően esetenként az iskola mellett, sőt önállóan szervezve az előiskolai évfolyamot.

Az angol gyerekek ötéves kortól járnak iskolába, a magyarok – a legtöbb országhoz hasonlóan – hat, a lengyel, svéd, szovjet gyerekek pedig hétevesen válnak tanulóvá. E különbségeket nem a gyerekek általános fejlettségében meglévő eltérések tették szükségessé. A nemzetközi összehasonlítás azt sugallja, hogy a beiskolázási küszöb leszállítása viszonylag csekély befolyással van a későbbi életkorokban (pl. 14 éves korban) mért tanulmányi szintre, az elsajátított ismeretek mennyiségére.<sup>38</sup> Annak, hogy kívánatos, sőt idővel elkerülhetetlen lesz kötelezővé tenni az egyre fiatalabb korosztályok „köznevelését”, a következő fő okai vannak.

– Jelentős nyereségre számíthatunk a tanulmányi eredménynél tágabb érvényű neveltség szintjének emelkedésében.

– A korai életkorban kezdődő szervezett nevelés kiváló feltételeket teremt az eltérő társadalmi háttérből és az egyéni adottságok különbözőségéből származó egyenetlenségek ellensúlyozásához, a kompenzáló törekvésekhez.

– Az óvodázás kiterjesztése kapcsolódik a köznevelés mint társadalmi szolgáltatás fejlesztéséhez. Az életforma változása, mindenekelőtt a nők munkavállalása, valamint a gyerekek nevelésével kapcsolatos megnövekedett igény-szint a tervezők szándékát meghaladó ütemben igenli az óvodázás további kiterjesztését.

– Az óvoda expanzióját felfoghatjuk a gyerek számára

<sup>38</sup> N. Postlethwaite: *School Organization and Student Achievement*. Stockholm. Almqvist, Wiksell, 1967.

nyújtott szolgáltatás minőségi fejlesztésének is. A közkedvelt óvodából többen és tovább részesülhetnek; ha pedig egyes készségek tanulása ötéves korban kezdődik, akkor teljes elsajátításukhoz több idő, tehát kellemesebb körülmények állnak rendelkezésre.

A további integráció azt eredményezheti, hogy a beiskolázás mozzanata megszűnik a maihoz hasonlóan exponált startvonal lenni. Ehhez számos megoldási mód áll rendelkezésünkre.

a) Ma az 1. osztály kezdetekor a tanulók átlagéletkora hat és fél év. Az átlagéletkor megváltoztatására a legegyszerűbb út a jogszabály módosítása. Ha például augusztus 31. helyett december 31-ét adjuk meg határnapnak, akkor az elsősök átlagos életkora az évnnyitó napján hat év és két hónap, a legkisebbek kora 5 év 8 hónap. (Így történik a beiskolázás Belgiumban és Franciaországban.)

b) Ha az 1. osztályba csak évente egyszer lehet belépni, egy osztályközösség életkora 12 hónapos szóródást mutat (nem számítva az évesztő tanulókat), aki pedig néhány héttel-nappal lemaradt a törvényben kijelölt határnapról, egy évet kell várjon az iskolakezdésre. Ha egy iskolában több párhuzamos tanulócsoport van, az életkori szóródás ellen-súlyozására a gyerekeket életkoruk alapján lehet A, B stb. osztályokba csoportosítani. Ily módon fejlettségükben egységesebb, homogénebb csoportok jönnek létre, az evel többnyire együtt járó értékhierarchia és a csoportbeosztás társadalmi meghatározottsága nélkül. A cél nem a tanuló-csoportok közti kezdeti különbségek állandósítása vagy felerősítése, hanem az, hogy az első tanévekben kiegyensúlyozottabb gyerekközösséggel kedvezőbb munkakörülmények jöjjenek létre tanítók és tanulók számára.

c) Lehetőséget biztosíthatunk arra, hogy évente több időpontban lehessen belépni az iskolába. Angliában az előiskolában évente kétszer kezdenek elsős programot ötéveseknek. Az előiskola kötetlenebb tanterve lehetővé teszi az eltérő kezdési idők kiegyenlítését: 7 éves korban már csak évente egyszer, szeptemberben indul az elemi iskola programja. A félévenkénti kezdés – megítélésünk szerint – tech-

nikailag már ma is kivitelezhető volna a nagyobb településeken.

d) A beiskolázás naptári szabályozásának hátránya a demográfiai ingadozások alkalmával is kiütözik. Nemzetközileg is egyedülálló módon emelkedik ki a szomszédos korosztályok közül a Magyarországon 1974 szeptembere és 1975 augusztusa között született, tehát az 1981 szeptemberében iskolaköteles korosztály (2.1 táblázat). Ha az országos népesség-nyilvántartás adatai alapján lakóhelyi körzetenként számolnánk ki a beiskolázandó létszámot, akkor megőrizhető lenne az évfolyamok egyenletesebb megoszlása. Ez esetben például az idézett – aránytalanul népes – korosztály legidősebb és legfiatalabb tagjait 1980-ban, illetve 1982-ben tekintenénk iskolakötelesnek.<sup>39</sup>

### 2.1 táblázat. Az élveszületések száma Magyarországon

Év	Fő
1972. szept.—1973. aug.	155 937
1973. szept.—1974. aug.	172 723
1974. szept.—1975. aug.	197 916
1975. szept.—1976. aug.	187 043
1976. szept.—1977. aug.	178 000

e) A beiskolázás a tényleges fejlettségbeli eltérések kiegyenlítéséhez is hozzájárulhat.<sup>40</sup> Az iskolaérettségi vizsgálatok lényegében ma is ezt a célt szolgálják, akárcsak a kiegészítő osztályok egyre jobban kiépülő hálózata. Egyre fokozottabban differenciáló beiskolázási modell a korábbinál következetesebben írja elő, méri meg és tartja be az iskola-

<sup>39</sup> Surányi Bólint: Tervezhető-e a beiskolázás? Köznevelés 1977/29. 10—11.

<sup>40</sup> Nagy József: Iskola-előkészítés és beiskolázás. Bp. Akadémiai, 1974.

érettség kritériumát, és azt – bizonyos határok között – fontosabbnak tekinti a naptári életkornál. Ily módon a hatodik életévet be nem töltött, de iskolázásra érettek nagyobb számban – egyes elképzelések szerint korosztályuk 15–20%-ában – kapnának korengedélyt.

A köznevelés további évfolyamai irányába tekintve, most már azt mondhatjuk, hogy egy a mainál szűkítettebb, némileg azonban intenzívebb, illetve újraorientált alsó tagozat elemei készen állnak. Kedvező pénzügyi döntést és megfelelő infrastruktúrát feltételezve, az első három évfolyam egész napos formában dolgozhat; számukra a továbbhaladás automatikus lenne, és majd csak a szakasz végén követné záró értékelés. Ebben a szakaszban a gyerekek haladási szintjeihez méretezetten differenciált készségtréninget képzelhetnénk el, egyébként pedig komplexitásra törő személyiségfejlesztés a mai anyanyelvi, matematikai, zenei nevelés körében, sőt esetleg azon túllépve is. A körülmények kényszerítő hatására homogénan csoportosított „lassú tanulók” bevitelére gondolunk gyorsabb ütemben haladó társaik közösségébe, egyúttal pedig a közvetlen és az önálló foglalkozások olyan rugalmas szervezeti formáira, amelyek lehetővé teszik az egyéni foglalkozást.

Hagyományosan a nevelők száma és a tantárgyak komplexitása alapján szokás elkülöníteni az alsó tagozatot (elemi, *primary*, *primaire* iskola) a felső tagozattól. Az elemi szakaszra az egytanítós rendszer, a tantervre az alapkészségek túlsúlya és az idegen nyelv, algebra stb. hiánya jellemző. Ez a szakasz – elmosódó határaival – ma a 10., 11. vagy 12. életévig tart: hazánk, a Szovjetunió, Csehszlovákia (1980-tól) az első csoportba, Anglia, Franciaország a másodikba, az USA, Japán, Kuba a harmadikba tartozik. A különböző beiskolázási időpontok miatt másképp alakul a kezdőszakasz tanéveinek száma: 3-tól 6 tanévig. A magunk részéről a tanévek számánál feltétlenül fontosabbnak tartjuk az életkort: hasonlóbbnak tartunk két olyan elemi iskolát, amely egyaránt 10 éves korig tart (noha az egyik 3, a másik 4 tanéves), mint két másikat, amelyek egyaránt 4 évig tartanak, de egy korosztállyal elcsúsztatva.

A következő fokozat – amely átmenet lehetne a mai alsó és felső tagozat között – még nem szakrendszerű tanítást jelentene, de a mai tantárgycsoportos tanítás fokozott mértékű kiterjesztését. Ezen a szinten az iskolaotthonos szervezeti formák helyét fokozatosan felváltaná a készségtárgyak, a szabad idős foglalkozások és az ismeretnyújtás szerinti csoportosítás (a délutáni időszak a szabad idős foglalkozásoké és egyes művészeti tárgyaké, akár szabad választás szerint is). Az ismeretnyújtás itt már tantárgyi keretek között kezdődhetne meg; és az előző szakaszban megszerzett készségek „karbantartása”, továbbfejlesztése folyhatna.

Ha a kezdőszakasz – egy belülről, a tanítás-tanulás gyakorlatából átalakuló tevékenységrendszer – felől kíséreljük meg végiggondolni a köznevelés szerkezetét, alig mondhatunk többet. Innen kiindulva például az általános művelés vagy a szakmai képzés problémája még távoli, és egészen más megoldásokat igényel. Egy azonban világos. *Az elemi kultúrkészségek (információs minimumok) programjaiból kiindulva úgy tudjuk végiggondolni a rendszer egészét, hogy a köznevelés mai tizenkét évfolyamát egységben szemléljük.* Hajlunk arra, hogy a további vertikális tagozódást ezen az egységen belül azután a tanítási-tanulási folyamat változásainak megfelelően – azaz a pedagógiai szempontot előtérbe helyezve – jelöljük ki.

## 2.2 Az általános művelés fejlesztési irányjai

Általános művelésen – a köznevelés „általánosan művelő programján” – a szervezett tanulás-nevelésnek azokat a tevékenységeit értjük, amelyek nem közvetlenül a társadalmi munkamegosztásba való bevezetést célozzák, hanem a személyiség fejlesztését.

Köznevelésünk „általánosan művelő programja” ma viszonylag tisztán az általános iskola felső tagozatán (nemzetközi terminológiával: a középiskolázás alsó fokozatában), valamint a középiskolázás második fokozatának iskolatípusai közül a gimnáziumban valósul meg. Sűrű átfedések természetesen vannak: egyfelől az elemi kultúrkészségek és információs minimumok nyújtásával, másfelől a szakmai képzéssel. Általános iskoláink mai problémáit megfogalmazhatjuk úgy is, mint a köznevelés e három tevékenységrendszerének egybeszervezési nehézségeit; míg a középiskolai problematika pedig így felfogva az általános művelés és a szakmai képzés tevékenységrendszerének szervezési-irányítási problémája.

### 2.21 Az egységes, általános, kötelező iskolázás megváltozása

Szocialista iskolarendszerünk tételesen is megfogalmazott célja a sokoldalúan művelt ember. Mi az oka tehát, ha e bevett „közoktatás”-fogalmat e helyütt új fogalommal – az „általános műveléssel” – helyettesítjük? A kérdésre az egységes, általános és kötelező iskolázás értelmezésének változásaival felelhetünk.<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Horváth Márton: *A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945–1948*. Bp. Tankönyvkiadó, 1975; Simon Gyula és Szarka József: *A magyar népi demokrácia köznevelésügyének története*. Bp. Tankönyvkiadó, 1965.

Mit értettek a negyvenes években egységes, kötelező és általános iskolán? Az új, egységes alapiskolázás három iskolatípus – a 4, illetve 6 évfolyamos elemi népiskola, a polgári iskola és a gimnázium alsó tagozata – helyébe lépett, és megszüntette az állami és felekezeti népoktatás kettősségét. Törvénybe foglalták a 8 évfolyamos iskolázás kötelező voltát, ami a korai szakképzés meg a vele járó merrev társadalmi szelekció helyett garantálta, hogy 14 éves koráig minden gyerek általános művelésben részesüljön. A három alapelv (egységes, kötelező, általános) nemcsak az adott történelmi szituációban állta meg a helyét, hanem ma is. De elégedetlenek vagyunk az egységesség, a kötelezőség és az általánosság hagyományos értelmezésével: azzal, ahogyan érvényre jut a jelenlegi iskolarendszerben.

A legszámtottevőbben az egységesség elvét kell továbbfejlesztenünk. A köznevelésnek egységesnek és koherensnek kell lennie. Ma azonban tanúi vagyunk az iskolázás fokozódó integrálódásának az óvodai és bölcsődei neveléssel, a szakmunkásképzéssel, valamint a közművelődéssel. Az „egységes” tehát többet is, kevesebbet is jelent, mint a hatáskörök és szervezeten belüli szabályozottság fő jellemvonása. Az egységesség mint szervező elv helyett az egységes célok, egységes hatások kapnak nagyobb hangsúlyt.

A legkorábbi elképzelésekben – ismét a népi demokratikus iskolareform korára utalunk – az általános iskola egységessége szinte teljes egyformaságot, uniformizáltságot jelentett. Nem vagyunk illetékesek annak eldöntésére, hogy ez mennyiben volt a kérdés akkor adekvát megközelítése, és mennyiben sematikus szemlélet. Nyilvánvaló a demokratikus volta az olyan elképzeléseknek, hogy a korábban tapasztalt kiváltságok és különbségek helyett minden gyerek minden részletében egyforma iskolázásban, egyenlő esélyekben részesüljön. Gyakorlati előnyökkel kecsegtetett az is, ha az ország bármely iskolájából és osztályából minden további nélkül bármely másikba átírátható a tanuló.

A kezdeti idők uniformizáltsága azonban fokozatosan átadja helyét a differenciálás különféle formáinak. A felzárkóztató differenciálás esetében az egység nem a tanítás-ne-

velés módjában, hanem eredményében jelentkeznek. Specializáló differenciálás is folyik – történetileg előbb jelent meg –, amely nem az átlagosnál kevesebbet, hanem a többet teljesítő-igénylő tanulókat veszi elsősorban számításba.<sup>42</sup> Hivatalos formája a tagozat. E differenciálás részben társadalmi szükségletet elégít ki (pl. magas színvonalú matematikai vagy nyelvi ismeretekkel rendelkezők iránt), de ennél jóval meghatározóbb a szülők és a pedagógusok igénye az emeltebb szintű tanítási formák iránt.

A differenciálás említett módjai a hierarchikus jelleg miatt nem megfelelők az alapiskolázás uniformizáltságának meghaladására. Az uniformizáltsággal azonban nemcsak a differenciálás állítható szembe, hanem az egyenlőségen alapuló sokszínűség és sokféleség is. A tanulók közötti szintkülönbségeket persze nem hagyhatjuk figyelmen kívül, de a szocialista köznevelésben ezek nem intézményesülhetnek merev és hierarchizált módon.

Hogyan határozható meg tehát a sokféleségnek helyet adó egységesség? Az azonos iskolázási fokozat különféle formái közötti „távolsággal”. Ez pedig azzal az energiával fejezhető ki, amely a „távolság” leküzdésére szükséges. Egy általános iskola „normál” és ének-zene tagozatos 6. osztálya között olyan nagy a „távolság”, amennyi erőfeszítést igényelne a normál osztályban közepes eredményű gyerektől (s szüleitől), hogy a tagozatos osztályba átkerülve szintén közepes tanuló legyen. Ugyanígy „mérhető” a „távolság” két azonos típusú, de más földrajzi környezetben (pl. falun és városban) található iskola – osztály, tanulócsoport, szakcsoport stb. – között is. Ahol mindenkinek hozzáférhető, hatékony mechanizmusok teszik lehetővé az egyébként eltérő

<sup>42</sup> Az oktatásügy 1971–1972. évi pártfelülvizsgálatának egyik munkacsoportja megállapította, hogy az általános iskolai tanulók közel kétharmada a tanulmányi teljesítmény szerint van párhuzamos osztályokba válogatva. Arról a szélében folytatott gyakorlatról van szó, hogy – különösen az 5. osztályban – az A osztályba kerülnek a tanulni komolyan szándékozó és tudó gyerekek. Péter Ernő (szerk.): *Az iskola szerepe a társadalmi mobilitás biztosításában* (sokszorosított). Bp., 1972; Forray R. Katalin: *Tanulói gyerekek iskolai közérzete* (sokszorosított). Bp. MTA PKCS, 1975.

szervezeti formák közti helyváltoztatást, ott – az eltérés mértékétől függetlenül – fennáll az általunk megfogalmazott „egységesség”.

A korszerűen egységes iskolázás tehát egyenrangú, nem kirekesztő sokféleséget jelent. A benne megtűrt távolságok nemcsak történelmileg változnak, hanem a tanulók életkorától is függenek: korukkal arányosan csökken az egységesség igénye. Kritikus az a „távolság”, amelynek leküzdése adott életkorban már képtelenség. E kritikus távolságokat iskolarendszerünk több vonatkozásban is elérte.

A köznevelés általános jellege szoros kapcsolatban van az egységességgel. A különféle tanulási-nevelési utak egymástól való távolsága, a változtatás lehetősége arányos a művelés általános voltával: minél szakosítottabb formákról van szó, annál távolabb kerülnek egymástól, vagyis annál korlátozottabb az iskolázás egysége.

Ha a szakosodással szembeállított „általánosság” fogalma közel kerül az „egységesség” kategóriájához, marad-e alapja a megkülönböztetésnek? Az „általános” minden művelési formával kapcsolatban külön-külön mérlelendő, míg az „egységes” viszonyfogalom, tehát legalább két tevékenységrendszerre (iskolázásra, szervezeti formára) van szükség hozzá. És végül: létezik egységes, de nem általános művelés – például a szakmunkásképző intézetek egységessége –, és létezik általános művelés, amely nem egységes. Két, egymástól merőben eltérő program mindketteje nyújthat általános művelést, noha az átlépés közöttük szinte kizárt. Amikor az „általános” fogalmat új módon kívánjuk értelmezni, vele azokat a tanulási-nevelési tevékenységeket jelöljük, amelyeket nem a társadalmi munkamegosztásra közvetlen felkészítés céljából végzünk, hanem a személyiség általánosabb fejlesztését kívánjuk elérni vele. Ellentéte a szakképzés: a szakosodott szakmai fölkelés.

A harmadik kiemelt fogalom a „kötelező iskolázás”, Ettől azonban rögtön továbblépünk az „iskolázás egyetemessége” felé. Végeredményben ugyanis az a lényeges számunkra, hogy milyen arányban akarjuk az illető népes-

séget iskolázni, más szóval: mely életkorig kívánjuk és tudjuk biztosítani az iskolázás egyetemességét. Ehhez képest eszközi jelentőségű a kötelezés: egy történeti korszakban a kötelező beiskolázással érhető el az iskolázás kívánatos mértéke.

Az iskolázási arányok kétféleképp értelmezhetők. Az egyik esetben a sikeresen végzett tanévekről, a másikon pedig az iskolában töltött évek számáról van szó; az első esetben a sikertelen tanév 0 évnek számít, a másikon a megismételt tanév is 1 iskolaév; az első mértéke az iskolai fokozatokkal jelzett tudás (műveltség, képzettség), a másikon az az életkor, amikor a fiatal kilép a (nappali) köznevelésből. Az első jellemzésére az iskolai képesítéseknek az adott korosztályon (kohorszon) belüli eloszlása szolgál, a másikké pedig a köznevelés ún. megtartóképessége (retentivitása), ami arra felel, hogy 100 beiskolázott gyerekből mely életkorokig hányat tart meg falai közt az iskola. Ezen belül a tiszta megtartóképesség mutatója azt a hányadot jezi, amely évvesztés nélkül halad végig a köznevelési rendszeren.

## 2.22 Az általános művelés szervezeti kereteinek fejlődése

Általános művelésnek azokat a tevékenységeket neveztük, amelyek nem közvetlenül a társadalmi munkamegosztásra készítik fel. Ezért a köznevelésnek ezt a tevékenységrendszerét a társadalmi-gazdasági fejlődés csupán behatárolja, de szakaszait és szervezeti formáit nem határozza meg. A szakmai képzéssel szemben ebben a tevékenységrendszerben a benne részt vevők életkori sajátosságai a döntők. Alább azt vesszük szemügyre, hogyan módosulnak évfolyamról évfolyamra törvényszerűen az általános művelés szervezeti formái, és milyen változásokra számíthatunk a jövőben.

a) „Alulról felfelé” növekszik az egy-egy tanulócsoporthal rendszeres kapcsolatban álló pedagógusok száma, vala-

mint képzettségük színvonala. Minél fiatalabbak a tanulók, annál inkább szükségük van a pedagógushoz való intenzív kötődésre; ezt jól szolgálja az a forma, hogy az alsó osztályokban a tanítók gyakorlatilag teljes munkaidejüket egyetlen tanulóközösségnek szentelhetik. (A tanítónő szerepében – az óvónőhöz hasonlóan – nem nehéz felismerni a „pót-mama” szerepét.).

Az egy tanulócsoporthal kapcsolatban levő felnőttek számát az a tapasztalat is szabályozza, mely szerint bizonyos életkortól a tanítandó ismeretek speciálisan felkészült pedagógusok, szaktanárok közreműködését igénylik. Tanulóink egyre fejlettebbek életkorukhoz, illetve az előző nemzedékekhez viszonyítva. Ebben közrejátszik a biológiai és pszichológiai akceleráció, de ennél is jelentősebb az iskolát körülvevő társadalom egészének magasabb műveltsége, az iskola szempontjából releváns információk gazdagsága. A szaktudományok tárgyukat új és új, többnyire átfogóbb, általánosabb, egyben igazabb szemszögből rendszerezik. A kor felfogása olyan összefüggéseket és ismereteket sorol előre, amelyeket az előző nemzedék öt-tíz évvel idősebben vagy egyáltalán nem tanult.

A pedagógusok mai munkaszervezeti formáit – amely alsó és felső tagozaton mereven elkülönül – fokról fokra egyfajta csoportmunkájuk váltja majd fel. A munkacsoportban dolgozó pedagógusok nem szaktárgyaik szerint csoportosulnak az iskolában, mint a mai munkaközösségek. Ehelyett a szervezés és kisgyermeknevelés, a természet- és a társadalomtudományok egy-egy specialistája dolgozik együtt egy-egy tanulócsoporthal tanulási-nevelési munkájának megszervezésében.<sup>43</sup> A mai szaktárgyi munkaszervezés csupán a fiatalok tizenéves korában – nagyjából a mai középiskolás szakaszában – kerül ismét előtérbe, és válik célszerű munkaszervezési formává.

<sup>43</sup> A „specialista” szó ne tévesszen meg senkit! Mi sem áll tőlünk távolabb, mint hogy a „generalista” tanítók helyébe egymás szakértelmét feltételező és kölcsönösen kizáró „specialistákat” képezzünk. Alapjában egységes tanítóképzésre gondolunk, ahol az említett speciális plusz ismereteket a felsőbb évfolyamokon és munka közben sajátítják el.

b) A tanulók életkorával változik iskolai tevékenységük szerkezete. A fiatalabbak idejének iskolai beosztása részben élettani sajátosságaik miatt tér el az idősebbekétől, részben azonban azért, mivel minél kisebbek, annál inkább tekintettel kell lenni a szülők időrendjére. A változó iskolai tevékenységszerkezetnek része a tanulók órán kívüli aktivítása is: az életkorral haladva fokozatosan növekszik súlyuk a gyerekek életében, növelni kell tehát szerepét az általános művelés megszervezésében is. Csak egy formát nevezünk meg ezúttal: az ifjúsági és gyermekmozgalmakat. Adott életkori szakaszban e mozgalmak az általános művelés sok szempontból megfelelőbb szervezeti kereteit nyújthatják, mint a hagyományos iskolai szervezeti keretek.<sup>44</sup>

Az életkorral növekedő önállósággal függ össze, hogy mely életkortól helyezhetők el a gyerekek kollégiumban. Káros lehet adminisztratív jellegű választ keresni, vagy települési sajátosságokra hivatkozni. Ehelyett arra kell feleletet kapnunk, hogy hány éves kortól hasznosabb a bentlakás, mint a bejárás vagy a lakóhelyi iskola; valamint arra, hogy a szülők mikor győzhetők meg erről. Mind a kollégium hasznossága, mind a szülők meggyőzhetősége függ a családi nevelés hagyományaitól, jellegétől és színvonalától, a gyerekek fejlettségétől, a bejárás módjától, az iskolák felszereltségétől, az otthon ellátottságától stb. A magunk részéről 12–13 éves korig – és különösen 10 év alatt – igen hasznos pedagógiai körülménynek tekintjük, ha a tanuló nap mint nap hazatérhet. Ebben az életkorban, ahol lehet, az általános művelést bejárással (tanulószállítás), illetve a kisiskolák korszerűsítésével kellene megoldani.

c) Milyen változások történnek a tanulók csoportosításában életkoruk előrehaladtával? Általános iskoláink nagy részében semmi, eltekintve az évisméltlésből adódó személycserétől. A tanulócsoport nyolc éven át együtt marad. Az iskolák másik részében a differenciálás dívik; a felső tagozat kezdetén a tanulmányi teljesítmények alapján rendezik

<sup>44</sup> Lásd az akcelerációról írottakat az 1.24 alponban.

át a tanulócsoportokat. A jövőben mindkét szélsőséget el kellene kerülnünk. A hagyományos és statikusnak tetsző csoportkeret a felsőbb évfolyamokban könnyen kiegészíthető rugalmasabb formákkal: bifurkáció, újracsoportosítás, választható órák, szakkörök, a tanulócsoporton belüli kis-csoportos és személyre szabott tevékenységformák.

A rugalmas megoldások egyike-másika az évfolyamok határait is túllépi. Magyarországon még nem indult kísérlet az évfolyam nélküliség teljes alkalmazására; de sajátos válfajának tekinthető az összevont tanulócsoportos (ún. osztatlan) tanítás. Ez ma közismerten kényszermegoldás, amely évről-évre kevesebb tanulót érint. A kutatások azonban rámutattak néhány eddig fel nem ismert, ki nem használt előnyére.<sup>45</sup> A legszokatlanabb tanulócsoportosítás – évfolyam-nélküliség, egyénre szabott tantervek stb. – is megvalósulhat az egységesség szellemében, ha a tanulmányi eredményeket sikerrel segít kiegyenlíteni. Két feltételt látunk szükségesnek: hogy a differenciált tanulmányi utak közelítőleg – a tanulók és tanárok szemében is – egyenértékűek maradjanak; és hogy a mégoly bonyolult iskolaszervezés különböző pontjai közti távolságok is áthidalhatók legyenek (programváltással, pályamódosítással, felzárkózással stb.). Mindenképpen azzal számolhatunk, hogy részben a 10–11. évtől, és még inkább a 12–13. életévtől különféle rugalmasabb csoportformák egészítik ki, és részben pedig oldják is a jövő általános iskoláiban a tanulócsoportok ma ismert keretét. E tendenciát felgyorsítja, ha az egésznapos tanítás eléri ezeket a korosztályokat is.

d) Az iskola közösségek része és rendszere: de többet kellene tudni arról, hogy e közösségek közül melyek funkcionálnak – azaz melyeket képesek ténylegesen „megélni” a gyerekek –, és melyek nem többek pusztán adminisztratív, fizikai csoportosulásnál. Életkoronként változik, hogy az

<sup>45</sup> *Kozma Tamás: Hátrányos helyzet.* Bp., Tankönyvkiadó, 1975. 66–69. Vö. a 3.3 táblázattal, amelyből kitűnik, hogy az osztatlanság ténye egyetlen vizsgálat szerint sem okolható egyértelműen a tanulmányi eredménytelenséggel.

egyén hány csoporttal tud egyidejűleg azonosulni. Változik az a minimális időtartam, amely nélkül nem jöhet létre tényleges közösség: beleértve a közösség élettartamát és a közösség folyamatos életműködéséhez szükséges együttlétek gyakoriságát. Végül életkoronként változnak azok a csoportlétszámok, amelyek a legalkalmasabbak a különböző szintű – közvetlen és nagyobb – közösségek születéséhez. Jelenleg elsődlegesen oktatásgazdasági szempontok szabályozzák a tanulók két legfontosabb közösségének, az osztálynak és az iskolának a tanulólétszámát. Az elsónél a társadalom teherbírásának megfelelő tanár–diák mutató, a másodikonál az iskola létesítési és fenntartási optimuma határozza meg a kialakuló keretszámokat. A jövő fejlődési irányzatait vizsgálva jósolható, hogy erősödni fog az iskola teljes létszámát tömörítő közösség jelentősége.<sup>46</sup> Ez viszont abba az irányba hat, hogy ez a nagy közösség kevesebb évfolyamot és évfolyamonként kevesebb gyereket fogadjon magába, mint a ma legkorszerűbbnek ítélt nagy városi iskolák.

## 2.23 Az általános művelés továbbfejlesztése és az iskolarendszer átalakítása

Milyen funkciójú inézményekből szerveződött egybe történetileg az iskolázás mai rendszere?<sup>47</sup> Az „alulról felfelé” építkező egykori népiskolázás az elemi kultúrkészségek és

<sup>46</sup> A közösségi nevelés kérdéseiben a mai napig a leghitelesebb örökség Makarenkóé, akinél a legerősebb közösségi gravitációs ereje nem az osztagoknak és más elsődleges közösségeknek, hanem a telep (kommuna) egészének volt. A mozgalmi (diákmozgalmi) hagyományok azt példázák, amikor a tömegvonzás ennél is nagyobb közösségekre irányult: például annak idején fontosabbá vált, hogy valaki nékoszos, mint hogy konkrétan mely népi kollégium tagja. (Vö. Pataki Ferenc: *Makarenko élete és pedagógija*. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 83.) A közelmúlt hazai kísérletei is elsősorban az egész iskola tanulói közösségének kialakítására irányultak: a budapesti Berzsényi Gimnáziumban, a budapesti Kertész utcai Dolgozók Általános Iskolájában, a Baranya megye Szentlőrincen és másutt. Vö. *Hunyady Györgyné* (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában*. Bp., Tankönyvkiadó, 1970.

<sup>47</sup> *Ferge Zsuzsa*: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Bp.: Akadémiai 1976, 27–36. A gondolatot korábban Kiss Árpád fogalmazta meg *Műveltség és iskola* című könyvének az általános műveltséggel foglalkozó fejezetében (Bp.: Akadémiai, 1969. 116–150).

információs minimumok mindenkor társadalmilag determinált programjának szervezeti kerete volt; a „felülről lefelé” építkező középiskolázás jelentékeny szakaszában éppen – ismét csak társadalmilag-történetileg meghatározott – általános művelés folyt. Az 1945-ös demokratikus iskolareformban belőlük épült egybe az általános iskola. Érthető tehát, ha egyszerre többféle „program” zajlik le benne, s ez is feszíti szervezeti kereteit.

Az elemi kultúrkészségnek is, az általános művelésnek is, a szakmai képzésnek is vannak súlypontjai az iskolázáson belül, mégsem oszthatók világosan egymásra épült szakaszokra. Nem az tehát a helyzet, hogy az alsó tagozaton csak az elemi kultúrkészségek elsajátítása folyik, a felső tagozaton csak általános művelés, a középiskolában csak szakmai képzés. Az információs minimumok elsajátítása, de még az elemi készségfejlesztés is belenyúlik a felső tagozatos tanévekbe. Az általános művelés is megkezdődik már a legkorábbi években – pl. korai zenetanítással –, és sok szempontból a középiskolai éveket is kitölti: a gimnáziumi tanulás-nevelés nagy részét, de a szakmunkásképzésnek is bizonyos hányadát. A szakmai képzés már a felső tagozatos években az általános műveléshez kapcsolódik: ma – szervezetlen formában – a végzős évfolyamon, számos tervezet szerint szervezettebben is, egy ún. feltáró szakaszban.

Mindez talán azt sugallta, hogy reménytelen tökéletes, egységes szakaszolást erőltetni. Szakaszokra viszont szükség van. Az adminisztráció, a költségvetés és a tartalmi felügyelet prózai indokai mellett ennek számos pedagógiai oka van. Ily módon életkorilag egységesebb nagyközösség jöhet létre. Az iskolarendszer „alkalmazkodóképességét” megnöveli, ha kisebb, viszonylag önálló szakaszokból tevődik össze: rugalmasabban igazodhat a településszerkezethez, az egymást követő szakaszok fokozatosan távolodhatnak el a szülői otthontól. A résztvevő tanulókat és nevelőket a szakaszhatárok jobban összekapcsolják. Mindez a köznevelés szakaszolása mellett szól akkor is, ha elvileg a köznevelésre szánt egész időszakot (3–18 éves korig) egységben kívánjuk kezelni.

Mégsem gondolunk olyan merev és annyira adminisztratív szakaszhatárookra, mint a mai iskolarendszerben. Jobbnak tartjuk, ha a szakaszokat az iskolai munka megszervezése és a tanulóközösségek életstílusa alapján alakítják ki. A szakaszhatárok sem a tantárgystruktúrában, sem az elsjátítás jellegében és módszereiben, sem az egyes tárgyak belső tartalmában, sem a pedagógusok összetételében, képzettségében ne alkossanak merev ciklusokat. Új tantárgyak és tantárgycsoportok bevezetésével vagy eltérő metodikával a jövőben sem fogunk okvetlenül a szakaszhatárokhoz igazodni – noha természetesen megmarad ilyen tendencia –, és tovább oldódik a tanszemélyzetnek a képzés alapján történő hierarchiája a különféle korú tanulói szakaszok szerint.

A köznevelés egészén belül az egyes szakaszok körülbelül olyan mértékű különállását tartanánk megfelelőnek, mint amilyen már ma is van az általános iskola alsó és felső tagozata között. Így földrajzilag is elkülönülhetnek – a településadottságokhoz igazodva – anélkül, hogy különállásuk intézményesülne, intézménytípusá merevedne. Nem értünk egyet sem azzal, hogy a közös iskolázás mindvégig és mindenáron egyetlen iskolát – ugyanazon épületet, pedagógustestületet és igazgatót – jelentsen, sem azzal, hogy szentesítsük például a legfelső évfolyamok, a mai középiskola teljes különállását. Különösen attól óvunk, hogy az osztálykereteket vagy az örökükbe lépő újabb primer közösségeket az iskolaváltás átrendezze, túlzottan megbolygassa, mert ezzel óhatatlanul a szelekciót intézményesítjük.

Az egyes szakaszokba lépés elsődleges kritériuma az életkor. A fejlettségbeli, társadalmi vagy családi okból lemaradókat, a sok bajjal járó deviáns gyerekeket sok mindennel kényszerülhetünk sújtani: a saját életkorúak társaságától azonban nem szabad megfosztani őket. Ha mindenképpen szükségessé válik az eredeti tanulócsoporthól kiemelni őket, az új helyük is a kettő–négy korévet magába ölelő szakaszon belül maradjon: a beiskolázás mintájára a többi szakasz (pl. a mai felső tagozat) elején is kialakíthatók felzárkóztató tanulócsoporthok.

Jelenlegi iskolarendszerünkben a gyerekek túlnyomó többsége számára nyolc éven át tart a közös iskolázás szakasza. Ugyanerre a szakaszra további elnevezések is használatosak. Ezek közül az alapiskola kifejezéssel azért nem élünk, mivel a közös iskolázás egyre inkább belenyúlik a hagyományos középiskola idejébe, vagyis egyúttal „alap” is meg „közép”; az egységes és általános iskolázást pedig a két jelzővel kapcsolatos fentebb tárgyalt történeti jelentésváltozás miatt nem használjuk.

A közös szakasz fő jellemzője, hogy lényegében csak egyetlen iskolatípus létezik, és ebbe jár az érintett korosztályok meghatározó többsége. Az egyik leglényegesebb kérdés az, hogy meddig tartson az általános művelés e szervezetenként közös szakasza. Mindenekelőtt azt a véleményünket idézzük fel, hogy a tanévek számánál fontosabb az életkor. A beiskolázás változásai, amelyek egy vagy két tanévvel meghosszabbíthatják „lefelé” a közös iskolázást, csekély befolyással bírnak a közös szakasz végpontjának kijelölésében.

Másodsor: az az életkor, ameddig egy adott társadalom „magától értetődőnek” tartja az iskolába járást, a társadalom egészének fejlődésével összhangban és feltartóztatathatatlanszívóssággal emelkedik. Mindezt érzékletesen mutatja az egyes nemzedékek átlagos iskolázottságát tanulmányi években kifejező jelzőszám. (Lásd a 2.2 táblázatot.) A közös szakasz határait tehát nemcsak a társadalmilag szükséges tudásról alkotott képhez, hanem a társadalom megfigyelt és előre jelzett iskolázási szokásaihoz kell igazítani.

A közös szakasz végpontja ritkán esik egybe a közvélemény szerint magától értetődő iskolázási idővel. A magyar általános iskola megteremtésekor például még a lakosság jelentős része természetesnek tartotta – ma ez már csak elenyésző kisebbség –, hogy gyerekei csak 12–13 éves korukig járnak iskolába. Egy korosztály túlnyomó többsége napjainkban már 16–17 éves korig iskolás: a társadalmilag szükségesnek érzett minimális iskolázás utóvonalát egyre inkább a szakmunkástanuló-iskolák első–második tan-

2.2 táblázat. Az aktív kereső népesség átlagos iskolázottságának alakulása tanulmányi években

	Magyarország		Egyesült Államok
	férfi	nő	
1940	—	—	9,1
1949	4,2	4,3	—
1960	5,9	6,1	—
1965	—	—	12,2
1970	7,9	7,5	12,4
1973	—	—	12,5

évből kimaradók alkotják. A 14 éves kort, a közös iskolázás végpontját a negyvenes évek végén alul-, ma pedig felül-múlják iskolázási szokásaink.

Minél tovább tart a közös szakasz, annál később kerül sor a tanulók pályaválasztásával összefüggő pályaselekciora. Az idősebb korban bekövetkező pályaválasztás csökkenti az esetlegességet, a téves választások kockázatát és az utólagos korrekciók egyéni és társadami veszteségét. A hosszabb ideig tartó közös szakasz – a hasonló ismeretek és életforma, a személyes kapcsolatok révén – mérsékelheti a végzetek között felnőttkorukban kiépülő társadalmi válaszfalak magasságát. A hosszú általános művelés arról tanúskodik, hogy a gazdaság által megkívánt minimális képzettség szintje magas; és megfordítva: a mindenki által elsajátított magas szintű általános műveltség kedvező feltételeket ígér a gazdaság dinamikus fejlődéséhez. Amit elmondunk a gazdasággal kapcsolatban, értelmezhető a közélet és a magánélet – az önmegvalósítás – vonatkozásában is.

A fentiekből az a következtetés vonható le, hogy minél hosszabb a közös szakasz, annál jobb. Mi korlátozhatja viszont akkor a közös szakasz időtartamát? Az, hogy a regionális, a társadalmi és az egyéni különbségek ellenére mely

életkorig biztosítható a közös szakasz. mégoly lazán értelmezett egysége. A fejlett iskolarendszerekben a 14., 15. és 16. életévekben történik az elágazás. Úgy látszik, hogy ebben az életkorban már olyannyira differenciáltak az egyéni hajlamok és érdeklődések, hogy a programok egyenértékűségével és hasonlóságával, a helycsere esélyével jellemzett egységesség egy határon túl az egyéni és a kollektív haszon rovására megy. Ez megmutatkozik abban, hogy a később elágazó iskolarendszerekben a 15, illetve 16 évesek tanterve igen speciális, valójában megelőlegezi a szelekciót. Némely esetben – például a svéd 9 éves általános iskola záró évfolyamán – eléri azt a kritikus szintet, hogy a jogilag egyenrangú ágak között a kölcsönös mozgás minimális. A közös szakasznak ez a tanéve tartalmában már nem kielégítően egységes és általános.<sup>48</sup>

Hosszabb távlatban minden valószínűség szerint sor kerül a magyarországi közös szakasz meghosszabbítására. Ebben az időtávlatban bizonyosnak vehető, hogy a közös tanévek számától függetlenül – ami 9, 10, 11 vagy akár 12 lehet – a 15–16 éves kortól jelentősen eltérő, speciális programok közül választanak majd a tanulók. Elemzésünk és a nemzetközi tapasztalatok arra figyelmeztetnek, hogy a közös szakaszt olyan hosszúra érdemes tervezni, ameddig egységes volta nem csorbítja a benne részt vevők érdekeit és választási szabadságát. És megfordítva: nem érdemes közös szakaszt tervezni abban az életkorban, amikor már a specializáló differenciálás áthidalhatatlan távolságokat teremt.

Az elágazást követő szakaszt az UNESCO-kiadványok és a nemzetközi szakirodalom tekintélyes része a középiskolázás második ciklusának nevezi. Mi a következőkben a bevett hazai szóhasználatot követjük, és középiskolázáson, kö-

<sup>48</sup> Gondot okoz a közös szakasz végpontjának megállapítása a szovjet iskola esetében is, ahol a 15. évben van az elágazás, de a tanulók mintegy 60%-a elvégzi a 10 éves középiskola utolsó két tanévét is, számos esetben gyakorlatilag változatlan kollektívában. Látszólag hasonló az NDK esete, itt azonban 14 éves korban szigorú kiválogatás alapján iskolázzák be egy korosztály mintegy 15%-át a felsőoktatásra előkészítő középiskolába — igaz, 15 és 16 éves korukban megegyezik a tantervük a közös iskolában maradt többséggel.

zépfolon csak az elágazás után kezdődő iskolatípusok rendszerét értjük. Hagyományosan csak azoknak az intézményeknek járt ki a középiskola cím, amelyek közvetlenül felsőfokú továbbtanulásra jogosítottak. Újabban azonban a középfolú iskolázás fogalmába minden, az általános iskolára épülő képzés beleértendő, a szakmunkásiskolától a gép- és gyorsíró iskoláig.

A középfolú iskolázás történelmileg eredeti funkciója az elosztás (specializálás, differenciálás) volt; az egyes iskolatípusok között éles, nehezen áthatolható társadalmi akadályok emelkedtek. Kialakulásuk idején látogatásuk önmagában is előjogokhoz kötődött. Századunk példa nélkül állóan gyors gazdasági, tudományos és társadalmi fejlődése mindenütt oda vezetett, hogy a népesség mind nagyobb hányada végzi el az alapiskolát és kerül középiskolába. E statisztikai tényekhez társultak a haladó erők – elsősorban a munkásmozgalom – azon erőfeszítései, hogy csökkenjen a középfolú iskolázás eredetileg merev diszkriminatív elosztó szerepe, és egy egységes demokratikus iskolarendszer részét képezze.

Mindezek eredményeképpen a középfolú iskolázás óriási fejlődésen ment át. Az iskolarendszerek többségét ennek ellenére az jellemzi, hogy nem szakított végképp a klasszikus modellel: három-négy párhuzamos iskolatípus van, amelyek egymástól szervezetileg és tantervükben elkülönülnek, és amelyek a „felnőtt” társadalomban kitapintható rétegződés tükörképét képviselik.

A jelenlegi magyar iskolarendszer középfolka a klasszikus modell szerint szerveződik. Természetesen Eötvös tanügyi reformja óta igen nagy fejlődés következett be köznevelésünkben, a felszabadulást követően pedig egyértelműen minőségi változásoknak lehettünk tanúi. Ezzel a ténnyel igazolható az olyan elképzelés, miszerint a klasszikus középiskolai modell az előttünk álló évtizedekben is megőrizhető, hiszen keretein belül jelentős további fejlesztés képzelhető el.

a) Sok fejlesztési javaslatban közös vonás a 8 éves alapiskola és a 4 éves klasszikus középiskola megtartása.

Ismeretes, hogy Csehszlovákiában lényegében erre az alapszerkezetre való áttéréőről (visszatéréőről) született döntés a közelmúltban, és ebből a modellből tervezik távlatilag a továbblépését.

Mivel ezúttal a főbb szerkezeti változásokra összpontosítunk, csak jelzésszerűen soroljuk fel a fejlesztés egyéb mozzanatait. Mely területekre gondolunk? Az általános iskola lemorzsolódás felszámolása; a hátrányos iskolakörzetek felzárkóztatása; az egész napos tanítás kiterjesztése a középiskolára; a pedagógusképzés korszerűsítése; a korszerű tantervek és színvonalas tananyagok bevezetése; a pedagógusok módszertani kultúrájának megújítása; a fakultatív tanítási rend terjedése; a tömegkommunikációs eszközök következetesebb bevonása az oktatás-nevelés folyamatába; a szakmunkásképzés színvonalának emelése; változás a középfokú iskolatípusok közti mozgások megítélésében, illetve szervezésében; az értékelés és minősítés elveinek és eszközeinek fejlesztése, és még sorolhatnánk hosszan.

Egyaránt szervezeti és tartalmi kérdés a munka szerepe a középiskolázásban. Erre a világban tapasztalható tendenciák nyomán előbb-utóbb hazánkban is sor kerül. Fontos körülmény, hogy nem a munkaerőhiány ennek a fő kiváltó oka, hiszen az említett tendencia ott is megfigyelhető, ahol a fő gond a munkaerő-fölösleg. A középiskolák öröklött keretei változtatás nélkül nem képesek korunkhoz adaptálódni, a mai tizenévesek által igényelt és nekik kijáró perspektívát, értékrendszert és életformát biztosítani. Ezért többek között világszerte tanúi lehetünk a középiskolák és termelőüzemek kapcsolatai kialakulásának, erősödésének. E „nyitásról” a pedagógia történelme során visszatérően bebizonyosodott, hogy több illúzió táplálta, mint realitás, és a külvilág többnyire nem készült fel a viszonyra, nem pedagógiailag kívánatos módon reagált. Ezek a visszakozások (például a forradalom utáni szovjet munkaiskola adminisztratíván is siettetett összeomlása vagy a „politechnika” látványos hazai kudarca) nem indokolhatják azt, hogy ezt az elvében támadhatatlan kísérletet minden kor újra elővegye.

szét – az iskolai gazdaságokat, az önkiszolgáló munkát, a lakóhelyi környezet szolgáltatásaiban való részvételt és főleg a pályakeresést a fő pályacsoportok (műszaki, adminisztratív, gyógyító stb.) szerint – a 2.3 pontban érintjük. Középiskoláskorban számításba jöhet az eredetileg egyetemisták által folytatott „szendvicsképzés”, azaz a munkavállalási periódusokkal megszakított tanulmányok. Ezek történhetnek egyéni kezdeményezésre és központi szervezésben egyaránt. Az utóbbi esetben adott időben minden fiatal félbehagyja bizonyos időre – akár egy esztendőre – a tanulmányait, hogy társadalmilag hasznos és az ő képzését is elősegítő munkát vállaljon.

A klasszikus szervezésű középiskolázás javításának hagyományos útja a beiskolázási arányok módosítása. A szakmunkásképzésbe kerülők arányának emelése hazánkban aligha merül fel, sokan javasolják viszont, hogy a szakközépiskolába, illetve a gimnáziumba járók számát emeljük a jelenleginek többszörösére. A középiskolázás kiterjesztésének ez az útja azonban hazánkban – mint az 1.12 alpontból kitűnt – a következő évtizedekben járhatatlan

b) *A tantervi és szervezeti fejlesztés párosulhat a közös szakasz tanéveinek 9-re emelésével.* A 9 éves alapiskolára épülő középiskolázás szerkezete tanulmányozható például – a reform bevezetéséig – Csehszlovákia esetén vagy a kubai példán.

A 14 éves kor korai a pályaválasztáshoz; a 8 tanév nem elegendő a korszerű általános műveltség alapjaihoz; a 8. osztályt elvégzők gyakorlatilag teljes számban továbbtanulnak, és sokan közülük 1–2 középiskolai tanév után maradnak ki. Tömören így fogalalhatók össze az alapiskola meghosszabbítását sürgető főbb érvek. Viszont érdemes-e vajon egy esztendővel meghosszabbítani az alapiskolát az általánosan javasolt kettő helyett? Fölmerülhet, hogy ily módon átmenthető a középfokú iskolázás klasszikus rendje, akár változatlanul 4 évfolyammal – közismert, hogy számos országban a 19. életév után kerülnek a fiatalok a felsőoktatásba —, akár eggyel csökkentett évszámmal, vagyis 3 éves érettségig adó és 2 éves szakmunkásképző iskolákkal.

A csak egy évvel történő hosszabbítás mellett szólhatnak egyes szervezési és gazdasági megfontolások. Az átmenet nem kívánna ugyanis jelentősebb adaptációt az általános iskolai infrastruktúra vonatkozásában, mint egy-egy demográfiai hullám levezetése idején (a tanterv és a tananyag vonatkozásában azonban ez az egy plusz év is nagyfokú átalakítást jelent). Az egy évvel történő hosszabbítás mellett szól az is, hogy a 15. életév betöltése után olyannyira differenciálódik a tanulók hajlama és érdeklődése, hogy ez indokolja a következő, eltérő elvek szerint működő fokozatba lépésüket. Végül létezik olyan aggodalom, hogy a 10 évre emelt alapiskola után 2 évre rövidülő fokozat elveszti közoktatási, iskolai jellegét, és ehelyett – éppen rövidege miatt – szaktanfolyami karaktert ölt: feloldódik a középiskola.

c) *10 éves általános iskola és klasszikus középiskolázás* olyan fejlesztés eredményeképp jöhet létre, amikor úgy emelik meg a közös szakasz évszámát, hogy a változás nem fosztja meg a hagyományos középfokú iskolázást funkcióitól s így létjogosultságától. Vagyis a megrövidült idejű középoktatás 3–4 elkülönülő típusra oszlik, és mindegyik típusra jellemző az általános művelés és a szakmai képzés adott aránya. Esetünkben 2 éves gimnázium és szakközépiskola, valamint zömében 1 éves szakmunkásképzés merül fel. A fejlesztéssel kapcsolatban leggyakrabban emlegetett 10+2 leginkább ilyen formában él a köztudatban. (Szóhasználati kérdés, hogy az általános iskolát középiskolának nevezzük azon az alapon, hogy a 10 tanév alatt „középfokú” tudást nyújt az iskola.)

A klasszikus középiskolázás meghaladását elsődlegesen társadalmi, politikai szempontok teszik szükségessé, de kivitelezésének gazdasági előfeltételei vannak. Különösen kedvez a továbblépésnek, ha az illető társadalom elért egy olyan fejlettségi szintet, amikor a szakmai képzés súlypontja kezd eltolódni a felsőoktatásra, és így a középiskolázás szelektív funkciója enyhül. A gazdasági fejlettség csak kedvező, de nem kényszerítő feltétel, mert elvileg a középfokú beiskolá-

zásnak 100 százalékra való kiteljesedése sem feszíti szét a klasszikus kereteket.

A középfokú iskolázás egységesítése évszázados mozgalomra tekint vissza. A múlt században tűzte zászlajára az egységes iskolarendszer jelszavát az akkori radikális baloldal, a forradalmi szocialisták pedig az egységes szocialista iskolarendszer megvalósítását. A középfokú iskolázás egységesítése azon demokratikus politikai törekvéshez kapcsolódik, hogy a serdülők iskolai képzésében megnyilvánuló differenciálás (távolság) a lehető legkisebb mérvű legyen, illetve a bekövetkező különbségeket más, integráló hatások ellensúlyozzák.

Az egységesítés sokféle céllal történhet. Ha visszafelé tekintünk, akkor az a célunk, hogy a szülői otthonból hozott társadalmi, kulturális hátrányokat kiegyenlítsük; előretekintve az a cél vezérel, hogy a jövő társadalmi rétegződése minél kiegyenlítettebb legyen. Miután a rétegek közti különbségnek sok aspektusa van, ezért az „előretekintő” egységesítés is többféle lehet. Elősegítheti a társadalom homogenizálódását az egységesebb általános művelés és szakmai képzés útján; ezt célozza a középiskola-típusok tantervi közelítése. Elősegítheti a szokások, értékrendszerek, szocializációs minták közelítése révén is; utóbbinak fő módja, hogy a fiatalok minél hosszabb ideig járjanak egyazon intézménybe.

Többféle eszközzel egységesíthetjük a középiskolázást. A különféle iskolatípusokat tartalmi és szervezeti úton is közelíthetjük egymáshoz. E módszerek egymást nem zárják ki, és igen gyakori az együttes jelenlétük. Szakmai közvéleményünk az integrációnak jóformán kizárólag a tartalmi útját részesíti figyelemben. Legalább ekkora horderőt kell azonban tulajdonítanunk a szervezeti integrációnak. Annak tehát, hogy az eddig különálló iskolatípusokat szervezetiileg egyesítjük, és közös diákélményeket és iskolai életformát biztosítunk a legkülönbélebb oktatási programokban részt vevőknek. Az a körülmény, hogy bizonyos tantárgyakat azonos tankönyvekből tanulnak, legfeljebb egy lépés az e felé vivő úton.

A tartalmi és szervezeti egységesítés között sajátságos

helyet foglal el a jogi integráció. Ez a lépés azonos súlyt kölcsönöz a különféle iskolatípusokban szerzett végzettségnek, de nem szükségszerűen jelent tényleges szervezeti vagy tartalmi egységesülést. Idézzük azokat a törekvéseket, amelyek a szakközépiskolai, illetve a szakmunkásiskolai végzettségnek a gimnáziumi érettségivel való egyenjogúságára irányulnak, például a továbbtanulás szempontjából. Több szocialista országban (Szovjetunió, NDK, Bulgária, Románia) kinyilvánították a tízéves oktatás egyenrangúságát; az utolsó két évfolyamot azonban többféle intézményben töltik a tanulók.

Az integrációra sor kerülhet egy középiskola-típuson belül és több iskolatípus között. Az előbbire számos példával szolgál az elmúlt időszak hazai oktatáspolitikája: integrálódott a gimnáziumok reál és humán tagozata – bár a nyomukban keletkezett ún. tagozatos osztályok élesebb differenciálódást képviselnek –, és egységesült mind a szakközépiskola, mind a szakmunkásképzés. Az egy iskolatípuson belüli egységesülést mindazon eszközök szolgálják, amelyeket a közös iskolázás egységességével kapcsolatban leírtunk, így például a különféle iskolák között a regionális és egyéb okokra visszavezethető színvonalkülönbségek kiegyenlítése.

Az integráció nem szorítkozik a középiskolázásra, hanem az egész köznevelés jól kitapintható mozgási iránya. Az általános művelés meghosszabbítása jórészt ennek jegyében történik, mert közvetlen következménye az, hogy egy-egy nemzedék formálódik közel egységes módon tovább.

Az integráció mely útját helyezzük tehát előtérbe: az alapiskola kiterjesztését vagy a középiskolázás egységesítését? Ezen belül a szervezeti vagy a tartalmi közelítést? A nemzetközi példaanyagból kiderül, hogy a lehetőségek nem zárják ki egymást, de számos variációt engednek meg.

a) *Melyek az integráció lehetőségei a 8 éves alapiskola megőrzése esetén?* Hogyan ellensúlyozzuk azt a tényt, hogy a tanulók viszonylag korán, 14 éves korban megteszik az első döntő lépést a pályaválasztás, a specializálódás (szakmai képzés) terén?

A középiskolák egységesülésének egyik útja a tantervi integráció. A gimnázium és a szakközépiskola (esetleg a szakmunkástanuló-iskola is) az első évben egyező, a másodikban fokozatosan elváló tanterv alapján dolgozik. Ez összeköthető az általános iskola tantervének lineáris kiterjesztésével, és eljuthatunk 9–10 éves közös kötelező tantervhez, miközben megmaradnak a klasszikus középfok keretei. Ez a megoldás lehetővé teszi, hogy a középiskola második tanéve után a tanulók módosíthassák a 8. évfolyam utáni pályaválasztási döntésüket. A tantervi egység alapján a 8 éves általános iskolát és a középiskola első évfolyamait egyetlen iskolának foghatjuk fel: ez történik az NDK és Románia esetében. Ugyanakkor a 8. tanév végén az addigi tanulócsoporthoz feloszlának, és ki-ki különböző középiskolába kerül, még ha ennek csökken is a jelentősége. E fejlesztés fő erénye, hogy elkerüli az infrastruktúra és a személyi állomány át-szervezését.

Elképzelhető az is, hogy valamelyik iskolatípusba beleolvad az összes többi. A 12 éves általános középiskolázást sokan így képzelik el, egyesek a gimnázium, mások a szakközépiskola mintájára. A javaslatnak számos, kevésbé radikális fokozata van. Az egységes középiskola felső évfolyamain megjelenhetnek a differenciálódás különféle formái. Legmértéktartóbb változatában a középiskola-típusok csak névleg, szervezetenként egyesülnének „föderatív” középiskolába, de megőriznék különálló tantervüket — esetleg az első tanév kivételével. A föderatív középiskolát mégsem a klasszikus modellekhez soroljuk, mivel a szervezeti összevonás döntő lépést jelent az integráció felé vezető úton.

b) Külön jelentőséget nyer a közös szakasz meghosszabbítása a középiskolák integrációja esetén (pl. a korábban említett „föderatív” úton). Az iskolák összevonása ugyanis túl nagy létszámot eredményezne, míg a 9+3-as alapszerkezet esetében a legelső évfolyam az általános iskolában marad, csökkentve a középiskolák tömegét. 3 éves középiskola működik Japánban, az USA legtöbb körzetében és Kubában. Az első két idézett országban, valamint a Francia Kommunista Párt iskolareform-tervezetében integ-

rált, komprehenzív középiskolázás van. Hagyományosan ide soroljuk a svéd iskolarendszert is, ahol valóban 9+3-as alapszerkezet van, csak hogy a 7 éves iskolakezdés miatt az integrált középiskola tagozatai között 16 éves korban kell választani. Ha a szelekciós életkoron van a hangsúly, akkor inkább a szovjet és a bolgár iskolarendszer tartozik ide, ahol 15 éves korban választanak a középiskola-típusok között. Ez az egybeesés arra készítet, hogy alaposan megvizsgáljuk a 15. évig tartó iskola bevéását az említett két helyen, és megfontoljuk a magyarországi adaptálást.

c) Elképzelhető, hogy a 10 éves általános iskola után egyetlen vagy legfeljebb kétféle középfokú iskolába vezet a továbbtanulók útja. Ebbe a típusba soroljuk azt a néhány éve kidolgozott fejlesztési változatot, ahol az egységes 2 éves középiskola elméleti és gyakorlati szakokra oszlik.<sup>49</sup>

A középiskolázás integrációjával párhuzamosan megfigyelhető egy látszólag ellentétes irányzat is: a középfok specializáló jellegének erősödése, egyfajta profiltisztítás. Valójában az ellentét csak részben áll fenn. Érdekes módon éppen az egységesítő törekvések vezethetnek el oda, hogy a középiskolázás törvényszerűen tisztán szakképző profilt ölt. Ha – jórészt az integráció jegyében – megnöveljük az alapiskola tanéveinek a számát, a munkavállalásig, illetve a felsőfokú tanulmányok kezdetéig rövidebb idejű „közben-ső” tanulmányokra van lehetőség. Ilyen esetben szükség-szerű az általános művelés háttérbe szorulása, ami annál is inkább megoldható, hiszen a hosszabb alapiskolázással feltehetőleg teljesebb általános műveltséghez jutottak a tanulók.

Tiszta profilú középiskolázáson tehát azt értjük, hogy a középiskolázásnak elsődleges funkciója a szakképzés a szó kettős értelmében: szakosodott képzés és szakmai képzés. Mindez a középiskolázás egészére vonatkozik, a gimnáziumra is.

<sup>49</sup> Hozzáteesszük, hogy a felsőoktatásba kerülők számára a javaslat egy további, szabadon választható előkészítő tanévet nyújt. Nagy József: Iskolastruktúránk távlati fejlesztési koncepciójáról. MTA PKCS Közleményei 1974/2.

zium típusú iskolák helyében tehát nyelvi, matematikai stb. iskolákat kell érteni. Ezek annyiban tartoznak a szakmai képzéshez, amennyiben az idegen nyelveket, a matematikát stb. nem általánosan művelő céllal, hanem egyetemre való előkészítésként tanítják. Emellett ez a forma érettségit ad, és speciális ismereteket igénylő munkakörök betöltésére is irányul.

A profiltisztítás azzal a kockázattal járhat, hogy az általános iskola kiterjesztése nem tudja ellensúlyozni az általános művelés kiszorulását a középfokú iskolázásból. Ugyanakkor ismételten megállapították az ilyen tárgyak tanításának rendkívüli alacsony hatásfokát a szakképzésben, egyúttal javasolva, hogy az általános művelés a tananyagon kívül, pedagógiailag befolyásolt szabad időszabványokban történjen. Továbbmenve, az általános művelés is hozzájárul ahhoz, hogy az alapjában véve speciális szakképző iskolák a kelleténél tovább tartanak. A szakmunkásképzés időtartamának csökkentésével kevesebb lenne a képzés fajlagos költsége és a lemorzsolódás, pályaelhagyás által okozott veszteség.

A profiltisztítás a jelenlegi gyakorlattól némiképp eltérő választ ad a középfokú szakképzés régi dilemmájára, nevezetesen, hogy milyen mértékben építhető ez a termelőüzemekre. Ha a középfokú káderképzésben csökken az általánosan művelő program aránya, automatikusan megnövekedik ha nem is az üzem, de az ágazat befolyása.

Ha a profiltisztítás gondolatát logikusan végigvisszük, eljutunk a középiskolázás teljes felszámolásáig, hiszen a felsőfokba jutásra felkészítő kurzus a felsőfok részének tekinthető, eltűnik tehát az alap- és felsőfok közötti lépcső. Eltűnik abban az értelemben is, hogy a tisztán általános művelés és szakmai képzés szakaszai között nincs a kétféle képzést elegyítő átmenet. Ezen a gondolatsoron végigmenve jutottak el többen ahhoz a feltételezéshez, hogy a gyerekek iskolázása és a felnőttek képzési, közművelődési formái (beleértve a felsőoktatást) a távolabbi jövőben összeérnek: a 16–17 éves korig tartó alap- (egyben „középszintű”) iskolázás után részint főiskolai szervezésű kurzusok következnek,

részint a munkavállalást előkészítő vagy kiegészítő felnőtt-tanfolyamok.

Az a megoldás, hogy a felsőoktatás közreműködik a 18 éven aluliak képzésében, voltaképpen a hagyományos szervezésű középiskolázásban is szóba jöhet. Ez a megoldás közbenső formát ígér a felsőoktatásba jutás szélső módozatai, a *numerus clausus* és a tárt kapuk politikája között. Az előkészítő év, esetleg félév során elméleti vizsgák és gyakorlati próbatételek sorozatán át bizonyosodnak meg a felsőoktatásba törekvők alkalmasságáról. Az év elején még a középiskola szolgáltatja a tanárok és feltételek (pl. tantermek) nagyobbik részét, a vége felé már az egyetem, illetve főiskola.

a) A 14–15. életév után történő elágazás túl korai a tiszta profilú szakképzésben, ha tekintetbe vesszük, hogy a választható képzési formák között a jelenleginél kevesebb a tantervi egyezés, és rövidebb időtartamuk is megnehezíti a képzési irány korrekcióját (hacsak nem oly módon, hogy egymást követően többfajta képzésen esik át a tanuló, ami viszont éppen a kurzusok rövidegsége miatt elképzelhető). Ezzel a megoldással a nemzetközi összehasonlításban nem is találkoztunk.

b) Ha a tiszta profilú szakképzés 10 éves alapiskolára épül, akkor a tíz év alatt olyan értékű műveltséget kell nyújtani, mint amilyent a mi érettségi bizonyítványunk – inkább szimbolikus minősítést – dokumentál. Realisztikusabban megoldható a felsőoktatásba való átmenet nem középiskolai jellege, a főiskolák bevonásával szervezett előkészítő tanévvel – amely tehát a felvételi vizsgát is pótolja –, illetve átmeneti kapcsolódással a termelésbe. A szakképzés – a felsőfok és néhány speciális eset kivételével – úgy oldódik meg, ahogyan ma a dolgozók szervezett továbbképzése folyik, tehát az illetékes főhatóságok, üzemek és intézmények kebelén belül. A továbbképzések mintájára a hallgatók bizonyos összegű fizetésben részesülnek, ezzel is kifejezve, hogy az általános („közép”-) iskola 10. tanéve és az érettségi után kiléptek a hagyományosan értelmezett iskolarendszerből, és a társadalom szinte felnőtt tagjaiként felelőség-

gel készülnek arra, hogy a nem túl messzi jövőben teljes emberként illeszkedjenek a társadalmi munkamegosztásba.

Nemzetközi összehasonlításban ennek az alapszerkezeti modellvariánsnak érvényes működő formájával sem találkoztunk; annál többször bukkan fel újabban azokban a tervezetekben, amelyek a 10 évfolyamos egységes alapiskolázásról gondolkodnak. A típusnak megrajzolható egy „méréskeltebb” változata, amikor a 10. tanévet követő szakképző tanfolyamok (beleértve a felsőoktatásra történő előkészítést) továbbra is a közoktatás részét képeznék. De nem két-három középiskola-típusban, hanem igen változatos időtartamú kurzusokkal és a termelőmunka hangsúlyos bevonásával.

c) *Ha az általános és közös alapiskola 11 tanéven át tart, akkor utána a legtermészetesebb megoldás a középfokú tanintézmények felváltása teljesen tiszta profilú szaképző tanfolyamokkal.* Egyes esetekben elképzelhető a közvetlen átlépés a felsőfokú tanintézménybe (tehát 17 éves korban.) Lengyelországban jelenleg ehhez a modellhez igen hasonló iskolarendszer bevezetése folyik. Fokozatosan kötelezővé akarják tenni a 6 éves kortól kezdődő előkészítő (ún. zéró) évfolyamot, és erre épülne a 10 éves általános „középiskola”, együtt 11 tanév. A legtehetségesebbek közvetlen felvételt nyernek a felsőoktatásba, mások előkészítő tanfolyamok, termelőmunka vagy katonai szolgálat után tesznek felvételi vizsgát.

d) *A 12 éves általános iskolára épülő tiszta profilú szaképzés esetén a gyerekek 12 tanéven át ugyanabba az általános (de érettségit adó) iskolába járnak.* Érdeklődésük és képességük differenciálódása feltehetőleg itt is ugyanúgy jelentkezik, mintha 8 tanévet járnának alapiskolában, s azután integrált középiskolába kerülnének: a 12 év egységben kezelése mellett nevelői szempontjaink szólnak, a további, adaptívabb szervezés is jobban megoldható így. Lényeges lehet azonban, hogy ha a differenciálás az alapiskolával közös intézményben megy végbe, akkor megnő annak a veszélye, hogy a szelekció visszasugárzik az alsó évfolyamokra.

Nem igényel bizonyítást, hogy a legutóbbi két típus ott és akkor jön számításba – rendszerint ismét csupán tervekben –, ha reális esély van arra, hogy a fiatalok túlnyomó többsége 18–20 éves koráig képezhető (iskolában vagy szakképző tanfolyamon).

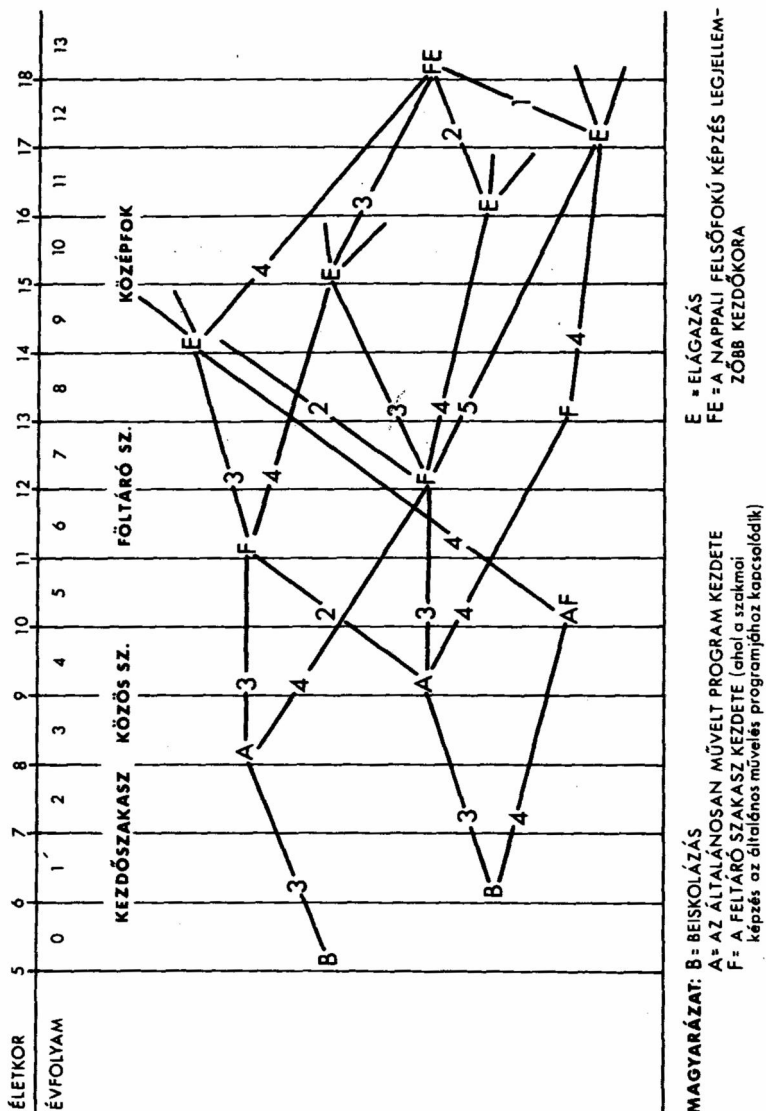
Az elmúlt években több „döntés-előkészítő modellvariáns” született a magyar köznevelés reformjának elősegítésére.<sup>50</sup> Vannak közöttük eklektikusabb megoldások, amelyek a várható társadalmi igényeknek arányosan kívántak eleget tenni, mások pedig a jövő köznevelésének szerintük centrális funkcióját, illetve a meglévő iskolarendszer valamely hiányosságát állították a modell tengelyébe.

Rendszerezésünkhöz valamennyit figyelembe vettük. Mivel közülük többenél a középiskolázás javasolt szerkezete lényegében egybeesik, az előbb felsorolt változatok nemcsak tartalmazzák valamennyit, hanem újakat is képviselnek. Ennek az a magyarázata, hogy a „modulrendszerű” építkezés elvével élünk, és az egyes változatok összeillőnek ítélt elemeiből további változatokat hoztunk létre.

A 2.4 ábrán egyetlen szempontból: az iskolarendszer alapszerkezete szempontjából összegeztük azokat a javaslatokat, amelyeknek véleményünk szerint a következő negyedszázadban a legtöbb esélye lehet a megvalósításra. Nem tüntettük fel a kötelező iskolázás végpontját. Bizonyosnak látszik, hogy még hosszabb távlatban a korábbi célki-

<sup>50</sup> Bakonyi Pál: A köznevelési rendszer modelljének vázlata — 1985—1999. MTA PKCS Közleményei 1974/2. 5—14.; Fekete György: A pályaaorientációs iskolarendszer modellje. MTA PKCS közleményei 1974/3.; Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Bp., Akadémiai, 1976; Gáspár László: A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlati (sokszorosított). Bp. 1976; Inkei Péter: Az iskolarendszer átalakításának 9+3-as változata. Neveléstudomány Közlemények 1978/20—29.; Ligetiné Verebély Anna: Iskolarendszerünk egyik lehetséges modellje. MTA PKCS Közleményei 1974/2. 29—36.; Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai (sokszorosított). Bp., MTA PKCS; 1976; Nagy József: Iskolastruktúránk távlati fejlesztési koncepciójáról. MTA PKCS Közleményei 1974/2; Nagy József: A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés feladatai (sokszorosított). Szeged, 1976; A munkaerő-állomány és szerkezete főbb jellemzői; a népgazdaság távlati munkaerő-szükséglete és az oktatás fejlesztésére levonható főbb következtetések (kézirat). Bp., OT. 1977; Tóth László (szerk.): A köznevelés fejlesztésének 1990-ig szóló koncepciótervezete (sokszorosított). Bp., OM, 1974; Vadas György: Az 1990-es évek nevelésügyi rendszerének elképzelhető modellje. MTA PKCS Közleményei 1975/1. 5—10.

2.4 ábra. Javaslatoink iskolarendszerünk kívánatos alapszerkezetére



tűzés megvalósítása, a 16. évig tartó iskolázás egyetemessé tétele marad a cél. (Azt, hogy a kötelező iskolázással oly keveset foglalkoztunk, a Szovjetunió gyakorlata is alátámasztja, ahol jogilag csak a 8 osztályos alapiskola kötelező.) Nem tettünk különbséget elágazás és a közös iskolázás végpontja között: a modellvariánsokban ez szinte egyöntetűen egybeesik. A középiskolázás kérdéskomplexumából csak azt ragadtuk ki, hány év marad a közös iskolázás vég-

2.3 táblázat. Iskolarendszerünk alapszerkezeti modellvariánsai

Kezdő-életév	Kezdő-szakasz	Közös szakasz	Feltáró szakasz	Középiskolázás	Megjegyzés
	éveinek száma				
6	4	4	—	4	A mai (8+4) alapszerkezet
	3	3	2	4	a 8+4 változata
	3	2	3	4	a 8+4 változata
	3	3	3	3	a 9+3 alapszerkezet
	3	2	4	3	a 9+3 változata
	3	3	4	2	a 10+2 alapszerkezet
	3	4	4	1	a 11 éves alapszerkezet
	3	3	5	1	a 11 éves alapszerk. változata
5	3	3	3	4	a 8+4 változata
	3	3	4	3	a 9+3 változata
	3	4	4	2	a 10+2 változata
	3	4	5	1	a 11 változata

pontja és a felsőoktatás megkezdésének legáltalánosabb életkora között. A 2.4 ábráról leolvasható „alaszervezeti modellvariánsokat” a 2.3 táblázatban külön is összeállítottuk.

A nagyszámú variáns láttán azt kérdezheti az olvasó, vajon nem csupán az évfolyamok és az életek öncélú csoportosításáról van-e szó? Ha a „döntés-előkészítő modellvariánsoknak” pusztán ezt a vonatkozását tekintjük, akkor valóban jogos ez a kérdés. Hangsúlyozni szeretnénk azonban – és ez a táblázat is erre szolgál –, hogy az iskolarendszer alapszerkezete csupán részletkérdés. Ahhoz, hogy a fejlesztésnek valódi alternatívái lehessenek, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, közgazdasági terminusokkal leírható eltéréseknek kell kirajzolódniuk. A *jövő iskolarendszerének arculatát azonban mindenképp döntően meghatározza, hogy a középiskolázás korábban felsorolt típusai közül melyiket valósítjuk meg.*

A középiskolázás továbbfejlesztésénél döntő szempont a végzetek szakképzettségének a gazdaság által igényelt struktúrája. Ezen a téren négy fejlődési fokozatot állapíthatunk meg.<sup>51</sup>

A mai helyzetet az jellemzi, hogy alapvetően háromrendű végzettség szerezhető középiskoláinkban: alapfokú szakképzettség (szakmunkásvizsga), középfokú „technikusi” végzettség – a nemzetközi gyakorlat alapján ide sorolható a szakközépiskolák nagyobb része – és elsődlegesen továbbtanulást megalapozó végzettség. A következő fejlődési fokozat annyiban tér el az elsőtől, hogy az alapfokú szakképzettség a többivel azonos jogot kap a továbbtanulás vonatkozásában: az alacsonyabb szakképzettség tehát nem zárja el az utat a közvetlen továbbtanulás elől. A harmadik fokozatban a technikusképzés zömében a felsőoktatásba kerül át, így középfokon csak általános művelés és vagy alapfokú szakmai képzés történik. A negyedik fokozatban mindenféle szakmai képzés a felsőoktatás, illetve a felnőttképzés ha-

<sup>51</sup> P. Poignant (ed.): *Education in the Industrialised Countries*. Hága: Nijhoff, 1973.

táskörébe kerül, a középiskolázás fő feladata a magas szintű általános művelés lesz.

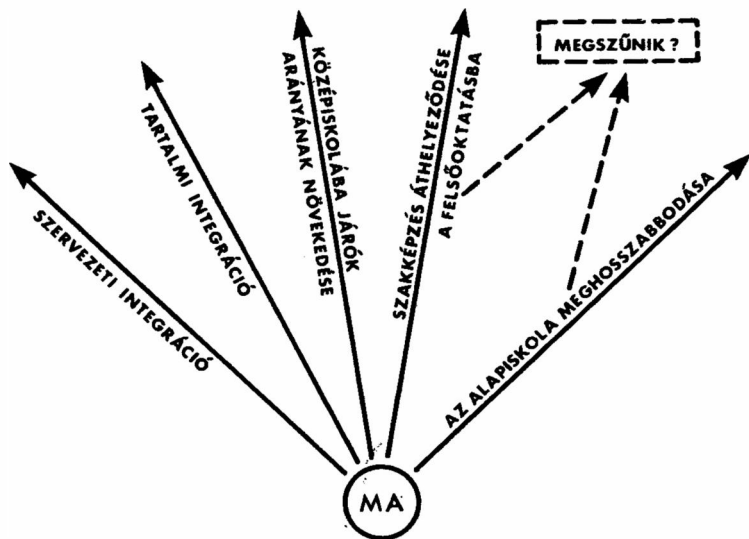
A hatvanas évek végén több ország megcélozta a negyedik fokozatot, így a Szovjetunió és az Egyesült Államok is. Az elmúlt évben azonban mindenütt megkérdőjelezték a remények jogosságát. Mindkét említett országban újra megerősítették a középfokú szakmai képzés helyzetét, és kifejezték, hogy még hosszabb távlatban fontos helyet szánnak neki a középiskolázáson belül (részben önállóan, részben az általános műveléssel együtt).

1965-ben a harmadik fokozat azonnali megvalósítására tettünk kísérletet azáltal, hogy a technikusképzés nagyrészt a felsőoktatásba utaltuk. Valóban ez az áthelyezés csak névleges volt. Az azóta eltelt évek során meggyőződhattünk arról, hogy gazdaságunk és képzési rendszerünk sem akkor, sem ma nem érett még meg erre a lépésre. A felsőfokú technikusképzés igen lassan közelítette meg a címében jelölt színvonalat, és társadalmunk továbbra is igényt tart a középfokon képzett szakemberekre. A középiskolázás harmadik fejlettségi fokozata egyébként a legtisztább formában az Egyesült Államokban valósult meg, ahol a technikusképzés a középiskolára épülő „community college”-ban és „technical institute”-ban történik. Ez a fokozat az ezredfordulón sokak szerint elérhető hazánkban is. Mindez annyit jelent, hogy *a belátható távlatokban az általános művelésnek a szakmai képzéssel történő integrációját, ennek az integrációnak különféle formáit kell keresni.*

A továbblépés alternatíváit a 2.5 ábra jeleníti meg. A „ma” szón a következőt kell érteni: szervezeten és tartalmilag különálló, 8 éves alapiskolára épülő, alapfokú szakképzést és továbbtanulásra jogosító általános és technikai képzést nyújtó iskolák rendszere. A kérdőjel pedig az általános művelés, illetve a szakmai képzés egyéb intézményekben történő feloldódásának alternatíváját képviseli.

Tekintettel arra, hogy végső soron mind az öt ábrázolt fejlődési tendencia egyazon folyamat különböző megnyilvánulásainak fogható fel, azt hihetünk, hogy minden iskolarendszernek ezeket az utakat kell bejárnia. A tervezhető táv-

2.5 ábra. A középiskolázás fejlődési irányai



latokat figyelembe véve azonban igen jelentős a különféle utak önállósága. Erről bármely két iskolarendszer összevetése meggyőzhet minket. Az NDK-ban és a Szovjetunióban egyaránt igen magas a középiskolázásban részt vevők aránya, és megegyezik a 8, illetve 10 éves alapiskola kettőssége. A szakmai képzés jellegét nézve azonban az NDK az első fokozatban van – a végzők többsége továbbtanulásra nem jogosító szakmai képzést kap –, míg a Szovjetunió erősen megközelítette a negyedik fokozatot. Hazánkban vagy pl. az USA több államában 8 éves alapiskola működik, de az amerikai középiskola a miénktől eltérően egységes szervezetű és közel egyetemes.

A középiskolázás továbbfejlesztése tehát különféle irányban indulhat meg: a beiskolázási arányok változtatásával, a középiskola-típusok szervezeti egységesítésével, tartalmi közelítésükkel vagy a szakmai képzés struktúrájának átalakításával. A lépcsőfokok a klasszikus megoldástól – a mai változattól – az integráció különböző állomásain át az

ún. profiltisztításig vezethetnek; de nem kell szükségképp elérniük odáig.<sup>52</sup> A belátható távlat hazai középiskolázásunk rendszere számára is az integráció valamelyik fokában jelölhető meg.

<sup>52</sup> Eltérő véleményt képvisel Gacsó Ferenc, aki kivitelezhetőnek tartja, hogy a szakmunkásképzést már közelebbi határidővel a többi középiskola-típussal megegyező tartamúra terjeszthetjük ki. (*Mobilitás és iskola*. Bp. Társadalomtudományi Intézet, 1971.). Hasonló megoldást sugall Kiss Árpád is. *Műveltség és iskola*. Bp. Akadémiai, 1969. 290.).

## 2.3 A szakmai képzés fejlesztési irányai

Az Európa számos szocialista és kapitalista országában a közelmúltban lezajlott iskolareformok változatos eseményei könnyen figyelemelterelően hatnak: már észre sem vesszük, hogy a sok új vonás között a szakmai képzés egész rendszerének megújítása is szerepel. A szakmai képzés sürgető fejlesztésének előtérbe kerülése nem egy-egy országra jellemző kezdeményezés, hanem világtendenciának tekinthető. A világtendencia még inkább szembetűnő, ha olyan országok esetében is találkozunk a szakmai képzés megújításának bizonyos törekvéseivel, amelyek egyébként konzerválni igyekeznek iskolarendszerük egyéb területeit. Az UNESCO egy dokumentuma szerint a szakmai képzés továbbfejlesztése feladatainak „elsőbbséget kell élvezniük a tervezett oktatási reformokban”.<sup>53</sup>

### 2.31 A szakmai képzés mint a köznevelés része

A szakmai képzés továbbfejlesztése Magyarországon is egyike a legfontosabb köznevelés-politikai törekvéseknek. A változtatást sürgető okok sok hasonlóságot mutatnak a már utalt világjelenségekkel, de főként az európai szocialista országok többségében jelentkező problémákkal.

a) *A szakmai képzés jelenlegi rendszere még mindig magán hordozza azokat a vonásokat, amelyek sok évtizeddel korábban voltak rá jellemzők. A rendszeren belül a legnagyobb tömegeket érintő szakmunkásképzés az általános művelésnél jóval alacsonyabb színvonalú, a tanulóknak gyakorlatilag továbbtanulási lehetőségeket nem biztosító*

<sup>53</sup> Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education. Paris: UNESCO, 1974: 36, 138. (OPTI dok.).

s ezért sokkal alacsonyabb társadalmi presztízű iskolákban folyt, s ez kisugárzott a tanulókra és a pedagógusokra egyaránt. Fogalmazhatnánk úgy is – hazai tapasztalatok alapján –, hogy a szakutcaamentesség formális akadályainak elhárítása után is mindmáig kisugárzik. A „hátrányos helyzet” bizonyos mértékig a szakközépiskolákra is érvényes, ha az összehasonlítást a gimnáziumok továbbtanulási esélyeket képviselő presztíziséhez viszonyítva végezzük el.<sup>54</sup> Ezzel szemben a fejlett ipari országokban kifejezetten nő a szakmai képzés jelentősége. Nélkülözhetetlennek tartják a technikában végbemenő változások megértéséhez és a munkavégzés megnövekedett követelményeinek teljesítéséhez; sok helyütt pedig elválaszthatatlanul egybeszővődött az általános műveléssel.

b) A szakmai képzés rendszerét rendkívül merevvé tették – és tehetik ma is – a keletkezésük idején helyes, de ma már elavult elvek. Ilyenek például:

– A „kész” dolgozók nevelésére való törekvés az adott szakmában, akik az iskola befejezése után azonnal képesek megkezdeni a munkát a megadott beosztásban, s rendelkeznek azzal az ismeretanyaggal, amely lényegében egész szakmai aktivitásuk időtartamára elégséges lesz. Ez helyes volt akkor, amikor a termelőberendezések egyszerűek voltak, a munkába álló fiatal lényegében semmi újjal nem találkozott. A termelőberendezések ma „erkölcsileg” nagyon gyorsan öregszenek. A technikában végbemenő változások a szakképzett munkaerő nagy részét új meg új feladatokhoz való alkalmazkodásra kényszerítik, magas szintű „termelési kultúrát” igényelnek tőle.

– Azoknak az ismereteknek és jártasságoknak megfellebbezhetetlen rendszere, amelyekkel az adott szakma dolgozóinak rendelkezniük kell. Ez is helyénvaló volt a viszonylag csekély számú szakképzettség-kategóriák és az alig változó szakmai követelmények világában. Ma azonban korlát-

<sup>54</sup> A problémát hasonlóan értelmezi J. Tymowski: *A szakmai képzés és a permanens képzés.* Varsó, 1974. 15. (MTA PKCS Dok.).

jává válhat a szakmai képzés fejlődésének. Mind az UNESCO tevékenységének tendenciái, mind a hazai törekvések e jelenséget kívánják ellensúlyozni.<sup>55</sup>

Annak az elvnek az elfogadása, hogy gyakorlatilag csak egyszeri pályaválasztásra van lehetőség, a hozott döntést már nem lehet megváltoztatni; akkor sem, ha a tanulás során a fiatal arra a következtetésre jut, hogy választása nem volt megfelelő. Ehhez kapcsolódik az az elv, hogy a képzés folyamatából úgyszólván mindenkinek ki kell maradnia, aki nem képes eleget tenni a követelményeknek. A tanulmányok befejezése és a megfelelő bizonyítvány megszerzése előtt lemorzsolódók üres kézzel és a kudarc megmáshíthatatlan élményével kerülnek ki az iskolából. Ha számolunk azzal, hogy a szakmunkásképzésből lemorzsolódók jelenlegi és „tervezett” százaléka 18–20, akkor nyilvánvaló, hogy nem elhanyagolható létszámról van szó.<sup>56</sup>

c) Az általános művelés befejeztével kezdődik el hivatalosan is a 14 évesek szelekciójának az a folyamata, amely a későbbiekben határt von a társadalmi munkamegosztás különféle hierarchikus lépcsőfokain elhelyezkedők közé. A szakmai képzés jelenlegi rendszere a középiskolázás számos integrációs törekvése mellett sem tudja eltüntetni ezeket a határokat, s bár célkitűzéseiben nem, gyakorlatában mégis sokszor antidemokratikus. Hiszen *a valóságban nem biztosít esélyegyenlőséget az adott korosztály minden tanulni vágyó tagja számára.*

d) Ha a szakmai képzés felső szintjeit vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenség tovább növekszik. A kérdéssel számos kutató számos közismert vizsgálatban foglalkozott.

e) *A szakmai képzéshez meglehetősen merev felvételi szelekciós rendszer kapcsolódik, amely azonban az esetek*

<sup>55</sup> *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education.* Paris UNESCO, 1974; *Az új szakirányú oktatási rendszer alapjául szolgáló egységes szakképzettségi osztályok javaslata.* Belgrád, Köztársasági és Tartományi Nevelési és Oktatási Reformügyi Bizottság, 1975.

<sup>56</sup> *Az iskolarendszerű szakmunkásképzés, valamint a munkás- és középkáder-továbbképzés fejlődése, helyzete és problémái, 1972—1976.* Bp. Munkaügyi Minisztérium, 1977. 48.

legnagyobb százalékában nem az adott pálya alkalmassági követelményein alapul, hanem a tanulmányi teljesítményen. A szelekció alapjául választott követelményrendszer még a szakmai tanulmányok sikeres elvégzését sem prognosztizálja megfelelően, a választott pályán való beválást pedig ennél is kevésbé. A helyzetet még ellentmondásosabbá teszi, hogy ez a felvételi rendszer sugárzik vissza a középiskolákra és az általános iskolákra.

f) A szakmai képzés közép- és felsőfokú szintjein egyaránt megmutatkozik az a tendencia, hogy *a képzés tartalma nincs összhangban annak a munkatevékenységnek a valóságos követelményeivel, amelyre a szakmai képzés felkészít.* A képzés sok esetben merev, sok évtizedes hagyományokon alapul, az élet követelményeit nem kellő rugalmassággal követi. Háromféle követelménytorzulásnak vagyunk tanúi:

- a valóság igényei és a képzés között,
- a képzési tartalom és a felvételi követelményrendszer között,
- a felvételi követelmények és a megelőző iskolafok felvételre előkészítő munkája között.

g) A szakmai képzés „programja” önállósul és így intézményesül; vagyis *az emberformálás feladatai háttérbe szorulnak a szakemberképzés feladatai mögött.* Történik ez annak a korosztálynak az esetében, amelynek gimnáziumba járó – vagyis tehát a szintén önállósult általános művelésben részt vevő – hosanló korú tagjaival szemben még nagymértékben elnézőek vagyunk, természetesnek tartjuk „serdülőkoruk nehézségeit”, és természetesnek tartjuk azt is, hogy személyiségfejlődésüket segíteni kell. Ez egyúttal az általános művelés elszegényítését is jelenti. Általában nem használjuk ki a szakmai képzés egészen sajátos lehetőségű nevelési helyzeteit. Miközben minden pedagógiai fantáziánkat megmozgatjuk, hogy alkalmat teremtsünk a gimnázisták aktivitásának kibontakoztatására, elfeledkezünk arról, hogy ez a lehetőség a szakmai nevelésben a hét igen sok órájában adott a gyakorlatok keretében. A tudatos személyiségfejlesztés és teljesítményinspiráció a szakmai képzés kö-

zép fokán még fellelhető, felsőfokán azonban csak igen kevés felsőoktatási intézményben létezik. Holott a felsőoktatásban részt vevő ifjúságnak is szüksége lenne arra, sőt a korosztályhoz adaptált formában igényli is.

h) A szakmai képzés egyik legnagyobb megoldásra váró jelenlegi problémája – különösen az ún. középfokon – a képzés tárgyi feltételeinek egyenetlensége és sok iskolában tapasztalható alacsony színvonala, valamint a megfelelő szintű pedagógusok biztosítása.<sup>57</sup> Ez a pedagógusképzésben és -továbbképzésben egyaránt jelentkező kérdés, amely a szakmai képzés pedagógusainak helyzetével és presztízsével is szorosan összefügg.

i) Bár a szakmai képzés „programját” igyekszünk egységes egészként szemlélni, mégis külön említjük a felnőttek szakmai képzésének kérdését. 1945 óta számos fellendülésnek és számos megtorpanásnak lehettünk tanúi ezen a területen. Az utóbbi 2-3 év – úgy tűnik – egy újabb jelentős, felfelé ívelő szakaszt jelent, amelyben új szerkezeti formák is kialakultak. A felnőttoktatásban megjelentek azok a rugalmas működési elemek, amelyek nélkül az ifjak képzése is csak vegetál, a felnőttek képzése pedig létezni sem tud.

j) Mindemellett számolni kell azzal, hogy a felnőttek szakmai nevelése jelenleg még nem érte el az ifjak szakmai képzésének (az ún. nappali szakképzés) színvonalát. Alkalmas ugyan arra, hogy formailag segítséget jelentsen az iskolai végzettség adminisztratív elismertetéséhez, de a tartalmi egyenjogúság érdekében még nagyon sokat kell tenni.

k) A szakmai képzés felnőtt szakaszának másik problémája – témánk szempontjából –, hogy csupán a pályafejlődéshez (egy megkezdett képzési irányban történő felfelé haladáshoz) nyújt segítséget, de a pályakorrekciót (a más irányra való áttérést) már adminisztratív is rendkívül megnehezíti, a valóságban pedig úgyszólván lehetetlenné teszi. Nem ad módot arra, hogy valaki a nem megfelelő pályavá-

<sup>57</sup> Ferge Zsuzsa (szerk.): *Pedagógusok és tanulók a szakmunkásképzésben* I. Bp., MTA Szociológiai Kutató Intézet, 1976.

lasztási irányt a későbbiekben módosítsa, mert csak olyan területen tanulhat tovább az esetek legnagyobb százalékában, ahol már szakmai előképzettséget szerzett. Amellett munkahelye is csak olyan jelelgű továbbtanulást támogat (ha támogat!), amely a profiljába illik. Ha mégis vállalkozik arra, hogy minden előzményt felretéve új területet válasszon, itt rendszerint csak a legalsó beosztási és fizetési szinten alkalmazják, amelyre már – ha családalapítás utáni életkorban van – felelőtlenség lenne leszállítani a család életszínvonalát. A „körümények hatalma” tehát maradásra kényszeríti.

Az előbbieken felsorolt problémagyűjtemény korántsem tekinthető teljesnek. De ahhoz talán elegendő, hogy bizonyítsa: nem lehetünk elégedettek köznevelésünk szakmai képzési vetületével („programjával”), ahogyan az ma a közép- és felsőfokú szakképzés „rendszereként” megvalósul.

A szakmai nevelés legfontosabb feladatainak megfogalmazásánál az ember és a munka viszonyának és az egyén társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyének szocialista értelmezését tekintjük kiindulópontnak.

Az ember és a munka viszonya minden társadalom fontos jellemzője. E kapcsolat milyensége az egyik elhatároló mérce az emberellenes és az emberközpontú társadalmak között. A szocializmus megteremtette az ember felszabadításának feltételeit a munkához való viszony terén is, ahol a munkával szembeni – a kapitalizmusban szükségszerű! – elidegenedés helyett kialakult az emberi személyiség teljes értékű kibontakozásának lehetősége. Egyben létrejöttek a legalapvetőbb társadalmi-gazdasági lehetőségek ahhoz, hogy a dolgozó ember végre „saját gazdagságának” és ne „idegen gazdagságnak” létrehozásán fáradozzék.<sup>58</sup> Ezzel annak legelső feltételei is, hogy – a marxi prognózist idézve – a munka az ember számára ne csupán a „létfenntartás esz-

köze" legyen, hanem egyben a „legfőbb létszükségletté” válják.<sup>59</sup> Egy olyan társadalom kialakulásának alapjai teremtdtek meg, amely megvalósítja „minden egyén teljes és szabad fejlődését”, és biztosítja az önmegvalósítás lehetőségét mindenki számára.<sup>60</sup>

A személyiség sokoldalú fejlődésének elősegítése a fejlett szocializmus időszakának egyre inkább előtérbe kerülő feladata. A személyiség kibontakozása az emberi élet- és tevékenységrendszer teljességében kell hogy létrejöjjön, nagyon fontos azonban, hogy ezen belül mindenekelőtt a munkavégzés adjon lehetőséget a minél gazdagabb önmegvalósításra.

A személyiség sokoldalú fejlesztése mellett szükséges, hogy az egyénnek azok a képességei és személyiségjegyei is kialakulhassanak, amelyek számára a legmagasabb szintű fejlődés lehetőségét ígérk. Ebből következik a társadalomépítés folyamatának az a közösségi és egyéni érdekeket egyesítő törekvése, hogy a társadalom egyre több és több tagja találhassa meg az önmegvalósítását legmagasabb szinten biztosító munkaterületet.

A fentiekben az egyén szempontjait emeltük ki, de a jelenlegi gyakorlat továbbfejlesztése gazdaságnak és társadalomnak éppúgy érdeke. Itt a veszteségek csökkentése csak az egyik szempont. A másik összefüggés: a munkájában önmagát megtalált és kifejezni tudó ember társadalmi hasznosságának kevésbé mérhető, de aktivitásban, alkotókedvben, felelősségvállalásban és teljesítményben is „megtérülő” ráfordítás.

Ha a társadalom oldaláról vizsgáljuk a problémát, nyilvánvalóvá válik, hogy a szocializmus létrejötte a legalapvetőbb feltételt biztosította az ember és a munka viszonyának harmonikus alakulásához a kizsákmányolás – s ezzel az elidegenedett munkavégzés – megszüntetésével. Az osztálytársadalom „előtörténeti nyomorúságát” azonban a tár-

\*\* Marx—Engels művei 19. Bp., Kossuth, 1969. 19.

\*\* Marx—Engels művei 23. Bp., Kossuth, 1969. 553.

sadalmi-gazdasági fejlődésben nem lehet felszámolni egyik napról a másikra. „A szocialista társadalom bővülő lehetőségeket teremt a személyiség sokoldalú fejlődéséhez”, de a személyiség kibontakozását mindenki számára egyforma mértékben biztosító munkavégzés feltételeit csak hosszú évtizedek alatt lehet megvalósítani. Ennek az útnak még nem vagyunk a végén. Mint ahogyan társadalmunk fejlődését nem tekinthetjük befejezettnek ma, ugyanúgy az e fejlődési folyamathoz kapcsolódó, annak egyik részét alkotó embermunka viszony jelenlegi fejlettségi szintje sem lehet végleges; továbbfejlődése a szocialista építés részeként valósulhat meg.<sup>61</sup>

A szakmai képzés két pillérének tehát a társadalmi munkamegosztás szerkezetét és az egyén képesség- és személyiség szerkezetét tekintjük. Ez a kettő csak látszólag van távol egymástól; a valóságban szoros összefüggést mutatnak. Ez aligha is lehetne másként, hiszen a történelem során egymással kölcsönhatásban jöttek létre. A munkamegosztásban csak olyan feladattípusok alakulhattak ki, melyeket az ember el tudott végezni, másrészt azonban az új meg új helyzetek állandó „tanulásra”, fejlődésre inspiráltak, sőt kényszerítették az embert, miközben a tanultak tartósan beépültek a képesség- és személyiség szerkezetbe. E folyamatnak napjainkban is állandóan tanúi lehetünk. Az emberből előhívható lehetőségként lényegében valamennyi olyan képességtípus és személyiségvonás fellelhető, amely a társadalomban létezéshez szükséges. (Mindemellett a két „pillér” tartalma a társadalmi fejlődés szintjeiből és az adott kultúra tartalmából adódóan igen sokféle változatot mutathat.)

Az egyén képesség- és személyiség szerkezetének belső arányai természetesen nem mechanikusan tükrözik a társadalmi munkamegosztást. Egyéni karakterünk egyik fontos összetevőjét éppen képesség- és személyiség szerkezetünk sajátos profilja adja, amelyben bizonyos területek kiemelkednek, mások viszont csak nyomokban találhatóak. A társa-

dalom fejlettségének adott szintje ebben csak keretet jelent, az egyén öröklött diszpozíciói és még inkább fejlődésének útja, az őt ért környezeti, nevelési hatások azok, amelyek a sajátos profilt kialakítják. Ilyen módon tehát már nem lesz mindegy, hogy valaki a munkamegosztás mely területein és mely szintjein helyezkedik el, sőt nagyon fontossá válik, hogy a „profiljának” megfelelő területet megtalálja.

A társadalmi munkamegosztás tehát nem szükségképpen emberidegen. De nyomban azzá válik, ha a társadalom uralmi rendszerének módjában áll eltorzítani az arányokat, és módjában áll emberek tömegeit „profilidegen” területre és annak is legalsó szintjeire kényszeríteni egy életre szólóan.

A szocialista társadalom a sok évszázados kizsákmányolástól örökölte a munkamegosztás jelenlegi rendszerét, s még nem kerülhetet sor arra, hogy a szükséges korrekciót elvégezzük. Ennek csak a gazdasági feltételei jöttek létre: a termelőeszközök társadalmi tulajdonba kerülése és a kizsákmányolás gazdasági alapjainak felszámolása. Emiatt úgy tűnik, hogy a szocialista munkamegosztás szerkezetében alig különbözik a hasonló fejlettségű, más társadalmi berendezkedésű társadalmakétól. Talán ennek az örökségnek is része van abban, hogy az egyén még mindig bizonyos gyanakvással nézi, ha a társadalom intézményesen akar segíteni a munkamegosztásba való belépésében. Ha nem is direkt kényszerre, de legalábbis manipulációra gyanakszik. Úgy érzi, hogy biztosabb, ha ő keresi a helyét, ahogyan tudja, mint ha egységes, intézményes segítséget kap.

A szocialista társadalom közneveléséről mindig is azt vallottuk, hogy jelentős szerepet, sőt felelősséget kell vállalnia abban, hogy a fiatalokat felkészítse a társadalmi munkamegosztásban elvégzendő feladataikra. Eközben azonban – valójában – nagyon kevés figyelmet fordítottunk arra, hogy olyan iskolarendszert építsünk ki, amely valóságos lehetőséget ad arra, hogy a társadalom minden tagja megtalálhassa – az adott gazdasági-társadalmi fejlettségi szint által meghatározott keretek között – a képességei és személyisége számára legmegfelelőbb munkaterületet. Valójában

szigorúan szabályozott utakon lehetett (kellett) haladniuk a fiataloknak, és lehetőleg a megkezdett irányban, mert útmódosításra már alig-alig volt lehetőség. „Természetes hibaszázaléknak” fogadtuk el azokat a jelzéseket, amelyek pedig nyilvánvalóan mutatták, hogy a rendszer nem működik hibátlanul.<sup>62</sup>

Meggyőződésünk, hogy a szakmai képzésnek a továbbiakban felvázolandó programja is segítséget jelenthet ahhoz, hogy közelebb jussunk a munkamegosztás eltorzult vonalainak korrigálásához. Olyan rendszert szeretnénk kialakítani, amelyben a választás szabadságát az biztosítja, hogy az egyéni profil felismeréséhez, kifejlődéséhez és az annak megfelelő optimális választáshoz mindenki számára adottak a lehetőségek és a bármikor történő változtatáshoz is, ha a személyiség fejlődése ezt kívánja.

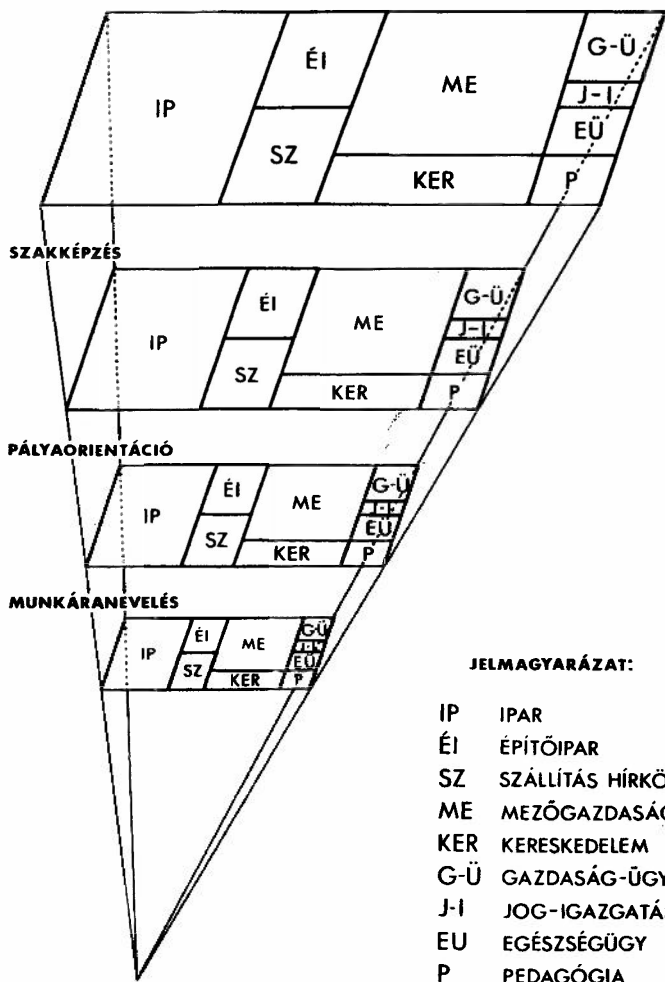
*A szakmai képzés két meghatározó összetevője – a társadalmi munkamegosztás szerkezete és az egyén képesség- és személyiség szerkezete – közé kell épülnie annak a tudatosan tervezett tevékenységrendszernek, amely a munkára nevelés első hatásaitól a pályaorientáción, a fakultatív oktatáson és a szakképzésen át a társadalmi munkamegosztás rendszerébe való beilleszkedésig tart.*

A mai munkára nevelést, pályaorientációt, fakultációt és szűkebb értelemben vett szakképzést egységben kell elképzelnünk. Ezt neveztük az imént a köznevelés szakmai képző vetületének („programjának”). A köznevelésnek ezt a tevékenységi rendszerét csak úgy szabad megtervezni, hogy az összefüggés valóban kifejeződjék benne. Minden szinten a munkamegosztás, valamint a képesség és a személyiség szerkezetének kellene megjelennie – az adott szintnek megfelelő mértékben és arányban. Egy egymásra épülő, egyre kicsinyülő prizmarendszerként képzelhetjük ezt el, amelyen azonos fénysugárnyalábot bocsátunk át, és amelynek min-

<sup>62</sup> Olajos Árpád: *A megszerzett szakképzettség felhasználásának főbb problémái, nehézségei, eredményei hazánkban* (kézirat). MTA PKCS Dok.: Kovács Endre: *Lemorzsolódás Heves megye középfokú oktatási intézményeiben 1974–75, 1975–76.* (sokszorosított). Eger, 1976.

## 2.6 ábra. Munkaerő-struktúra–szakképzés–pályorientáció–munkára nevelés

### MUNKAERŐ STUKTÚRA



den darabja méretének megfelelően fogadja be és adja tovább a fényt. (L. a 2.6 ábrát.) A munkamegosztás minden alapvető fontosságú irányának minden szinten meg kell lennie annak érdekében, hogy az optimális pályaválasztást és a pályára való szakmai felkészülést elősegítsük.

- A munkára nevelésben még csak az alapelvek lennének jelen, megszürt formában, de a teljes rendszert képviselve.
- A pályorientáció folyamatában szintén megjelenne valamennyi főirány, és valamennyi kipróbálásra kerülne mindenki számára.
- A fakultáció az irányválasztás kezdete, amelyben szintén valamennyi fő terület fellelhető, de ebből az egyén már csak egyet választ, s ha a gyakorlat nem igazolja a választást, ezt cseréli másik területre.
- A szakképzés egyetlen irány intenzív művelését jelenti, azonban változtatható, ha szükséges.

Az egyén a nevelőtevékenységek e rendszerén halad fölfelé, hogy a megfelelő előkészítés után, szabad választás alapján képességeit és személyiségét egyre magasabb szinten kibontakoztathassa, megtalálja a munkában való önmegvalósítását legmegfelelőbbben biztosító munkaterületet.

A szakmai nevelést nem korlátozzuk tehát a középfokú szakképzőiskolák tevékenységére, hanem ennél sokkal szélesebben értelmezzük: A szervezett nevelőtevékenységek (köznevelés) egy viszonylagos teljességgel bíró rendszerének („programjának”) tartjuk, amely az ember egész életútján végighalad. Az adott életszakasz fő feladatainak arányaihoz alkalmazkodva kisebb vagy nagyobb szerepet kap az egyén fejlődésében és fejlesztésében, de a közös iskolázás kezdeteitől az aktív munkaképes kor lezárulásáig a köznevelés részeként (nemegyszer más „programjaival” összefonódva) jelen van.<sup>63</sup>

<sup>63</sup> A fenti gondolatmenet — látszólagos szokatlansága ellenére — nem áll távol a szakmai nevelés említett nemzetközi értelmezéstől. Az UNESCO-közgyűlés 18. ülészakájának hivatkozott ajánlása szerint a szakmai nevelés „szerves része az általános nevelésnek; valamely munkaköri területre való felkészítés eszköze; a permanens nevelés megjelenési formája”. *Idézi Medgyes Béla: UNESCO-ajánlások a szakmai oktatásról. Pedagógiai Szemle, 1976. 340—346.* A fordítással kapcsolatban megjegyezzük azonban, hogy az angol eredetiben használt „education” magyar megfelelője nem annyira az „oktatás” — ahogyan főként közgazdasági szövegösszefüggésekben rendszerint megjelenik —, mint inkább a „nevelés”. Ezért az idézet szövegét az eredeti szellemében módosítottuk. Bár nem szerepel az ajánlásban, valójában a szakmai képzés tevékenységrendszerként (köznevelési „programként”) való értelmezését olvashatjuk ki belőle. A szakmai képzés átfogó értelmezését figyelemreméltóan reprezentálja a hazai szakirodalomban Pápai Béla munkája is: *Munkásnevelés — munkásképzés. Bp. Kossuth, 1975.*

## 2.32 Munkára nevelés, pályaorientáció, szakképzés

A munkára nevelés terén Magyarországon 1945 óta számos kezdeményezés, próbálkozás, kísérlet indult útjára, melyek eredményeket is értek el. Mégis – azt mondhatjuk – köznevelésünknek talán nincs még egy területe, ahol a nem kevés személyi, szervezeti és tárgyi „befektetés” olyan aránytalanul kevésbé térült volna meg, mint a munkára nevelésben.

Az okok részletes feltárására jelen keretben nem vállalkozhatunk. Csupán jelezzük, hogy a gyakori koncepcióváltoztatás – ráadásul a hazai feltételekhez nem megfelelő mértékben adaptált koncepciók változtatása – és a tárgyi és személyi feltételek egyenetlensége mellett bizonyára a társadalmi szemléletmód „éretlenségének” is része volt a sikertelenségekben. Az is közrejátszott, hogy kevés olyan szakembere volt a kérdésnek, aki igazán hitt volna benne, és ugyanakkor megfelelő elméleti és metodikai színvonalon képviselte volna. Így tehát a munkára nevelés főként az alábbi problémák megoldásával mindmáig adós maradt.

a) *Munkára nevelésünk nem nyújtja a munkához való viszony kialakulásának jó modelljét, hanem esetenként egyenesen a negatív modell kialakulását segíti elő.* A fizikai munka megszerettetése, a szellemi és fizikai munka presztizskülönbségének megszüntetése korántsem tekinthető befejezettnek ifjúságunk gondolkodásában. A munkára nevelés gondolata nem érvényesül a nevelés valamennyi más területén, hanem főként a technikai nevelés keretében „tudja le” az iskolai gyakorlat. Ha mégis felbukkan, az rendszerint erőltetett formában – tehát hatástalanul – történik.

b) *A technikai műveltség a valóságban még nem egyenrangú az egyéb műveltségterületekkel.* Ez jól tükröződik a technika tantárgy még mindig érzékelhető „hátrányos helyzetén” keresztül.

c) *A technikai nevelés iskolai színtereit nem tudjuk eléggé felhasználni a gyerekekben egyébként természetes igényként élő tevékenységvágy kibontakoztatására, s ugyanakkor kihagyjuk azt a lehetőséget is, amelyet a konstruáló-anyagformáló kreativitás felszínre hozásában kínál.*

d) A munkára nevelés s a technika tantárgy is sokszor megreked az elmélettől elválasztott „manualitás” szintjén, amelynek – természetesen – kevés a vonzóereje.

e) A munkára nevelés nem tükrözi az emberi képességek és társadalmi munkamegosztás sokféleségét, hanem csupán néhány részletét. Ilyen módon számos terület és számos gyerek igazi aktivitása nem kap teret a munkára nevelés programjában.

A szakmai képzés fejlesztésével kapcsolatos elképzeléseink fontos részét jelenti a fizikai munkának az eddigiektől eltérő értelmezése. Feltevésünk szerint a fizikai munka elutasítása nem az ember szükségszerű belső magatartása, hanem főként reaktív magatartás.

Ennek egyik forrása a kizsákmányolás időszakából „örökölt” társadalmi szemlélet, amely a szellemi pályán lévőknél nagyobb fokú kiszolgáltatottság érzését rögzítette nemzedékek tapasztalatában. A másik forrás: a munkafeladatok feldarabolásának és ebből adódóan a szellemi igénybevétel háttérbe szorulásának nemzetközi tendenciája, amely alól Magyarország sem kivétel. A kérdéskör legnehezebben feloldható feszültségét ebben látjuk. A harmadik forrás az elsővel rokon: a társadalmi felemelkedésnek egyetlen útját jelentette sok évtizeden át a tanulás. A negyedik forrás a fizikai munka globális értelmezése és a munkára nevelés differenciálatlan gyakorlata, amely valóban alkalmas arra, hogy eltávolítsa az embereket egy, a személyiségtől, mondjuk így: élményigényüktől távoli munkától. Szokatlan jelenségnek lehetünk azonban tanúi, ha megfigyeljük, hogy az emberek jó része szívesen végez fizikai munkát, örömet találja benne, sőt úgy érzi, hogy ez kreativitásának igazi területe, csak ritkán fogalmazza meg szavakban is, és még ritkábban vallja be.

Feltevésünk: ha az egyes pályacsoportokon belül nem választjuk el élesen a szinteket, természetessé válik, hogy valaki egy adott és szívesen választott pályairány esetleges fizikai feladatait is szívesen elvégzi, míg ugyanez nem lenne igaz akkor, ha egy számára teljesen idegen terület tevékenységi formáihoz kellene alkalmazkodnia.

A szakmai képzés tevékenységrendszerének első állomása az általános művelés keretei között megvalósuló munkára nevelés. Ennek keretében készítjük elő a szakmai nevelés szakaszain végighaladó gyereket a későbbi választásra. A munkafajták teljes körű, de nagyon kicsinyített változatát ismeri és tapasztalja meg. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy nem tartjuk elegendőnek, ha csupán a technika világát ismeri meg. Hiszen ez leszűkítő értelmezése lenne a munkára nevelésnek, amelyben pedig az is lényeges cél – a mindenoldalúság biztosítása mellett –, hogy találjon olyan területet, amelyben különösen örömet leli.<sup>64</sup>

Nem kell még itt semmit eldönteni, de fontos, hogy a jókedvűen – szinte a játék spontaneitásával – végzett munka örömet megízlelje, s ez különösen érvényes a fizikai munkára. 8-10 éves korban még nincsenek a gyerekekben társadalmi előítéletek a kétkezi munkával szemben; és még 11–12 éves korban is alig. Érdemes tehát kihasználni ezt az időszakot a munkához való egészséges, aktív viszony kialakítására. Ez természetesen a munkára nevelés jelenlegi tartalmának, módszereinek és egész stílusának megváltoztatását teszi szükségessé.

A pályaaorientáció problémájával foglalkozó intézmények és szakemberek munkája nagy lehetőséget jelent a társadalom és az egyén igényei harmonikus találkozásának elősegítésében. Egy szervezeti forma azonban önmagában mindig csak lehetőség. A magyarországi pályaválasztási tanácsadás számos, nemzetközi elismerésre is méltó eredményt ért el, különösen 1971 óta. Ugyanakkor azonban nyilvánvalóvá váltak azok a problémák is, amelyek tartalmi és szervezeti továbbfejlesztést igényelnek.

A pályaválasztási tanácsadás országos rendszerének létrehozását elrendelő kormányhatározat (1971) megfogal-

<sup>64</sup> A munkára nevelés, a technikai nevelés és a szakmai nevelés összefüggéseit a hagyományos értelmezésnél jóval szélesebben értelmezve mutatják be a következő tanulmányok: János Magda: Néhány gondolat a politechnikai képzésről. *Pedagógiai Szemle*, 1975. 1059–1067.; Kálmán György: A politikai nevelés időszerűsége. *Pedagógiai Szemle*, 1975. 491–503.; MTA-OM köznevelési bizottság *technikai nevelési munkabizottságának előterjesztése* (sokszorosított). Bp., 1977.

mazta, hogy a pályaválasztási előkészítést az iskolai munka részévé kell tenni. A pályaválasztási és oktatási szakemberek együttműködése mellett is rendkívül korlátozottak azonban a lehetőségek a jelenlegi keretek között éppen a legfontosabb feladat megvalósítására: arra, hogy minden gyerek számára biztosítsuk személyi adottságainak megismerését, kibontakozását és az azoknak megfelelő pályaválasztást.

A jelenlegi keretek között tanévenként direkt módon szinte csak néhány órát lehet fordítani erre a célra. A pedagógusok találékonysága gyakran túllépi ezeket a kereteket, a találékonyság azonban nem kötelező, nem általános, és így nem is vonatkozik szükségképpen minden tanulóra. Tehát nem ad elegendő lehetőséget arra, hogy a pályaválasztás demokratizmusát a gyakorlatban is megvalósítsuk. A pályaválasztási tanácsadás magyarországi intézményrendszere önmagában nem képes és a köznevelés egész rendszere nélkül semmikor sem válhat képessé e feladat megoldására. Igen nagy gondot jelent az alábbi problémák megoldatlansága.

a) A pályaválasztási döntés kényszerét ifjúságunknak több mint kétharmada 13–14 éves korában éli át (mindazok, akik nem gimnáziumban tanulnak tovább). *Ez a döntés fejlődéslélektani szempontból többnyire korai.*<sup>65</sup>

a) A korai döntés problémáit tovább növeli a minden tanulóra kiterjedő pályaválasztási előkészítés hiánya. A számos, nagyszabású és drága kampány nem pótolja az intenzív „személyre szabott” előkészítési folyamatot, legfeljebb látszatszámolásra alkalmas. Ez a módszer a pályaválasztási döntés meghirdetett szabadságát devalválja. Hiszen ha nem tágitjuk tudatosan és módszeresen a választás belső igényeinek és külső lehetőségeinek körét, a területi, kultu-

<sup>65</sup> A pályaválasztási döntés időpontja hasonlóan merev korszakhatár ma, mint például a beiskolázás; holott a képesség- és személyiségalakulás érési szintje 13–14 éves korban a normál átlagon belül maradván, épp olyan széles sávonszóródik, mint 6–7 éves korban. Ennek traumamentes érvényesítésére azonban a pályaválasztási döntés esetén még annál is kisebbek a lehetőségek, mint az iskolába lépésnél. A pályaválasztási éretlenség még annál is kevésbé elfogadható és legalizálható a valóságban, mint az iskolaéretlenség.

rális vagy családi (estleg mindhárom) szempotból hátrányos helyzetű gyerekek csak abból a 6–7 pályából választhatnak, amelyek a szabad választás körét egyre szűkítő hatások többszörös szűrőjén keresztül konkrét választási lehetőségként fennmaradnak számukra. Végül is módjukban áll „választani” a hiánypályákat.<sup>66</sup>

c) A túl korai pályaválasztási kényszer hibái azért érintik viszonylag súlyosan a fiatalok jelentős százalékát, mert a szakképzés mai merevségei következtében, mint említettük, *nagyon nehéz a megkezdett szakjellegű tanulmányokat veszteség nélkül más területen folytatni.* A veszteség mind erkölcsi, mind anyagi tekintetben annyira jelentős, hogy így rendszerint csak a teljes kudarc esetén kerül sor a megkezdett tanulmányok abbahagyására. Akik nincsenek a helyükön a képeítés megszerzése után, már teljes jogú felnőttként hagyják el pályájukat. (Kritikánk természetesen nem az indokolt pályafejlődésre vonatkozik, hanem az egyén és a társadalom számára egyaránt elkerülhető és megtakarítható, a megalapozatlan választásból adódó lemorzsolódásra.)

Az elmondottak miatt a választással kapcsolatban mindig a szakmai irányokat és nem a szakmai szinteket hangsúlyozzuk. Azt tartjuk ugyanis lényegesebbnek, hogy a munka világával ismerkedő, választás előtt álló fiatalok *előbb a szakmai vagy pályairányról döntsenek, és csak a későbbiekben a szintről.* Elképzeléseink a következőkben foglalhatók össze.

A pályák lényegének megismeréséhez – az egyén optimális önmegvalósításának lehetőségeit keresve – nem elegendő ismernünk a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hierarchikus helyzetüket, hanem legalább ennyire fontos, hogy figyelembe vegyük tevékenység- és élménytartalmukat. Ilyen megközelítésben pl. az ápolónő és az orvos, a műszaki területen dolgozó szakmunkás és a mérnök, a vendéglátóipari szakmunkás és a közgazdasági egyetemet vég-

<sup>66</sup> Kovács Endre: A pályaválasztás jelene és jövője. Köznevelés, 1976. 36. 10–11.

zett idegenforgalmi szakember pályaelménye közölebb van egymáshoz, mint a különböző pályákon lévő értelmiségieké vagy a különböző területen dolgozó szakmunkásoké.

Ezt a demokratikus törekvések mellett pályalélektani ismereteink is indokolják. A munkahumanizáció megvalósulása szempontjából nemcsak egy adott munka szellemi aktivitásszintjének van jelentősége, hanem a munkatípus (emberekkel kapcsolatos vagy tárgyakhoz kötődő, gyártó vagy újat alkotó stb.) és az emberi élményigények megfelelésének is. Az utóbbi szempontból nem a munkamegosztási szintek, hanem az azonos típusba tartozó és a típuson belül vertikálisan elhelyezkedő pályák alkotnak csoportot: egészségügyi, vegyipari, kereskedelmi stb. A munka élménytartalmának és az ember élményigényének találkozását tekintjük tehát az egyik kulcskérdésnek az egyén és a társadalom érdekei optimális találkozásában.<sup>67</sup>

Összetevőit az egyén oldaláról tehát nem a részképességek, hanem a pályaalakmasság speciális képességtartalma, még inkább a speciális személyiségjegyek alkotják. Ezen a ponton válik el a „valamit jól meg tudok csinálni, ha kell” és az „ezt bármi áron elvégzem a magam örömére és a saját felelősségérzetem alapján akkor is, ha hivatalosan nem kéri tőlem számon” szintje.

Ez a jelenség tapasztalható a pályájukkal nagyon magas intenzitásfokon azonosultak pályához való viszonyában. De talán még inkább nyilvánvalóvá válik, ha a nem a helyükön lévő emberek életútját tekintjük végig; olyanokét, akik alapvető élményigényüktől egészen eltérő típusú pályára kényszerültek a családi és más körülmények hatására. Úgy tűnik, hogy pl. nagyon nehéz – szinte alig lehetséges – az emberi élményforrásra orientált emberek véleget átállítása a tárgyi világra. Számukra a tárgyak spontán módon sohasem lehetnek olyan érdekesek és fontosak, mint az emberek. Hasonlóképpen nehezen állíthatók át egyoldalú mun-

<sup>67</sup> Nem a képességekre helyezük a hangsúlyt. Véleményünk és kutatásaink alapján a képességek mérlegelése szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy az egyén megtalálja a helyét munkájában és kibontakoztathassa önmagát.

kára azok, akik dinamikus, változatos tevékenységre beállítottak. Nagy nehézséget okoz pl. az élő természetet mint alapvető élményforrást átélőknek az élettelen világba mint munkakörnyezetbe való beilleszkedése is. Akik számára csak a megfogható alkotás jelent értéket, azok egy kicsit mindig haszontalannak érzik az olyan munkát – és benne magukat –, amelynek nincsenek látható és mérhető eredményei. Mindezek persze fordítva is igazak. E kérdések a pályaalakalmasság, a pályaaorientáció és ezzel összefüggésben az önmegvalósítás problémáival és a munka szükségletté válásával is szoros kapcsolatban vannak.<sup>68</sup>

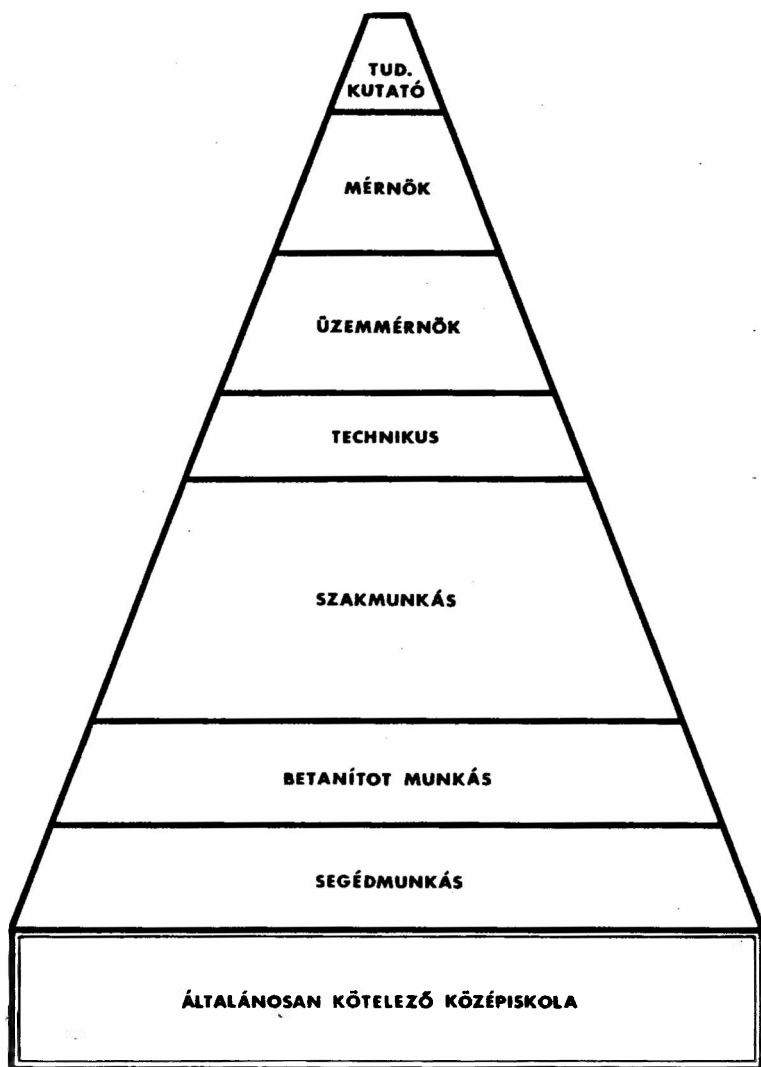
Pályalélektani tartalmán túl, igen nagy társadalmi-politikai jelentőséget tulajdonítunk ennek a kérdésnek. A szakképesítések rendszere jelenleg nagymértékben hierarchizált és nagyon sok esetben antidemokratikus. A szakmák, foglalkozások nemritkán hamis elképzeléseken alapuló társadalmi presztízse elfedi valódi tartalmukat. És végül: hiába követünk el mindent az általános művelés programjában az egyenlőtlenségek megszüntetésére, ha a szakmai nevelésbe belépőt az indokolatlan egyenlőtlenség megkövesült formái fogadják. Ezért is tartjuk annyira lényegesnek, hogy a szakmai képzés tevékenységrendszere a legteljesebb horizontális és vertikális nyitottság jegyében szerveződjék. (2.7 ábra).

*A pályaválasztás esélyegyenlőségének biztosítását két egymásra épülő, sorrendben föl nem cserélhető szinten lenne célszerű megoldani.* Az első szinten biztosítani kellene, hogy mindenki elérjen ismeretekben, képesség- és személyiségfejlődésben egy átlagos fejlettségi szintet. A felzárkóztatás eszköze itt a kompenzáló nevelés.

A második szint szükségessége azon a felismerésen alapul, hogy a serdülőkortól kezdve akkor biztosítjuk az esélyegyenlőséget, ha lehetőséget adunk arra – a továbbra is érvényben levő mindenoldalú fejlesztés mellett –, hogy

<sup>68</sup> Az UNESCO által 1966-ban rendezett, a szakmai képzés és az általános művelés kapcsolatával foglalkozó szakértői értekezleten a fenti gondolatokkal rokonságot mutató elképzelések fogalmazódtak meg. *Expert Meeting on Prerequisites in General Education for Technical and Vocational Training.* UNESCO, 1966. 5–10.

2.7 ábra. Szakképzettségi szintek



minden gyerekben feltárjuk azt a képesség- és személyiség-területet, amelyen önmaga lehetőségeinek legfelső szintjét elérheti élete során. Ettől az életkortól kezdve az egyenlő teljesítményszint csak egy különféle képességtartományokra

egyaránt érvényes, de más és más „anyaghoz” alkalmazott mértékegységgel mérhető. Az esélyegyenlőség biztosításának legfőbb eszköze ettől az időszaktól kezdve a képesség- és személyiségstruktúra – és nem szint! – szerinti differenciálás. A differenciálás nem azonos tehát a vertikális társadalmi hierarchiában végbemenő szelekcióval.

A pályairányítás kiemelkedő fontosságú színtere az általános művelés képességfeltáró (orientációs) szakasza. Ennek során lehetőséget kellene biztosítani a gyerekeknek arra, hogy valamennyi főbb pályacsoportról tevékenység- és élménymintát kapjanak. E folyamat ugyanakkor lehetőséget biztosítana arra is, hogy önmagukat – képességeiket és személyiségüket – is megismerjék a legkülönbélebb tevékenységek mércéjén, s így ne csak az válják nyilvánvalóvá, hogy mihez vonzódnak, hanem az is, hogy mit milyen szinten tudnak elvégezni, s hogy eközben mi jelenti a legtöbb és legnagyobb élményt számukra. A főbb tevékenységtípusok mindegyikét végig kellene próbálniuk a differenciálás érvényesülése és a túl korai szelekció elkerülése érdekében.

A pályaaorientáció progjarnának további fontos szempontja, hogy a pályaköröknél ne válasszuk el az egyes szinteket – pl. a műszaki pályákon belül ne válják el a szakmunkás–technikus–üzemmérnök–mérnök szint –, hanem kezdetben együttesen jelenjenek meg. A gyerekek tehát ne közép- vagy felsőfokú szakembereknek készüljenek a tartalom ismerete nélkül, hanem együtt lássák a műszaki, egészségügyi, közgazdasági, pedagógiai stb. pályákat, és előbb az irányról döntsenek, és csak azután a szintről.<sup>69</sup>

Ilyen módon feltehetően biztosítani lehetne, hogy a később kibontakozó – a gyakorlatban többnyire hátrányos helyzetű – gyerekek ne maradjanak le a többiektől 16 éves korukban, és biztosítani lehetne azt is, hogy pályájukat ne a felsőoktatási intézménybe kerülés alapján tudják csak el-

<sup>69</sup> „Pályaválasztási tanácsadás csak akkor lehetséges, ha effektív egyenlőség áll fenn minden feladat emberi méltóságát illetően. Ha ez nem áll fenn, akkor a pályaválasztási tanácsadás csupán névleges lesz, sőt bizonyos pályák tekintetében illuzórikus, haszontalan és rossz hatású.” P. Scarlini: Guidance services confronted with vocational training problems. *International Association for Educational and Vocational Guidance Bulletin* 1969/20. 18.

képzeln, hanem fejlődési folyamatként. A legmegfelelőbb irány kiválasztása után kezdődhetne – most már fakultatív jelleggel – annak a területnek az elmélyültebb művelése, amely a személyiség számára a legkedvezőbb fejlődést ígéri. Ez lenne a helyesen értelmezett fakultatív oktatás lényege.

A fakultatív oktatás hazai rendszerének kialakítása az 1972-es oktatásügyi párthatározat nyomán kezdődött el, és még jelenleg is a bevezetés kezdeti szakaszában van. A fakultatív rendszer gimnáziumi ága fejlettebb, az általános iskolai kísérletek csak a kezdeti lépéseknél tartanak. E kísérletek legjelentősebb eredménye – véleményünk szerint – abban van, hogy a pedagógiai gyakorlatban megpróbálják kialakítani az egyéni érdeklődést és képességeket figyelembe vevő differenciált képzés lehetséges irányait és módszereit.

A kísérletek jelenlegi szakaszában indokolatlan lenne elmarasztalni egy olyan kezdeményezést, amely hónapról hónapra igyekszik korrigálni önmagát a valóság mércéje alapján. Mégis szükségesnek véljük – éppen a hasznosítás közeli lehetősége miatt –, hogy néhány problémát is megfogalmazzunk a fakultatív oktatás napjainkban kipróbálás alatt levő koncepciójával kapcsolatban.

a) A fakultatív tantárgyak és tantárgycsoportok rendszerének kialakítása jelenleg pszichológiai szempontból még nem kellően megalapozott. Elsősorban az eddigi oktatás hagyományain, a tagozatos osztályok eddigi típusain és nem a fejlődéslélektan törvényszerűségein, illetve a választható pályák követelményrendszerén alapul.

b) A fakultatív oktatás rendszerét akarva-akaratlanul nagymértékben befolyásolja a felsőoktatási felvételik – egyébként is számos ponton vitatható – rendszere. Végző fokon igénytelen, prakticista szempont ez, amely rövid távú, sokszor csak átmeneti – majdnem azt mondhatnánk: adminisztratív – sikereket biztosít iskoláknak és gyerekeknek egyaránt. (Ma a gimnáziumok „jó”-ságát a felsőoktatásba felvett tanulók százalékában és nem a nevelési eredményekben mérjük.)

c) A fakultatív oktatás jelenlegi rendszerében – még az utóbbi tanévben hozott javító intézkedések mellett is – fennáll az antidemokratikus szelekció veszélye, amely már 16 éves korban – és ráadásul a gimnáziumba járók látszólag egységes továbbtanulási jogainak deklarálása mellett – lezárja az elméleti területeken való továbbfejlődés motívációját a tanulók egy részénél. A gyakorlati blokk, amelyet ők választanak, a legtöbb esetben a munkamegosztás periferiáján helyezkedik el, ahonnan a továbbfejlődés és a továbbtanulás sem igazi népgazdasági érdek. A gyakorlati blokkba – az eddigi tapasztalatok szerint – főként a foglalkozási hierarchiában alacsonyabban elhelyezkedő s egyben kevésbé ambiciózus családok gyermekei „szorulnak”. Így tehát – nem „előre megfontolt szándékkal”, de gyakorlatilag újratermeljük a társadalmi szelekciót. A legnagyobb hibák egyike, amit hátrányos helyzetű gyerekekkel elkövethetünk az, hogy engedjük, hogy nézőként, passzívan végigüljenek két évet életük fejlődési lehetőségeiben egyik legaktívabb korszakában, 17–18 éves korukban.

d) A jelenleg bevezetés alatt levő fakultatív gimnáziumi oktatástól tervezői azt remélik, hogy elősegíti a megalapozott pályaválasztási döntés létrejöttét. Illúzió azonban azt hinni, hogy a változtatási lehetőséget nem biztosító, túl korai differenciálódásra kényszerítő, a pályák lényegéből semmit meg nem mutató, csupán a felsőoktatási felvételi tárgyak csoportjai közötti választást előkészítő fakultatív rendszer valóban előkészíti a megalapozott pályaválasztást. Tévedés azt hinni, hogy „a tantárgyak önmaguktól orientálnak”. Hiszen a tantárgyak rendkívül távol vannak a valóságos munkamegosztástól, legfeljebb a felvételi tárgyakkal köthetők össze.

Az általános iskolai kísérlet még egészen kezdeti szakaszban van. Eddig legfőbb pozitívuma társadalmi nyitottsága, életközelsége. Különösen jelentős eredményének tekinthetjük, hogy kialakulóban van az iskolák és az üzemek nem formális, hanem tartalmi-szervezeti együttműködése, melynek során a hetedik-nyolcadikos tanulók valóban élmény- és tevékenységmintát kapnak az egyes pályákról. A

kísérletben ugyanakkor máris megjelenik néhány tipikus nehézség, amelyeket célszerű lenne korrigálni és a továbbiakban elkerülni.

e) Az általános iskolai kísérlet egyszeri irányválasztást tesz lehetővé, amelynek ebben az életkorban szükségképpen megvan az a veszélye, hogy a túl korai differenciálódás túl korán szelektál.

f) Az irányok között szinte csak gyakorlati és így szakmunkás pályákra előkészítő területek találhatóak, amelyekbe főként fizikai dolgozó szülők gyermekei jelentkeznek. Nem akarjuk kétségbe vonni, hogy ez lehet igen kedvező hatású is, de ha optimális pályaválasztásra törekszünk, akkor nem elégedhetünk meg azzal, hogy valaki „kitart” egy terület mellett. A korai választás fékezheti más irányú érdeklődését és szellemi aktivitását, főként az olyan családok gyermekeinél, ahol a biztonság és az előre biztosított „ismerős” hely rendkívül vonzó. Ha már van a gyerekeknek egy „jó” helye, nem fogják arra biztatni, hogy keressen magának egy jóval kockázatosabb esélyű középiskolát.

g) Az üzemek szerepe lehet igen pozitív az életre nevelés szempontjából, ugyanakkor azonban fennáll a „bármilyen áron” munkaerő-toborzás veszélye – az általános iskolai kísérlet esetében, főleg a mezőgazdaságban és élelmiszeriparban –, s ilyenkor attól lehet tartani, hogy a nevelési szempontok háttérbe szorulnak a pillanatnyi praktikus igények mellett.

Magunk a fakultatív oktatást a szakmai képzési program következő, de még mindig az általános műveléssel egybefonódott szakaszának tekintjük. Benne már megjelenik egy szakmai irány előképe, de az irányváltoztatás lehetősége még adminisztratív és gyakorlatilag is fennáll. A középfok integrációjára törekvő nemzetközi és hazai kezdeményezések reális talajt adnak ennek az elképzelésnek.

A fakultatív oktatás megvalósításának fontos feltétele a fejlődésbeli és felkészültségbeli különbségek kiegyenlítése, lényege azonban nem a kompenzálás, hanem a differenciálás. Meg kell találni és ki kell bontakoztatni azt a területet vagy területcsoportot, amely a legeredményesebb és

legharmonikusabb fejlődés lehetőségét biztosítja az egyén számára. Úgy véljük, hogy a fakultatív oktatásra vonatkozóan célszerű még röviden utalnunk néhány értelmezési problémára.

A pályaorientációs és a fakultatív képzés közé nem lehet egyenlőségjelet tenni sem elméletben, sem gyakorlatban. A fakultatív tantárgyválasztás önmagában nem biztosítja a széles körű előkészítésen alapuló optimális választás lehetőségét, sőt ha túl korán és megalapozatlanul történik, akadályává válhat a későbbi szabad fejlődésnek. A fakultatív irányok kiválasztására csak akkor kerülhet sor, amikor megtörtént a különböző felkészültségi szinten levő gyermekek felzárkóztatása; és amikor megtörtént a fakultációban kifejeződő – a serdülőkor után már fejlődéslélektanilag is indokolt – differenciálódás előkészítése. Ez utóbbit széles körű, a választási lehetőségek teljességét minden gyerek számára egységesen (egyenlően!) megmutató pályaorientáció biztosítja. Az ilyen előkészítés nélkül történő fakultatívítás – megfogalmazott szándékaink ellenére – a gyakorlatban előbbre hozott antidemokratikus szelekció veszélyét hordozza magában.

A fakultatív oktatás merevsége még az alaposan előkészített irányválasztás után is akadályozhatja az optimális képesség- és személyiségfejlődést, ha a választott irány „röghöz köti” a fiatalokat. Kétségtől igaz, hogy a fiatalok – főként megfelelő előkészítés után – 16 éves korukban általában érettebbek pályaválasztásra, mint 14 éves korukban. Mégis igen nagy hiba lenne, ha elfelejtenénk azt a szempontot, hogy az embereknek 16 éves koruk után is szabad még fejlődniük, sőt: esetleg változniuk is.

A „szakképzés” kifejezést arra tartottuk fenn, hogy az általános képzés folytatásaként megvalósuló speciális irányú felkészítésre alkalmazhassuk. A továbbiakban tehát erről lesz szó. Mindenekelőtt arról, hogy milyen főbb tendenciák megvalósulását látnánk kívánatosnak a köznevelés fejlődésének hazai és nemzetközi jellemzői alapján.

a) A szakképzés akkor tölti be megfelelően feladatát, 191

ha rugalmasan tud alkalmazkodni a társadalom, a gazdaság és az egyének változó igényeihez. A flexibilitás igénye a szakképzés horizontális és vertikális összefüggés-rendszerére egyaránt vonatkozik. Az UNESCO többször hivatkozott ajánlásának megfogalmazása szerint: „a műszaki és szakmai oktatást úgy kell kialakítani, hogy az első alkalmaztatást kereső fiatal a lehető legalkalmasabban felkészítse a munkás életre, később pedig az alkalmazott felnőtt visszatérve az oktatáshoz, ne találja magát egy teljesen ismeretlen világban.”<sup>70</sup>

Az általános képzés intézményeivel kapcsolatban a pedagógiai közvélemény már szinte egyértelműen elfogadta a rugalmasság követelményének fontosságát. Egy rövid számvetés alapján is nyilvánvaló, hogy a szakmai képzést megvalósító intézményeknek még az általánosan művelő intézményeknél is rugalmasabban kell tervezni és szervezni munkájukat ahhoz, hogy a gyorsan változó társadalmi, gazdasági és egyéni igényekkel lépést tarthassanak. Ugyanakkor azonban természetesen „a rugalmasságot nem lehet végletekig, a teljes esetlegességig vinni”,<sup>71</sup> hiszen a rugalmasság végletes értelmezése kiszolgáltatathatná a szakmai képzés programját a pillanatnyi vállalati-munkahelyi érdekeknek.

b) A korszerű gazdasági élet megköveteli, hogy a műszaki foglalkozásokat választók szélesebb látókörűek legyenek, nagyobb mennyiségű ismerettel és bonyolultabb szakképzettséggel rendelkezzenek, jobban képesek legyenek a változásokhoz alkalmazkodni, mint amennyire ez a múltban szükséges volt. Ezek a követelmények igen nagy hatást gyakorolnak a szakmai és műszaki oktatásra. *E tevékenységet nem lehet úgy irányítani, hogy a tanulókat meghatározott szakismeretek sorozatával szerelje fel, illetőleg, hogy valamely meghatározott foglalkozásra készítse fel: arra a fog-*

<sup>70</sup> Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education. Paris. UNESCO, 1974. 23 (OPTI Dok.)

<sup>71</sup> M. L. Barlow: Vocational Education. Chicago. University of Chicago Press, 1965. 235.

lalkozásra, amelyben dolgozni fog egész életében. A műszaki és szakmai oktatás – még a specializált, ún. harmadik szintű intézményekben is – egyre inkább előkészület az alkalmaztatásra, nagyobb mértékben specializált képzéssel a munkavállalás idején és a későbbi oktatás keretében.

Új megközelítésre van tehát szükség a tantervek kialakításánál, hangsúlyozva az adott központi ismeret köré felépített átfogó tantervet, valamint mindazokat a szakismerteket, amelyeket széles körű foglalkozási szektorok alkalmazhatnak. Ezenkívül – ha azt akarjuk, hogy a műszaki és szakmai oktatás mindig megfeleljen azoknak a foglalkozásoknak, amelyekre a tanulókat előkészítették – az új képzési tevékenységeket széles körű foglalkozási követelményekre kell alapozni. Ezek kidolgozásánál hosszú távra kell tervezni a kapcsolatot az oktatás és a munkaerő-gazdálkodás között.

c) Az iskolából lemorzsolódók és azok, akiknek oktatása nincs megfelelő összefüggésben későbbi alkalmaztatásukkal, költségesek mind anyagi, mind pedig emberi szempontból. A kimaradók – akár a középiskolából, akár az egyetemekről – mindenképpen a kudarc érzését viszik magukkal, melynek káros hatásai egyénileg is, társadalmilag is közismertek. Az addig kapott oktatás és képzés, valamint a társadalmi tőke, mely beruházásra került, elpocsékolódott. Ugyanez a helyzet azoknál is, akik valamely specifikus foglalkozásra nyertek oktatást és képzést, de később nem sikerült elhelyezkedniük ebben a foglalkozási ágban.

Lényeges tehát, hogy a szakképzést úgy alakítsuk ki, hogy a kimaradók száma minimális legyen, mert mindig rendelkezésre és nyitva állnak megfelelő alternatívák. Az adott specializálódásra való intenzív előkészítést pedig el kell halasztani addig, amíg az egyén megfelelő érettséget ér el ahhoz, hogy megítélhesse, vajon ez az előkészület elvezeti-e őt ahhoz a foglalkozáshoz és munkához, amelyet megfelelőnek fog tekinteni, és ahol igény is van az ilyen irányú ismeretek és képzettség iránt.

d) Fontos fejlesztési feladat a műszaki jellegű szakmunkásképzés és az egyéb műszaki képzési területek közötti vá-

laszfal eltüntetése. Ezt a folyamatot a témával foglalkozó nemzetközi, UNESCO- és ILO- (*International Labour Organisation*) dokumentumok is tükrözik. 1962-ben még két külön ajánlás született a két szervezet dekrétumaként. Ezzel szemben az 1974. évi ajánlást már az UNESCO adta ki az ILO egyetértésével. „Ezzel is kifejezésre jut az a szemléletbeli változás, amely a társadalmi-műszaki fejlődés korábbi szakaszában a *technical* és a *vocational*, az *education* és a *training* között teremtett válaszfalat az ésszerűség, a gazdaságosság és nem utolsósorban a nevelés igényei alapján meg akarja szüntetni. A szakmai képzés továbbfejlesztésének hazai tendenciái – sok más kezdeményezéshez hasonlóan – e problémakörben is a fejlődés nemzetközi trendjét követik.”<sup>72</sup>

Egyre kevésbé tapasztalható lényegesebb bonyolultsági különbség a középfokú fizikai és nem fizikai munkák között. Egyaránt középfokú végzettséggel látható el a kvalifikált fizikai és nem fizikai szakmunka, egyre általánosabb a középfokú végzettség iránti igény az összetettebb betanított fizikai és nem fizikai munkák esetében is.

Előzőekből következően a középfokú oktatási intézmények képzési feladatainak meghatározásánál a fizikai, illetve a nem fizikai munkára való felkészítést nem célszerű szétválasztani.

e) A szakképzés értelmezésében az utóbbi évtizedben még egy új tendenciát találunk: az egyes, korábban merően elválasztott, sokszor szűk szakmai érdekközösségek által konzervált, ugyanakkor erősen hierarchikus szakképzési irányok horizontálisan kezdenek elrendeződni, egységesítésük (és egyenjogosításuk!) is megindul, sőt – természetesen –

<sup>72</sup> Medgyes Béla: UNESCO-ajánlások a szakmai oktatásról. *Pedagógiai Szemle*, 1976. 341. Az 1962. évi ajánlást az UNESCO és az ILO közösen adta ki *Technical and Vocational Education and Training* címmel. Valójában a közös cím és borítólappal csak közös bevezetést, de két külön ajánlást tartalmazott. Sem a „technical education”, sem a „vocational training” kifejezés nem fordítható szó szerint magyarra, mint ahogyan a német „Technische Bildung” és „Berufsbildung” sem fordítható „műszaki oktatásnak”, illetve „szakmai oktatásnak”. Az utóbbi kifejezések pontos magyar megfelelője a „szakmunkásképzés”, az előbbieké a középiskolában folyó szakképzés vagy középfokú szakemberek képzése.

integrációjuk jeleivel is találkozhatunk.<sup>73</sup> Az UNESCO 1974-es ajánlása ez utóbbi jelenséget a következőkben fogalmazza meg: „A mezőgazdaság ma már sok helyen ipari tevékenység és magas szintű kereskedelmi tevékenység, melyet hatékonyan kell irányítani és folytatni. Az igazgatás ma már nemcsak kereskedelmi ismereteket követel meg, hanem azok megértését is, hogy a technikai-technológiai folyamatok változásai miként befolyásoják a termelést, és hogyan kell ésszerűen megszervezni és igazgatni a vállalatot ezeknek a fényében. Fordítva is áll ez a helyzet, az iparban dolgozó technikus vagy mérnök igazgatási helyzetben feltétlen kell hogy rendelkezzen bizonyos kereskedelmi ismeretekkel, melyeket helyzete megkövetel. . . a szakmai oktatást . . . úgy tekintjük, mint amely kiterjed az ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szektorok, valamint szolgáltató ágazatok foglalkozásaira, a szociális foglalkozásokra és a gazdaság más szektoraira.”<sup>74</sup>

Bármennyire problematikusnak ígérkezik is a szakképzés széttagoltságát felváltó egységesítés gyakorlati kivitelezése, úgy véljük, hogy elkerülhetlenné válik megvalósítása hazánkban éppúgy, mint sok más országban.

f) A válaszfalak ledöntésének századában természetes igény a szakképzés valamennyi egymásra épülő szintje közötti válaszfal eltüntetése is. Fontos lenne, hogy az egész szakképzési rendszer adjon lehetőséget arra, hogy *a pályakör legalacsonyabb szintjeiről mindenki, aki arra alkalmas, eljuthasson a legmagasabb szintekig*. Szűnjék meg minden nyílt vagy burkolt zsákutca a szakképzésben. Ezek a törekvések napjainkban főként a szocialista országok – mindenekelőtt a Szovjetunió, az NDK és Lengyelország – szakképzési

<sup>73</sup> „Az összetett betanított és szakmunkával, valamint a középfokú szellemi munkával kapcsolatos munkahelyi igények alapján arra lehet következtetni, hogy a követelményszintek kiegyenlítődnek.” „A műszaki szakemberképzés helyzete, mérnök-, technikusképzés, szakközépiskolai képzés. (A Nehézipari Minisztérium jelentése az országgyűlés ipari bizottsága és kulturális bizottsága részére.) Bp. 1977. 22—23.

<sup>74</sup> Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education. Paris. UNESCO, 1974. 17. (OPTI Dok.)

rendszerének továbbfejlesztésére jellemzők.<sup>75</sup> A szakmunkásképzés szakutcajellegének megszüntetésére hazánkban is számos kezdeményezésnek lehetünk tanúi (szakmunkások szakközépiskolája, SZET, ÉSZET stb.)<sup>76</sup>

g) A felsőoktatási szakképzés nézőpontjának nem szabad eltorzítania a szakképzés rendszerét. A felsőoktatást olyan lehetőségnek tekintjük, amelyre bárki eljuthat, aki a megelőző fokozatokat végigjárta.

A szakképzés különféle szintjeinek közelítését nemcsak a demokratizmus elveinek gyakorlati érvényesítése indokolja, hanem a képzési tartalomból adódó összefüggések is. Mint korábban már többször utaltunk rá, véleményünk szerint nemcsak a munkamegosztási hierarchia különféle szintjein elhelyezkedő csoportokat fogja közelíteni egymáshoz a szakképzés irányok és nem szintek szerinti tagolása, hanem ettől más eredmények is várhatók. Pl. nyilvánvalóvá válnak azok a tananyag-ismétlődések, amelyek feleslegesen rabolják az időt a pedagógusoktól és a gyerekektől egyaránt; szembetűnővé lesz, hogy a hierarchia különféle szintjei sok esetben csak adminisztratív különülnek el, a munkafeladatok ugyanakkor fedik, sőt keresztezik egymást; remélhető, hogy ha a szintek közelebb kerülnek egymáshoz, a szükséges korrekciók is reálisan és nem egymástól elszakadva valósulnak meg stb.

h) A szakképzés rendszerébe bele kell épülnie – lehetőleg a választás véglegessé válása előtt – az adott terület munka közbeni megismerése lehetőségeinek. Ne „kirándulás” jelleggel, hanem valódi munkatapasztalatok nyújtásamegszerzése formájában.

Ennek számos lehetősége van, amelynek „leltárát”

<sup>75</sup> Illés Lajosné: Az európai szocialista országok közoktatási rendszerének továbbfejlesztési tendenciái (kézirat). MTA PKCS Dok., 1977. 91.

<sup>76</sup> „Ez idő szerint több mint 87 000 szakmunkás jár munka mellett valamilyen középiskola esti-levellező tagozatára, 19 500 fő a szakmunkások 3 éves szakközépiskolájába. Azok közül, akik az utolsó 10 évben érettségi után szerezték meg a szakmunkás-képesítést, mintegy 40% valamilyen felsőoktatási intézmény nappali vagy esti tagozatán végzett vagy folytat jelenleg tanulmányokat.” Az iskolarendszerű szakmunkásképzés, valamint a munkás- és középiskáer-továbbképzés fejlődése, helyzete és problémái, 1972—1976 (sokszorosított). Bp. Munkaügyi Minisztérium, 1977. 30.

nem kívánjuk részletezni. Elgondolkoztató szempontokat vet föl a kérdéssel kapcsolatban az UNESCO többször idézett 1974-es ajánlásának vonatkozó része, melynek az a legértékesebb eleme – megítélésünk szerint –, hogy az életút és életpálya szerves részeként próbálja beépíteni a fiatalok fejlődésébe ezt a korszakot. (L. a 2.8 ábrát.) Nem a „szükséges rossz”, hanem a „szükséges jó” szerepét töltheti be ilyen módon ez az elképzelés.<sup>77</sup>

A munkavégzés és tanulás összekapcsolásának másik lehetőségét kínálja az egész napos képzési formák (*full time*) mellett a különböző országokban már működő, de korántsem azonos mértékben elterjedt munka melletti képzés (*part time*). Az iskolát elhagyó fiatalok életkorának növekedésével ez a tendencia világszerte erősödik.<sup>78</sup>

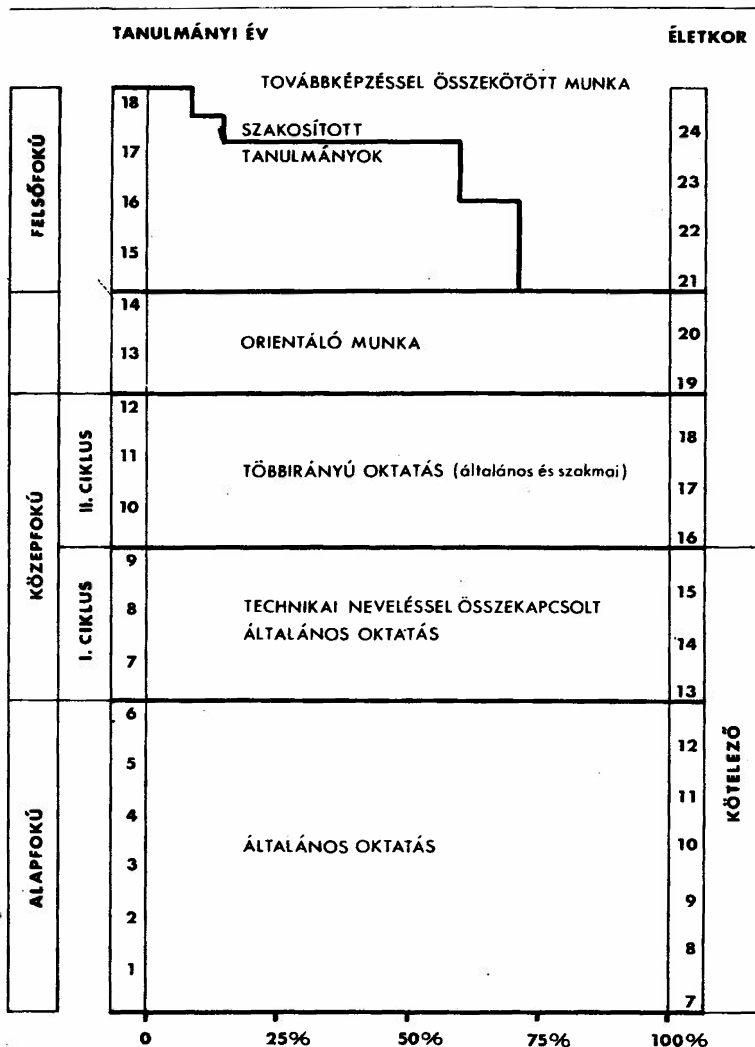
i) Amikor „szakképzést” mondunk, szokás szerint általában fiatalok nevelésére – ennek rendszerére – gondolunk. A köznevelés vetületeként viszont a szakmai képzés valamennyi közösségileg szervezett formáját egységben kell szemlélnünk. Ez új hangsúlyt ad a hagyományosan „felnőttképzésnek” nevezett tevékenységrendszernek is.

Tulajdonképpen három fejlesztési igény találkozik össze

<sup>77</sup> „Számos országban foglalkoznak egy meglehetősen fejlett megoldással, és az effajta megoldásokra mind nagyobb figyelmet kell fordítanunk: ez a megoldás az irányított alkalmaztatás, kiegészítve [informális oktatással mindazok számára, akik befejezik a középfokú oktatást, és még előtte állnak a főfoglalkoztatású alkalmaztatás, illetve a harmadik szintű tanulmányok megkezdésének. Az ilyen rendszernek számos előnye, de számos akadálya is van. A permanens oktatási rendszer struktúramodellje (2.8 ábra; a szerk.) megmutatja, hogy hol helyezhetjük el a teljes struktúrában az oktatási alkalmazásnak ezt az időszakát.” *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*. Paris. UNESCO, 1974. 46–47. (OPTI Dok.).

<sup>78</sup> „A múltban a részüdős oktatást alacsonyabbrendűnek tekintették, és a nívó valóban igen sok esetben alacsonyabb is volt. Nem szabad azonban minőségi megkülönböztetést alkalmaznunk a szervezetek e két fajtája között. Ugyanazon intézmények adottságait, anyagi eszközeit és gárdáját lehet alkalmaznunk mindkét programtípusnál. . . Jelenleg számos országban ennek a csoportnak (15–18 évesek) nagyobb hányada valamiféle iskolai oktatási formában vesz részt, de megtalálhatjuk ezeket a fiatalokat a kiegészítő programokon is, ahol általános, műszaki vagy technikai műveltséget kapnak, míg a foglalkozásra előkészítés gyakorlati vonatkozásai a munkahelyen történnek. A fentebb említett minőségi megkülönböztetések . . . alkalmasak arra, hogy ezeket a fiatalokat elválassza a nem részüdős programokban tanuló társaiktól. . . Meg kell reformálni és változatosabbá kell tenni a középfokú oktatást úgy, hogy ezek a rendellenességek fokozatosan eltűnjenek, ez viszont mélyreható változtatásokat követel meg mind a szakmai képzés területén, annak jelenlegi szervezetét illetően, mind pedig az általános művelésben.” *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*. Paris. UNESCO, 1974. 47. (OPTI Dok.).

2.8 ábra. A permanens képzés UNESCO-modellje



ebben a kérdéskörben. A permanens általános művelés részeként lehetőséget kell biztosítani mindenki számára az állandó önfejlesztésre. A permanens szakmai képzés részeként lehetőséget kell biztosítani arra, hogy mindenkinek jo-

gi és gyakorlati lehetősége legyen arra, hogy továbbfejlődjék – ismeretben és az azt „szentesítő” képzettségben egyaránt azon a szakmai területen, amelyben elindult. (Pályafejlődésnek nevezzük ezt a változatot.) Ugyanakkor fontos az is, hogy a felnőtt szakképzés megismételje az ifjúsági (nap-pali) szakképzés szintjeit és formáit, s elérhetővé kell válnia mindazok számára, akik nem kívánnak eddig gyakorolt szakterületükön („szakmájukon”) belül maradni. (E változat neve: *pályakorrekció*.)

A felnőttoktatás második és harmadik helyen említett funkciójának, szervezeti hátterének alig kellene különböznie egymástól. A különbség azokban a szakembercsoportokban lenne, akik az egyik vagy másik oktatási formát igénybe vennék.

j) A szakképzés továbbfejlesztésének törekvéseiben egy-séges nemzetközi tendenciaként jelentkezik az a felismerés, hogy a *megújításnak egyik kulcskérdése a személyi feltételek biztosítása*.

Világszerte előtérbe került az oktatók emberi, szakmai és pedagógiai alkalmassága, sokoldalú szakmai tapasztalatának fontossága. Nyilvánvalóvá vált, hogy a szakmai képzés tervezett továbbfejlesztését csak akkor lehet megvalósítani, ha a személyi feltételek terén sikerül a fejlődést felgyorsítani. A hagyományos ütemű és hagyományos tartalmú fejlesztés ez esetben nem elegendő, hiszen világszerte súlyos lemaradást kell behozni, sőt még azt is biztosítani, hogy a szakképzésben dolgozó pedagógusok húzóerőivé váljanak a fejlődésnek és koordinálóivá a szakképzés egyre összetettebb problémarendszerének. Az 1974-es UNESCO-ajánlás 70. pontja szerint: „Az illetékes hatóságoknak nagy gondot kell fordítaniuk a hozzáértő és odaadó személyek toborzására, akik a szakmai oktatás hivatását választják, és gondoskodniuk kell a szükséges lehetőségekről ezek képzésére.”

Az ajánlás ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a szakmai oktatószemélyzet erkölcsi, anyagi és társadalmi megbecsülése nem lehet alacsonyabb az általános oktatás személyzeténél. „A szakmai intézmények és az általános ok-

tatási intézmények hierarchikus megkülönböztetését meg kell szüntetni” – olvassuk a 72. pontban.

A fentiekben vázolt tendenciák Magyarországon is érvényesek. Ha valaki vállalja a fáradságot, hogy végiggondolja a szakképzésben dolgozó pedagógusokkal szemben támasztott „pályakövetelményeket”, arra a felismerésre kell eljutnia, hogy presztízsiük fordítottan arányos feladataik és felelősségük nagyságával.

A szakképzés továbbfejlesztésének hazai munkálatai a szakképzőintézmények pedagógusainak problémáira is ráirányították a figyelmet. Ennek nyomán számos intézkedés történt, melyek azonban még mindig nem elegendők ahhoz, hogy az e téren meglévő igen súlyos problémákat megoldják.<sup>79</sup> A továbbfejlesztés legfontosabb hazai feladatai számos kérdésben egybeesnek az előbbieken jelzett nemzetközi tendenciákkal, amellet azonban még külön is szükségesnek látszik hangsúlyozni a következőket:

– A szakképzés és az általános képzés jelenleg még főként a szakmunkásképzésben megmutatkozó kedvezőtlen presztízskülönbségét csak akkor lehet megszüntetni, ha – egyebek között – a pedagógusképzésben is kiegyenlítjük a szintkülönbségeket. (Amikor pedagógusképzésről beszélünk, ebbe beleértjük a pedagógus-továbbképzés feladatait is, hiszen a már évek vagy évtizedek óta szakképzésben dolgozó pedagógusok esetében elsősorban a jól szervezett továbbképzés rendszerére épülhetnek a továbbfejlődés feltételei.)

– A kiegyenlítés másik fontos feladata a szakképzés elméleti és gyakorlati területei közötti különbségek kiegyenlítése a pedagógusképzés vonatkozásában is. E válaszfalak tarthatatlanságát könnyű belátni akkor, ha komolyan számot vetünk a gyakorlati képzés képességfejlesztési és személyiségformálási lehetőségeivel. Pedagógiai hatékonysági lehetőségeit tekintve az elméleti és gyakorlati képzés „egyenjóságára” nyilvánvaló, ennek azonban a pedagóg-

<sup>79</sup> Az iskolarendszerű szakmunkásképzés, valamint a munkás- és középköder-továbbképzés fejlődése, helyzete és problémái, 1972–1976. Bp. MűM 1977. 27–29.

gusképzési (és azt megelőzően: a tantervi) konzekvenciáit is le kell vonni.

– Tudatában vagyunk annak, hogy a szakképzés egymásra épülő szintjei közötti válaszfalak eltüntetése célkitűzésének egyik legnehezebb feladata a szakképzés pedagógusai hierarchiájának feloldása mind tudati vonatkozásban, mind a pedagógusképzés felépítésében, mégis hangsúlyoznunk kell, hogy e nélkül célkitűzésünk csupán deklarált szándék marad.

– A szakképzésben dolgozó pedagógusok pedagógiai kultúrájának növelése fontosságát szinte nem lehet eléggé hangsúlyozni. Különösen, ha arra gondolunk, milyen fontos szerepük van a szakmai ismeretanyag oktatásán túl abban, hogy a szakképzőintézmények tanulóiból fogékony, sokoldalú, állandóan fejlődni akaró, nyitott személyiségű szakemberek nevelődjenek. A szakjellegű középiskolákban igen nagy százalékban található, fizikai dolgozó családból származó gyerekekben rejtőző képességbeli és személyiségbeli értékek csak akkor nem maradnak „felfedezetlenül”, ha ezek a gyerekek a pályafejlődéshez szükséges inspirációt, tanácsot és segítséget is megkapják. A szakjellegű középiskolák sokszor ijesztő lemorzsolódási arányát is csak a szocializációs folyamat pedagógiaileg tudatos és hozzáértő elősegítése enyhíti.

Anélkül, hogy a szakképzés problémáinak orvoslását elsődlegesen a pedagógusoktól várnánk, nem tagadhatjuk, hogy e problémák szinte kivétel nélkül csak akkor oldhatók meg, ha megoldásukhoz a „személyi feltételeket” is megteremtjük.

k) A szakképzés világszerte tapasztalható újabb tendenciája a *nők egyre nagyobb számának megjelenése*, amely a létszámnövekedés mellett a szakmai eloszlás arányaiban is sok új vonást mutat.

Gazdasági és politikai szempontból egyaránt rendkívül fontos kérdéstről van itt szó – különösen a szocialista országok szempontjából. Magyarország „érdekeltsége” itt különösen számottevő, hiszen a hazai munkaerő-tartalékok mellett a jövő kívánatos szakképzettségi létszámát és arányait

férfimunkaerővel korántsem lehet megoldani. Emellett demokratikus célkitűzéseink is az egyenlő esélyek biztosítását kívánják a nők számára a szakképzettség megszerzése terén éppúgy, mint az élet bármely más területén. A nemzetközi adatok számos országban igen kedvezők. Az NDK-ban pl. a 18–30 éves korú dolgozó nők 78<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ának van szakmunkásvizsgálója, de pl. a Szovjetunió és Bulgária is jelentős eredményeket ért el ezen a téren.<sup>80</sup>

A problémák e kérdésben is eléggé sűrítettek ahhoz, hogy ne tűrjék el az álmegoldásokat. Ezek alapvető megoldása nélkül nem remélhetünk jelentős változást. Mire gondolunk? Kevés területe van társadalmi-gazdasági életünknek, ahol olyan távol lenne egymástól az egyenlőség elmélete és gyakorlata, mint e kérdésben. (Ráadásul mintha valamiféle sajátos cinkosság össze is kötne a felelősök és az érdekeltek nagy részét abban, hogy ne is vegyék komolyan a hivatalos álláspontot.) Ez a tendencia a munkavállalás egészére és ezen belül a szakképzésre is vonatkozik. A „szívük mélyén” kevesen gondolják komolyan, hogy pl. egy női műszerész, mérnök, szakács, pilóta, sebész (!) vagy nőgyógyász, esetleg vállalatvezető vagy iskolaigazgató annyit „ér”, mint egy férfi. Ha mégis vannak kivételek, azok általánosításra nem alkalmasak.

A társadalmi szerepek azonban azokat is kötik, akik képességeik és személyiségjegyeik alapján alkalmasak lennének arra, hogy környezetük számára szokatlan feladatokat is vállaljanak és sikeresen megoldjanak. (A szegénység már ritkán kényszerít szerepváltásra, sem a háborús helytállás, sem az újjáépítés motivációs kényszere nem áll fenn, a szerepek tehát jórészt konzerválódnak.)

Így – végül is – igen nehéz a hagyományos női szerepkörből kilépni, a szakképzettség hagyományos „nőies” szerepkörei pedig lassan telítődnek.

Változást hozhatna még a külső kényszer is, de ez hazai társadalmi berendezkedésunktől idegen, és hosszú tá-

<sup>80</sup> Illés Lajosné: Az európai szocialista országok közoktatási rendszerének továbbfejlesztési tendenciái (kézirat), MTA PKCS Dok., 1977. 43.

von – belső meggyőződés nélkül – egyébként sem célravezető. (L. pl. a traktoros, a vágár, a kőműves női szakképzés erőszakolását az 50-es években, amely húsz év alatt a gyakorlatból úgy eltűnt, mintha nem költöttünk volna rá sok tízezer forintot.) A megoldás – nyilvánvalóan – nem ebben keresendő, hanem abban, hogy

– nem egyetlen programot próbálunk erőltetni, hanem számolunk a társadalmi tudatformálás sok évet igénylő folyamatával, ami nem jelenthet passzivitást, de kizárja az önbecsapást;

– differenciáltan értelmezzük a nők szakmai alkalmasságát, és ha személyiség- és képességszerkezetük lehetővé teszi, segítjük fejlődésüket a hagyományostól eltérő szakmák irányában is, ha viszont ennek nincs személyiségbeli alapja, adminisztratív úton nem erőltetjük;

– számolunk azzal a gyakorlatban is, hogy főként történeti okokból – a nők társadalmi beilleszkedési folyamata több kiszámíthatóságot, biztonságot, rendezettséget kíván, mint a férfiaké, ha tehát őket megszokott környezetükből (család) ki akarjuk emelni, akkor ennek sokkal több a környezetteremtési konzekvenciája (kollégium, munkásszállás, munkahelyi légkör stb.), mint a férfiak esetében.

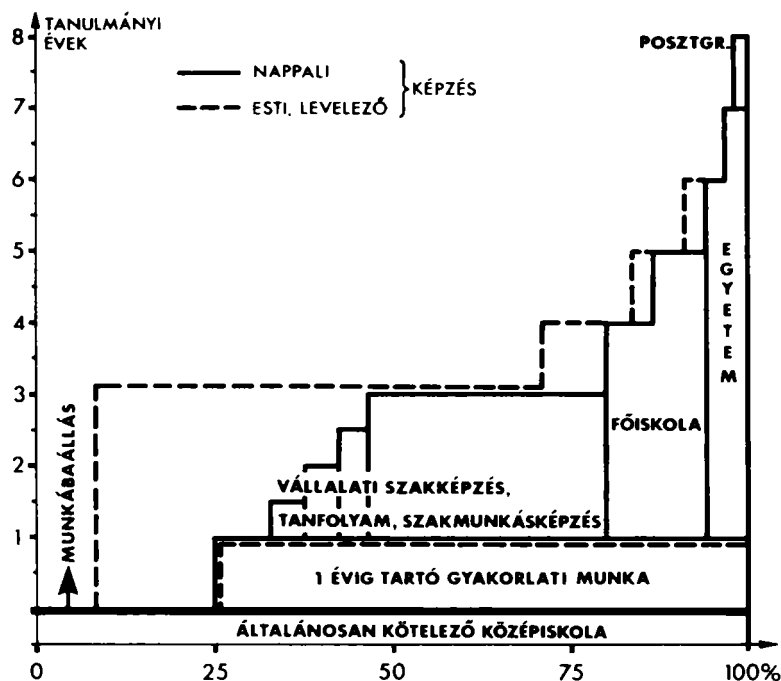
### 2.33 A szakmai képzés továbbfejlesztése és az iskolarendszer átalakítása

Hogyan helyezhető el az egységben felfogott szakmai képzés iskolarendszerünkben? A szakmai képzés szervezeti formájára vonatkozó javaslataink az alábbiakban összegezhetők (lásd a 2.9 ábrát).<sup>81</sup>

A pályairányítás kiemelkedő fontosságú mozzanata az általános művelés keretében – a képességfeltárás. Ezt te-

<sup>81</sup> Az alábbiakban részletezett gondolatok számos ponton rokonságot mutatnak Orosz Sándor elképzeléseivel, amelyeket „Az általános iskolai tanulók adottságainak-képességeinek feltárását szolgáló rendszer kísérleti modellje” c. tanulmányában fejtett ki. (In: Ritoók Pálné, szerk.: *A szocialista iskola mint nevelési intézmény és fejlesztésének távlatai* (sokszorosított). Balatonfüred—Zánka. MTA PKCS, 1976. 111—128.)

2.9 ábra. A szakmai képzés egységes modellje



kintjük a pályaeorientáció első szakaszának. A pályaeorientáció tevékenységeit úgy lenne célszerű megszervezni, hogy ennek során a tanulók:

- elméleti tájékoztatást kapjanak a pályák tartalmáról, a népgazdaság igényeiről, önmaguk megismerésének, megítélésének szempontjairól;
- a gyakorlatban, tevékenység közben is kipróbáljanak néhány főbb pályairányt;
- világosan lássák a pályaeorientáció második szakaszában választható fakultatív irányok szakképzési pályairányokhoz kapcsolódó perspektíváit;
- személyes konzultáción alapuló segítséget kapjanak a fakultatív irány számukra legmegfelelőbbnek ígérkező megválasztásához.

éves koruktól kezdve kötelezően félévenként egy-egy pályairányt ismernek meg, legalább heti 2 órás foglalkozás keretében. Ezek között a következő irányokkal feltétlenül érdemes lenne számolnunk: pedagógiai, egészségügyi, technika-mezőgazdaság (mindkét utóbbi irány több változatban, a helyi igények szerint), közgazdaság, jog, hivatali ügyvitel, szolgáltatás, közlekedés, védelem.

Nem kerültek bele a felsorolásba a *matematika*, a *nyelvek* és az alkotó művészetek. A matematikai képességek felismerésére az oktatás hagyományos formái és hagyományos szakkörei elegendő lehetőséget adnak. A kifejezetten alkalmazott matematikus pályára készülő igen kevés számú fiatal számára felesleges tevékenységi formákat szervezni. A nyelvtudás általában kiegészítője egy-egy pályának. „Nyelvi pályák” tulajdonképpen nincsenek, a kevés számú nyelvészt és főhivatású fordítót leszámítva. Emellett a különlegesen jó nyelvi képességek felismerésének lehetősége az oktatás során – a matematikához hasonlóan – biztosított. Az alkotó művészi képességek már legtöbbször korán megmutatkoznak zenei, képzőművészeti, tánc- és színjátszó szakkörök vagy ilyen jellegű kiegészítő tanulmányok keretében. Indokolatlannak tűnik, hogy ezeket beleerőltessek a változó irányokba.

A tevékenységi irányok megválasztását az iskola lehetőségeitől függően kellene kialakítani, néhány „törzsránynak” azonban feltétlenül szerepelnie kellene minden iskolában. A tevékenységi formák kipróbálása az iskolákban rendelkezésre álló műhelyekben, laboratóriumokban, illetve megfelelően megszervezett külső „bázisokon” történik.

Az előkészítő szakaszban ki kell építeni azokat a munkahelyi, szakiskolai bázisokat, amelyek befogadják és nem formálisan, hanem valóban hatékonyan segítik a tanulók pályával való ismerkedését. A bázis „áll”, a tanulócsoporthoz cserélődnek. A munka még eredményesebb lehet akkor, ha a pályorientáció „gyakorlati” része kötelező jelleggel az egész tanéven át kíséri az „elméleti” részt. Ez a változat feltételezné, hogy egy-egy iskolában legalább hatféle tevékenységi kört vezető pedagógus legyen, aki személyében nem változik, de akinél a gyerekek cserélődnek.

Megfontolandó, hogy már itt kerüljön sor az osztálykeret felbontására és többféle formában variálható csoportok szervezésére, amelyek egy-egy féléves időszakot együtt töltenek, de nem szükségképpen egyezik meg programjuk a teljes tanéven át. Elképzelhető, hogy az iskola nemcsak hatféle, hanem 7–10féle tevékenységi irányt is tud indítani, amelyekből többféle kombináció alakítható ki. A tevékenységi körök nem szaktárgyi szakkörök.

A munkának fontos feltétele, hogy az elméleti és a gyakorlati orientációt vezető pedagógusok között a legszorosabb együttműködés valósuljon meg.

Az igazán eredményes, tevékenységen alapuló pályorientáció érdekében célszerű lenne városonként (kerületenként) központi pályaválasztási „kabinetek” hálózatát létrehozni. Ezek adnának otthont az iskolák tevékenységi köreinek hathónapos időtartamra. Állandó, pedagógiai képesséssel is rendelkező vezetőjük lenne, aki együttműködne az „elméleti” tárgy oktatóival. A pályaválasztási kabineteket művelődési házban, üzemekben, egészségügyi intézményekben stb. lehetne létrehozni. Mindenhol tehát, ahol a feltételek megteremthetők lennének.

A tanulók kötelezően mintegy heti 2 órát töltenének itt a 6 hónap alatt, azonban módot kellene nyújtani arra, hogy aki jobban el kíván mélyedni egy-egy tevékenységben, az szervezett keretek között, felügyelet mellett tölthesse idejét a pályaválasztási kabinetben. E szervezési formának az lenne az előnye, hogy

- kibővülne a választható tevékenységi formák választéka,

- megfelelő és nem alkalmoszerűen szervezett körülményeket, tevékenységi feltételeket lehetne biztosítani a tanulók számára,

- biztosítva lenne az egy-egy irányban elmélyedni kívánó tanulók tevékenységének lehetősége.

A szervezés ez esetben is az osztálykeretek csoportra bontásával lenne célszerű. Az egy-egy kabinetben egyszerre foglalkoztatott tanulók maximális létszáma 16 lenne.

– most már fakultatív jelleggel – annak a területnek az elmélyültebb művelése, amely a személyiség számára a legkedvezőbb fejlődést ígéri.

A fakultatív oktatást a pályorientáció második, de még mindig az általános műveléssel egybefonódott szakaszának tekintjük. Benne már megjelenik egy szakmai irány előképe, de az irányváltoztatás lehetősége még adminisztratív és gyakorlatilag is fennáll.

Véleményünk szerint a pályorientáció harmadik szakaszát az jelenthetné, ha a szakképzés egész rendszerébe beépülne a választott szakterület munka közbeni megismerésének lehetősége. Nem „kirándulás jelleggel”, hanem valódi munkatapasztalatok nyújtása-megszerzése formájában. Ezt kétféle változatban lehetne elképzelni.

a) Az általános művelés során megkezdődött pályorientáció első (feltáró) és második (fakultatív-differenciáló) szakasza után a továbbtanulni nem kívánó végzetek munkába állnak. A bármilyen szinten továbbtanulni akarók is munkába állnak, és egy évig a választott munkaterületnek megfelelő munkát végeznek tanműhelyszerű munkaszervezési formákban. (Ez nemcsak az ipari pályáknál oldható meg, hanem a mezőgazdaságban, kereskedelemben, egészségügyben és a közgazdasági, jogi pályáknál is.) Ezalatt nemcsak gyakorlatban ismerkednek az adott pályacsoporttal, hanem bizonyos elméleti ismereteket is kapnak.

A gyakorlatban eltöltött év után dönthető el, hogy az adott pályakör mely színtjére kíván a fiatal belépni. A műszaki pályakör analógiájával élve: szakmunkás, üzemérnök vagy mérnök kíván lenni. Minden előző fokozatról el lehet jutni egymásra épülő nappali vagy felnőttoktatási rendszerben a következőkre. A műszaki pályáktól kölcsönvett szintkategóriák a pályacsoportok nagy része alkalmazhatók.

b) A pályorientáció harmadik szakasza – a munkatapasztalatok megszerzése – ebben az esetben a fakultatív oktatás szakaszához kapcsolódna. A fakultatív szakaszban a szakképzési irányok már megjelenének, de a heti tevé-

kenységeknek csak mintegy harmadában-negyedében. A törzsanyag egységes. A gyakorlati munkát ebben az esetben tervszerűen beiktatott, jól megszervezett, legalább kétszer két hétig tartó, a választott szakirányhoz kapcsolódó „termelési gyakorlatok”, illetve egyhónapos, hasonlóan megszervezett nyári munka képviselheti.

A fentiekben vázolt elképzelés szerint tehát a pályaiorientációs rendszer és a szakképzési rendszer szerves egységet alkot, és kapcsolódik az egyén számára megfelelőnek látszó lehetőség megismerésének és kiválasztásának biztosításához. A szakmai képzés egy-egy fő pályacsoporton belül egységes rendszerben szervezhető a felsőfokkal bezárólag.

Elismerjük, hogy ez az elképzelés a szakmai képzés továbbfejlesztésének szokatlan változata. Különösen szokatlan benne a szakképzést előkészítő gyakorlati munka. A másik szokatlan elem a szakmai képzésnek nem hierarchikus, hanem irányok szerinti tagolása, aminek következtében az egy-egy irányban folyó szakmai nevelőtevékenységek összességét tekinthetjük rendszernek. Meggyőződésünk, hogy a szakmai képzés fejlesztését a tevékenységek effajta rendszereszmélete segítheti valóban elő. Az egy-egy irányba tartozó nevelőtevékenység egységbe szervezése emelné az egyes képzési szinteket, szinte automatikusan megszüntetné az egyébként annyira ésszerűtlen ismétlődéseket, és feltehetően kedvezne annak a folyamatnak is, hogy az arra alkalmas egyének mind magasabb szintekre jussanak, a zsákutcákat kihagyva (promóció).

Véleményünk szerint a jelenleginél átfogóbb műveltséget kialakító közös iskolázás után engedhető meg a szakosodás, különösen, ha intézményesen biztosítjuk a pályafejlődést és pályakorrekciót. A szakmai képzés egységes tevékenységrendszerbe („programba”) szervezéséből így a jelenleginél mindenképpen hosszabb időt igénylő közös iskolázásnak olyan alapszerkezete bontakozik ki, amelyre integrált középfokú szakképzés épülne. Olyan képzés, amelyben nem lenne „külön” szakközépiskola és szakmunkásképzés.

Megszűnne a középfokú általános művelés mai formája. Ennek szerepét részben a jelenlegihez képest felemelt időtartamú kötelező általános művelés venné át, emellett a szakmai képzésben a korábban már ismertetett elveink szerint folytatódna az általános művelés programja is – megfelelő arányban. A szakképzés időtartamát az adott szakterület igényeinek megfelelően kellene meghatározni 1–4 évben.

A középfokú szakképzés első évét véleményünk szerint feltétlenül iskolarendszerű képzés keretében lenne célszerű megszervezni minden fiatal számára. A specializálódásra a munkahelyeken szervezett képzés keretében kerülne sor. A felsőoktatási előkészítés a középfokú szakképzésre épülő egyéves előkészítő tanfolyamon történne. Ez az időszak nem veszne el azok számára sem, akik a következő lépcsőfokra nem jutnának el. Az előkészítő szakaszhoz kapcsolódó gyakorlati év után – a megfelelőbb szóhasználat kialakításáig – ideiglenesen „technikusnak” nevezhető diplomát kapnának. A felsőfokú képzés első három éve szintén az előkészítő szakaszra épülne. (A felsőfok további szintjeivel itt nem kívánunk foglalkozni.)

Ilyen módon a kötelező általános képzés befejezése után a szakképzés három lépcsőben egymásra épülő szakasza – a középfokú szakképzés, a felsőoktatási előkészítés és a felsőfok első része – nyújtaná és szervezné azt az egységes nevelési környezetet, amelyre meggyőződésünk szerint az ifjúság neveléséhez még a kötelező általános művelés befejezése után is feltétlenül szükség van.

## 2.4 A közművelődés fejlesztési irányai\*

A szocialista köznevelés tevékenységi programjai sorában nem pusztán jól mutató dísz, külsőleg hozzáillesztett pótlék a közművelődés programja, hanem társadalmi céljaink elérésének igényéből fakadó belső szükségyszerűség. Hogy ezt érzékeltetni tudjuk, megpróbáljuk áttekinteni azokat az elméleti alapvetéseket és gyakorlati lépéseket, amelyek e felismeréshez elvezetnek és a fejlesztés során következő lépéseihez irányt mutathatnak.

A következő szálakat szeretnénk kiragadni: a marxista kultúra fogalmát, az életmód és a közművelődés kérdéseit, az iskola szervezeti átalakulását a permanens képzés tükrében, valamint a továbbfejlődés útjait és lehetőségeit.

### 2.41 Kultúra, életmód, közművelődés

Az utóbbi években megnövekedett a marxista alapokon nyugvó, filozófiai, művelődéstörténeti, szociológiai indíttatású, a kultúrafogalom tisztázása céljából íródott művek száma. A tisztánlátást nem pusztán a polgári teoretikusok nézeteivel folytatott harc, hanem a szocialista társadalom előtt álló gyakorlati feladatok megoldása is sürgette.

A marxista értelmezések legnagyobb erénye a humán és reál-, illetve szellemi és materiális kultúra szerinti felosztás meghaladása, a közöttük lévő állandó ellentmondás feloldása. Ebben a kultúrafelfogásban az ember természetét, társadalmat és önmagát átalakító tevékenysége és tevékenységének objektívalódott eredményei kerülnek középpontba. Mindez lehetővé teszi, hogy az emberi lehetőségek köre, a tevékenységben kialakuló és átalakuló képességek, az új,

magasabb szintű szükségletek mint az ember, a társadalom, a kultúra fejlődésének egysége értelmeződjön.<sup>82</sup>

A marxista kultúraértelmezés és a szocialista iskola feladatai szorosan összekapcsolódnak.

Az elvont ismeretek összességéként értelmezett kultúrától a munka kultúráján keresztül eljutottunk ahhoz az értelmezéshez, amely szerint a kultúra emberi tevékenységet, e tevékenységben objektíválódó szükségletet, képességet és produktumot jelent. A szocialista köznevelés értelmezésében is végigkísérhetjük ezt az utat. Egyfelől az újabb és újabb ismeretanyag bekapcsolásával, a „tanítandó” tanterv tartalmának és terjedelmének bővülésével, másfelől azzal a felismeréssel, hogy a művelődés nem pusztán ismeretátadás, -átvétel, hanem cselekvő részvétel.

A felszabadulás után a kulturális monopólium megtörését az ismeretek meghatározott körének elterjesztésével akartuk elérni, olyan iskolával, amelyben a társadalom minden felnövekvő tagja hozzájuthat ezekhez az ismeretekhez. A következő lépés a munka kultúrájának, a szakmai ismereteknek és munkatevékenységeknek az iskolai tevékenységbe, a művelődésbe való beépítése volt. További felismerés, hogy a műveltség nemcsak a tudás elemeinek elsajátításán mérhető le, de tetten érhető a szabad idő eltöltésének módjában is; a kulturális tevékenység nemcsak ismeretek elsajátítását jelenti, hanem önmagában is fejleszti a személyiséget.

Ma a műveltség egységét már nemcsak a humán és reál-, az anyagi és szellemi művelődés, hanem az emberi tevékenységek teljes körében próbáljuk megvalósítani. Tehát megkíséréljük a köznevelést olyan tág egészként szemlélni, amelyben az eddig iskolán kívüli – szabad idős – tevékenység, művelődési jelentőségének megfelelően, az egyik

<sup>82</sup> Markarjan: *A marxista kultúraelmélet alapvonalai*. Bp. Kossuth, 1971; Huszár Tibor: *Közösség, közművelődés, társadalom*. In: *A cselekvő ember*. Bp., Szépirodalmi, 1975; Maróti Andor: *A kultúra fogalmának fejlődéstörténete* (kandidátusi értekezés kézirat). Bp., 1976; Kozma Tamás: *A kultúrafogalom értelmezései a polgári társadalomkutatásban*. In: *Ortutay Gyula* (szerk.): *Népi kultúra, népi társadalom*. Bp., Akadémiai, 1977. 279–306.

alkotóelem. A távlat: olyan tágan megszervezni a köznevelést, hogy az emberi művelődés teljességének birtokbavételét tegye lehetővé. Ne szakadjon szét a munka és a munkán kívüli tevékenységek köre, a megismerés és a cselekvés.

A különböző művelődési tevékenységek nyomokban természetesen eddig is jelen voltak az iskolában. E tevékenységek azonban csak másod-, harmadsorban jöhettek számításba, a napközi otthon, az ifjúsági mozgalom vagy más, külön intézmény feladatai voltak. Olyan tevékenységnek tekintettük a szabad idős programokat, amelyek szükségesek ugyan, de vigyázni kell, nehogy a tanuló idejét, energiáit túlzottan igénybe vegyék, s ezzel hátráltassák az iskolai tanulást. A feladat az, hogy az eddig „szabad idősnek” tekintett tevékenységek a művelődés szerves részeivé váljanak, mivel nem a személyiség fejlődésének rovására, hanem gazdagítására szolgálnak. Az egésznapos iskola nemcsak arra mutat példát, hogy az ismeretek átadását hogyan lehet ismeretelsajátítássá alakítani, hanem arra is, hogy a szabad időt miként lehet az iskolai tevékenységbe integrálni.

Az ifjúsági mozgalom és a kulturális intézményrendszer feladatai körébe utaltuk a művelődés jelentékeny részét. Ezzel elértük, hogy e feladatok megoldása közben mind az ifjúsági mozgalom, mind a művelődési otthonok, múzeumok, könyvtárak magas szintre fejlesztették munkájukat. A művelődési tevékenységek szétszakítottasága azonban ma már hátráltatja további fejlődésüket.

A köznevelés tevékenységeinek egységben látása, tervezése és irányítása nemcsak az iskolai vagy a közművelődési intézmények fejlesztéséből hiányzik. Közismert, hogy a szakmai képzőintézményekbe fér be legkevésbé a „szabad idős” kultúra. Ez a hátrány összefügg a művelődés hagyományos, ismeretekre és sokszor csak a humán vagy jobb esetben a szellemi ismeretekre szorítóköző felfogásával. Az erőfeszítések rendszerint az ún. közművelő tárgyakra és a szabad idős tevékenységekre terjednek ki; sokkal kevésbé

a műszaki–technikai–szakmai tevékenységek szabad idő meghonosítására.<sup>83</sup>

Az eddigi társadalmak közül a szocialista társadalom céljai között szerepel először, hogy valamennyi tagja számára biztosan minden, történelmileg kialakult társadalmi tevékenységfajta elsajátításának és gyakorlásának lehetőségét. Ezért szorgalmazzuk a marxista kultúraelmélet nevelési következtetéseinek levonását.

Mit értünk e helyütt „nevelési következtetésen”? A köznevelés rendszerének olyan átfogó értelmezését, amelyben a művelődés nem csupán folytatása vagy kiegészítője az iskolai tanulásnak, hanem tőle elválaszthatatlan, vele egységes egészet alkot. Így a marxista műveltségelmélet – amelyben a műveltség a munka, magán- és közélet tevékenységeinek minőségi meghatározója – beépül a köznevelés cél- és feladatrendszerébe.<sup>84</sup>

A szocialista társadalom építésének előttünk álló szakasza elválaszthatatlan tagjai életkörülményeinek változásától, életmódjának átalakulásától. A hétköznapok nyelvén megfogalmazott „hogyan éljünk” problematika viszont szorosán összefügg a közműveltségi állapotokkal: a napi tevékenységekben kifejeződő értékekkel.

Az „életmód” fogalma nem szűkíthető le a szabad idő eltöltésének módjára, az emberek gazdasági tevékenységén túli területekre. Azt, hogy a társadalom tagjaiban milyen

<sup>83</sup> 1974-ben a Budapesten található 42 szakmunkásképző iskolában a következő kulturális neveléssel foglalkozó körök működtek: irodalmi színpad 15 iskolában, irodalmi szakkör 21, filmbarátok köre 8, szavalókör 11, színjátszó csoport 7, népitánc-csoport 3, énekkar 14, operabarátok köre 12, filmszakkör 7, ifjúsági klub 22 iskolában. Linder Emilné: A szakmunkásképző iskolák tanórán kívüli nevelőmunkája. *Budapesti Nevelő* 1975/4. 28–39.

<sup>84</sup> Maróti Andor: Műveltségfogalmunk megújítása. In: *II. nemzetközi neveléstudományi konferencia (sokszorosított)*. Balatonfüred—Zánka. MTA PKCS, 1976. 21–33. Ágh Attila: *Tudományos-technikai forradalom és művelődés*. Ebben az értelmezésbe illik Ágoston Györgynek a pedagógiai alapfogalomként felsorolt és egymástól megkülönböztetett „művelés és művelődés” fogalma, az utóbbit a személyiség nézőpontjának tartja. Ágoston György: *A pedagógiai alapfogalmak és a nevelési célrendszer*. Bp., Akadémiai, 1976. A hazai oktatásügyi gyakorlatban a Gáspár László által irányított iskolai kísérlet az, amely törekszik az emberi élet teljességét beépíteni az iskolai oktató-nevelő munkába. A pedagógiaiilag reprodukált társadalmi gyakorlat szükséges elemei véleménye szerint: oktatás + termelőmunka + társadalmi munka + szabadidő-tevékenység. Gáspár László: *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Bp. Akadémiai, 1977.

szükségletek tudatosulnak, kielégítésükhöz milyen eszközök állnak rendelkezésre, és milyen módon lehet ezeket a szükségleteket kielégíteni – a társadalom általános fejlettségi szintje határolja be. Az életkörülmények pedig érdekekkel és a nekik tulajdonított értékekkel fonódnak össze, amelyek mentén a társadalom egészének, csoportjainak és egyéneinek életmódja megvalósul.

Nem növelhetjük például a művelődésre fordítandó időt addig, míg az emberek nagy csoportjai egészségesebb és kulturáltabb lakásviszonyaikat – központi intézkedéseken túl – nagymértékben egyéni erőfeszítéssel tudják csak megteremteni. Mégsem állíthatjuk, hogy ilyen körülmények között nem formálódhat szocialista életmód; hogy a szocialista életmód csupán bizonyos szabadidő-szokások vagy hagyományosan művelődésinek tekintett tevékenységek közepette bontakozhat ki. A szocialista brigádok kulturális, szabadidő-szokásait kutatva nem véletlenül találkozzunk visszatérően a brigádtagok emlékeiben legmaradandóbb nyomot hagyó házépítési akciókkal, munkahelyi vetélkedőkkel, közös kirándulásokkal. Tehát a kulturálódásnak és a szabad idő eltöltésének azokkal a formáival, ahol a tagok leginkább ráéreznek arra, hogy saját ügyükről van szó, amelyben ki-ki megcsillogtathatja társai előtt speciális szakértelmét – legyen az villanyszerelés, túravezetés vagy politikai tájékozottság –, ahol próbára tehetik a közösség erejét, s jól is szórakozhatnak.

A szocialista társadalom fejlődése szempontjából döntő, hogy megtaláljuk-e az egyes ember életmódját alakító adekvát művelődési szokásokat adott társadalmi-gazdasági feltételek között.

Közművelődésen, művelődési tevékenységeken tehát nemcsak az egyes művészeti ágakkal való ismerkedést, azok gyakorlását vagy a sportolást értjük, hanem a *legtágabban értelmezett szabad idős tevékenységek rendszerét* a barkácsolástól a gyűjtőszervevény kielégítésén át a kötetlen beszélgetésig. E programnál még fokozottabban érvényesül az életkor előrehaladtával a mind közvetettebbé váló irányítás, a résztvevők önállósága. A fiatalabbak megtanulnak válasz-

tani, és lehetőséget kapnak, hogy mind szélesebb területen választhassanak. Az idősebbek a szabad választás mellett megtapasztalhatják a közművelődési program legfőbb jellemzőjét: hogy a bennük részt vevők közösségein alapul, hogy a szűkebb és tágabb társadalmi közösségek által működtetett tevékenységek rendszere.

## 2.42 A népműveléstől a permanens művelődésig

A közművelődés szempontjából az 1970-es évek új korszakot nyitottak meg. A megelőző időszak művelődéspolitikájának fő jellemzője a szocialista eszmeiségű művészeti ágak kialakítása, szocialista értelmiség felnevelése és a szocialista kultúrát terjesztő intézményrendszer kialakítása. Mára azonban felismertük, hogy a művészeti és tudományos alkotások hozzáférhetősége, az ismeretnyújtó-ismeretszerző „művelődés” már nem elegendő a szocialista életmód kialakulásához.<sup>85</sup> Az 1970-es országos népművelési konferencián újra javasolt kifejezés – „népművelés” helyett „közművelődés” – is mutatja, hogy a fejlődés útja az öntevékenység kibontakoztatása, a társadalmi összefogással megvalósítandó személyiségfejlesztés.<sup>86</sup>

Bár az elvek tekintetében nézetazonosság van, a gyakorlatban mégis visszatérően gondot okoz a különböző intézmények együttműködése, közülük is leginkább az iskola és a közművelődési intézményeké. A közművelődési intézmények munkatársai gyakorta úgy érzik, *nem rendelkeznek kellő pedagógiai felkészültséggel*, ha pedig számba vesszük, hogy az iskoláskorúak nevelésével kapcsolatban milyen cé-

<sup>85</sup> Köpeczi Béla: A népműveléstől a közművelődésig. In: *A magyar kultúra harminc éve*. Bp. Kossuth, 1975. 199–229.

<sup>86</sup> A konferencián a következőképpen határozták meg a közművelődést: „A közművelődés a különböző művelődési intézmények, a tömegközlekedési eszközök, a társadalmi szervezetek kulturális nevelőmunkája révén megvalósuló, a társadalom fejlődő szükségleteire épülő, az egyének és a csoportok műveltségét, személyiségét fejlesztő, mindezt az egyének öntevékenységének állandó erősítésével megvalósító tevékenység.” *Művelődésiotthon-igazgatók országos konferenciája Bp. (sokszorosított)*. Bp., Művelődésügyi Minisztérium. 1972. 5.

lokat tűznek maguk elé, akkor láthatjuk, hogy az iskolán a közművelődési szemléletet szokták számon kérni. Van olyan vélemény is, hogy nem pusztán a közoktatás és a közművelődés intézményrendszerének együttműködése a jövő, hanem e területek egyenesen szétválaszthatatlanok. Csak a köznevelés különböző szintereiről beszélhetünk.<sup>87</sup>

Visszatérő vád tehát a közneveléssel szemben, hogy bezárkózik az iskolába. Pedig az első nagy népművelői áramban – a szocialista kultúrforradalom idején – a pedagógusok jelentős szerepet játszottak. Az 1961-es oktatási reform vitájában is felmerült, hogy a kulturális tevékenységek nem maradhatnak meg kiegészítő funkciónak. A közművelődés feladata nem pusztán az, hogy az iskolán kívül biztosítson lehetőséget a fiatalok művelődési tevékenységének, hanem az is, hogy eszközeivel és szakembereivel beépüljön az iskolai életbe. Ma már tudjuk, hogy így kellene lennie, de 1961-ben ez még korán jött gondolat volt. A hangsúlyok máshová helyeződtek.<sup>88</sup>

Végigtekintve az iskola szervezeti változásán, tanúi lehetünk mindenekelőtt az iskolai funkciók kibővülésének. E funkcióváltozás alapján érthető meg, hogy a tanórai, tanórán kívüli, iskolán kívüli tevékenységekre való felosztástól hogyan juthattunk el a kiegészítő tevékenységek egyenrangúsításához.

Az iskola a felszabadulás, az államosítás után a zártság, a különállás megőrzésére törekszik: a tanórán maradóktalanul megvalósított tanításra. Ahogy egyre több családban mindkét szülő munkában áll, az iskolai intézmény-

<sup>87</sup> Vészi János: *Közoktatás és közművelődés? Köznevelés!* Komárom. Művelődési Központ Módszertani Kiadványai, 1974.

<sup>88</sup> Az említett gondolat legátütőbb erejű sürgetője Kovács Máté, aki vallja, hogy a kulturális életre nevelés követelményének mind a „célok kitűzésében, az oktatás anyagában és módszereiben, valamint a gyakorlattal való kapcsolatok kiépítésében kellő helyet” kell biztosítani. Érdeemes szólni arról, hogy az 1961-es reform kapcsán az a Kovács Máté sürgeti, hiányolja a munkára nevelés mellől a kulturális életre nevelést, aki annak idején jelentős szerepet játszott az általános iskola kialakításában. Továbbá az idézet cikkben az ágazatnál mintegy tíz évvel korábban használja a közművelődés kifejezést. Kovács Máté: *Oktatási reform és közművelődés. Népművelés 1961/1. 3–5.*; Kisgyula: *Iskolareform és népművelés. Népművelés 1961/2. 4–5.*; Nagy Andor: *Az iskola-reform és a népművelés. Népművelés 1960/12. 24.*

nek a gyermekmegőrzést, a házi feladatok elkészíttetését is magára kell vállalnia. Hogy a napközi otthonban nevelésnek a gyermekmegőrzést, a házi feladatok elkészíttetését is tevékenység szerves része – mindez már a következő fejlődési fokot jelzi.<sup>89</sup>

A tanórára történő eredményesebb felkészülés-felkészítés, egyáltalán a bővülő s ezért hagyományosan tanórai kertbe nem zárható ismeret újabb irányokat jelöl ki az iskola életének szervezésében. A szocialista közoktatás kiépítése idején az iskola fenntartja a tudás közvetítésének monopóliumát, a pedagógus az egységes hatás érdekében igyekszik tanítványait távoltartani az ellentmondásos társadalmi hatásoktól, vagy ha nem, igyekszik e hatásokat ellenőrzése alá vonni.

A mozi, a színház, a kiállítás kezdetben teljesen kiszorult a szorgalmi időből. Később tanulmányi kirándulás jellegét öltötte. Lassan kialakult a felismerés, hogy e művelődési területek és intézmények beépíthetők és beépítendők az iskolába. Legújában ennél is többet állítunk. Kezdjük felismerni, hogy mind az iskola, mind a könyvtár, mind a múzeum a maga módján komplex művelődési intézmény, ha más- és másféle tevékenység köré kívánja is szervezni a teljes művelődési aktivitást (a tanítás-tanulás, az olvasás-ismeretszerzés, az alkotás-megörökítés stb. köré). Így tehát nem az „összeépítés” az igazi kérdés, hanem a szocialista művelődés minőségileg új szervezeteinek létrehozása.

A gyermekek tanulmányi előmeneteléért vállalt fokozott felelősség, a hátrányos helyzetből fakadó különbségek kiküszöbölésének szándéka, a tanítás-tanulás módszereinek fejlődése veti fel – mindenekelőtt az iskolai kezdőszakasz-

<sup>89</sup> Míg az 1950-es általános iskolai rendtartás még nem engedélyezi, hogy a tanulók tanórán kívül is az iskolában maradjanak, 1952-ben már a napközi otthon jellegét, a mozgás, játék, szabad levegő fontosságát hangsúlyozza, az 1955-ös rendtartás az iskola nevelési céljainak, az alkotó, közösségi ember formálásának elősegítésében látja a napközi feladatát. A különórák, színház, mozi, tanfolyam látogatása osztályfőnöki engedélyhez kötött, iskolán kívül szervezet tagja nem lehet a tanuló. *Rendtartás az általános iskolák számára.* Bp. Tankönyvkiadó, 1950; *Rendtartás az általános iskolák számára.* Bp. Tankönyvkiadó, 1952; *Rendtartás az általános iskolák számára.* Bp. Tankönyvkiadó, 1956.

ban – a tanórák, a tanórákra történő felkészülés és szabad idő egységbe szervezésének szükségét. Megkezdődik az egész napos oktatás kísérlete.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolaotthonos szervezeti forma – megfelelő felszereltséggel és szervezéssel – nagy lehetőséget rejt a kisiskolások egészségesebb életritmusának megteremtéséhez, a szülők tehermentesítéséhez, az alapkészségek elsajátításához, az egyéni bánásmódhoz, a tanulók jobb megismeréséhez.<sup>90</sup> További kérdések merülnek fel azonban a kiterjesztésével kapcsolatban, például a 10–14 éves életkorra.

Eközben a napközi céljainak és működési feltételeinek ellentmondásaival küzd. A különböző évfolyamról verbuválódott különböző tanulási problémákkal küszködő tanulók számára azonos időkeretben rendszerint egy tanárnak kell biztosítania a tanulást, a játékot és a szabad levegőn tartózkodást.

A szabad idő felhasználásakor nemcsak pedagógiai, hanem egészségügyi megfontolásokra is tekintettel kell lennünk. Orvosok, pszichológusok hangsúlyozzák a fiatal szervezet egészséges fejlődése, napi regenerálódási szükséglete szempontjából a pihenés és az egyéni érdeklődésen alapuló tevékenységek fontosságát. A 6–10 éves gyermekeknek napi 4–5, a 11–15 éveseknek pedig átlag napi 3–4 óra szabad időre lenne szükségük zavartalan fejlődésük érdekében. Szükséges lenne a szabad levegőn tartózkodás, a mozgásos foglalkozások arányának növelése, a különböző tevékenységi formák közötti választási lehetőségek bővítése oly módon, hogy naponta egy-egy huzamosabb ideig tartó elmélyült tevékenykedésre nyíljon lehetőség.<sup>91</sup>

A napközi otthonban – az eddig megindult kezdeményezések tanulságai szerint – szükség van a csoport kisebb

<sup>90</sup> Az általános iskolában folyó egésznapos iskolai kísérletek tapasztalatai (Országos Pedagógiai Konferencia, sokszorosított). Makó, 1969; Rózsa Éva: Az iskolában folyó egésznapos nevelés és az iskolaotthon (kandidátusi értekezés tézisei). Szeged, 1974.

<sup>91</sup> Merétei Klára—Hegedűs György—Szabó Pál: A szabadidő-felhasználás különböző ormáinak vizsgálata általános iskolások között. Egészségnevelés. 1976. 104—112.

egységekre történő felbontására; a napközinek mind az iskolán belüli, mind kifelé történő nyitására: ifivezetők, az úttörőtanács tisztségviselői, más pedagógusok, gyermekkönyvtáros, népművelő, szülők bevonására; a tanulói önkormányzat működtetésére, meghatározott feladatok ellátásáért felelős tisztségviselők tevékenységére. Továbbgondolásra méltó a felső tagozatos napközi otthoni tanulók szabad idejének csoportbontásos vagy klubrendszerű megszervezése.<sup>92</sup>

A permanens tanulás gondolata az utóbbi évtized születte.<sup>93</sup> Életre hívója többek közt az a felismerés, hogy a kötelező oktatás keretein belül nem lehet befejezett tudásanyagot elsajátítani. Az egész életen át tartó tanulás szükségességén túl a fogalom értelmezési keretei változók. Ezt jelzi egyébként a sokszínű terminológia is: permanens képzés, művelődés, oktatás, tanulás.

A fogalom tartalma és terjedelme aszerint módosul, hogy használói a szervezett oktatásra vagy az önművelésre (illetve e képesség kialakítására s az igények felkeltésére) helyezik-e a hangsúlyt. Az önművelés képességének kialakításában az általánosan művelő iskolázásra hárul nagy feladat. Ez a gondolat megtermékenyítette a tanítás-tanulásra, az érdeklődés felkeltésére és stabilizálására, az oktatás módszereire vonatkozó kutatásokat. E gondolat nyomán felfigyeltek a felnőttoktatás ellentmondásaira is, de az itt bevált, kötetlenebb oktatási módszerekre is.

<sup>92</sup> Malachowsky László: Köszei kísérletek a napközis munka népművelési keretek között való segítésére. (Pedagógiai írások 1.) Szombathely, 1969. 71—83.; Lux Alfrédné: Kimutatás az országban folyó kísérletekről az 1973/74-es tanév jelentései alapján (kézirat). MTA PKCS Dok.; Eperjessy Gézánné: Mikrovizsgálatok a közösségi nevelés körében, 1973/74 (kézirat). MTA PKCS Dok.; Czímber József Pál: A gyerekek művelődési igényeinek felkeltését szolgáló tevékenységek a szabad időben. Budapesti Nevelő 1977. 78—89.; Mészáros Lászlóné: A gyerekek művelődési igényének felkeltését szolgáló tevékenységek a szabad időben, Budapesti Nevelő, 1977. 58—77.

<sup>93</sup> Meg sem kísérelhetjük itt bemutatni a permanens nevelés—művelődés—képzés szerető téma körét, amellyel ma már az UNESCO egyik neveléstudományi kutatóintézete hivatásosan is foglalkozik (Nemzetközi Neveléstudományi Kutatóintézet, Hamburg). E munkálatok eddigi legjelentősebb összefoglalója R. H. Dave (ed.): *Foundations of Lifelong Education*. Oxford. Pergamon Press, 1976. (A kötetet magyarul ismertette Mihály Ottó: A hamburgi UNESCO Pedagógiai Intézet a permanens nevelés megvalósításáért. *Pedagógiai Szemle* 1977. 253—258.) A kötet szerkesztőjének egy tanulmánya magyarul is megjelent: R. H. Dave: *Permanens nevelés és iskola*. Bp. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1974. A hazai szakirodalomban teljességre törekvő összefoglalás Bernáth József: *Iskola és önművelés*. Bp. Tankönyvkiadó, 1977.

Az iskola utáni önművelésre való felkészítés változásokat igényelt egyfelől a tantervekben, a tankönyvekben, a tanórákban, másfelől az órán kívüli tevékenységekben. Feltetelezték ugyanis: minél hamarabb megismerkednek a fiatalok az önálló ismeretszerzés formáival, annál valószínűbb, hogy keresni fogják e lehetőségeket.

A permanens művelődés mondanivalónk összefüggésében külön is jelentős, mert az öntevékenységet, az aktivitást, a felfedezés örömét hangsúlyozza a tanulásban. Az iskolát megnyitja a különböző felnőttnevelési-közművelődési formák előtt, az iskolát a társadalom igényeihez közeleliti.

Az önművelés gondolatának haszna az iskolai oktatás-nevelésben nem pusztán a művelődési igények felkeltése és az önművelési – a különböző művelődési – formák megkedveltetése, hanem az iskolai tevékenységek és módszereik fejlődése. Leglényegesebb ezek közül talán a tanulni tanítás elve és a folyamatos ismeretszerzés igénye.

Az ifjúsági mozgalom szerepe a művelődésben a hatvanas évek közepén kerül ismét előtérbe.<sup>94</sup> A KISZ VI. kongresszusa meghirdeti az ifjúsági klubok növelése programját, az 1971-ben megalkotott ifjúsági törvény az ehhez szükséges társadalmi összefogást és anyagi támogatást sürgeti.<sup>95</sup> A kulturális versenyeken részt vevő, amatőr együttest,

<sup>94</sup> Az iskolában működő ifjúsági mozgalom addig is jelentős szerepet vállalt a művelődési formák szervezésében. Az 1955-ös gimnáziumi rendtartás kimondja, hogy a szakkör mint DISZ-szakkör működik, a DISZ feladatát a kulturális nevelőmunka terén a következőkben jelöli ki: fejlessze az ifjúság műveltségét, kulturáltságát, öntevékeny művészeti életét és egészséges sokrétű szórakozását. Ennek tevékenységi formái: az iskolai ünnepek, hagyományos iskolai szórakozási formák, könyvkiállítás, találkozó szervezése, a színház, mozi, rádió előadásairól tartott viták, múzeumlátogatás megszervezése, kultúr csoport alakítása, külső előadók meghívása. *Rendtartás a gimnáziumok számára.* Bp. Tankönyvkiadó, 1956. Az 1952-es általános iskolai rendtartás a következőként rendelkezik: „Az osztályon kívüli nevelőmunkában igen nagy jelentőségűek a különféle ifjúsági szakkörök. A szakköri munka az úttörőcsapat munkájának szerves része...” Hasonló módon foglalkozik a kérdéssel az 1964-es általános iskolák és gimnáziumok számára kiadott rendtartás: „... az úttörő-, KISZ-szervezet szakköröket hozhat létre... a tantervi anyagon túlmenő szakirányú érdeklődés kielégítésére.”

<sup>95</sup> A törvény megalkotása előtt a párt ifjúságpolitikai irányelveiben foglalkozik e kérdéssel. „Az MSZMP KB állásfoglalása ifjúságpolitikai kérdésekben, 1970. február.” (In.: *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1967—1970.* Bp. Kossuth 1974. 488—525., *Ifjúság és klubélet.* Bp. KISZ KB, 1967.

bábcsoportot és énekkart alakító, zenélő és bűvészkedő fiatal sem pusztán tanári és szülői ambíciókból, hanem a maga örömeire űzi kedvtelését. E téren a 60-as évek eleje óta nem tapasztalható visszaesés, csak a rangsor élén váltják egymást a különböző formák. Tehát ez *ifjúságunk tartós igénye*.

Az ifjúsági rétegek kulturális fejlődése mégsem egyenletes.<sup>96</sup> A KISZ-nek hosszú időn keresztül nem volt rétegpolitikája; egységes feladatokat tűzött ki központilag tagjai elé. A közművelődés munkásai szintén nem vették figyelembe a fiatalok heterogén érdeklődését, igényét. Így nem minden réteg találta meg a számára legvonzóbb formákat. Az iskolarendszer még csak növelte az ifjúság műveltségbeli szintkülönbségét.

A KISZ által meghirdetett „Ifjúság a szocializmusért” mozgalom – amely az ifjúság művelődését az olvasómozgalmokban, műkedvelő művészeti csoportokban, szakkörökben való tevékenykedéssel, pályázatokon és kiállításokon, szellemi öttusán, színház-, múzeum-, mozi-, hangverseny-, tárlatlátogatáson, sportrendezvényeken való részvétellel szervezte<sup>97</sup> – egyenesen ívelt a különböző életkorú, de azonos érdeklődésű KISZ-alapszervezetek megszervezéséig.

*A vertikális alapszervezetek (érdeklődési körök) – ha valóban építenek a fiatalok szerteágazó érdeklődésére – nagy lépést jelentenek a fiatalok szabadidő-szokásainak, művelődésének alakulásában.* A baj főleg az, hogy nincs megfelelő hely az épületben a kötetlen együttlétre, nincs elég idő egy tanítási napon a foglalkozásokra, és hiányzik a helyes szemlélet a fiatalok önálló tevékenységének irányí-

<sup>96</sup> 1975-ben az *Ifjúkommunista* és a *Népművelés* hasábjain széles körű vita bontakozott ki az ifjúság kulturális neveléséről. Vitányi Iván a vitát újtára bocsátó töprengéseiben a fent említett kérdés mellett a következőket emelte ki: nem kielégítő az aktív közösségi és önművelő tevékenységek aránya a fiataloknál, az iskola nem nyújt kellő segítséget a művelődési aktivitások szokássá válásához, nem megfelelő a művelődési intézmények és a KISZ kapcsolata. Hangsúlyozza a további vizsgálatokhoz a módszertani, elvi alapozás megteremtésének szükségességét, úgy véli, hogy a KISZ-nek nincs megfelelő programja a kulturális nevelőmunka terén. „Kihasználjuk-e lehetőségeinket?” *Népművelés*, 1975/1. 12–13.; vitázáró: *Népművelés*, 1976/2. 3–12.

<sup>97</sup> *Ifjúság a szocializmusért* (Útmutató a KISZ-bizottságok és alapszervezetek számára) Bp. KISZ KB, 1962.

tásához. Az ifjúsági klubok az iskolában, a mozgalom és a művelődési intézmények (nem zökkenőmentes) egymásra találása már a jövő felé mutatnak.

A klubok jelentősége abban rejlik, hogy bizonyos programok keretében lehetőséget biztosít a fiatal saját érdeklődése szerinti választásra, kötetlenebb együttlétre társaival és részvételre a művelődés olyan formáiban, ahol a közösségbe illeszkedéssel együtt gyakorolhatja saját és társai tevékenységének megszervezését és a közéleti tevékenységet.<sup>98</sup>

A szűkebb közösségek szerepének felismerése, az aktív művelődési formák igénye fordította a figyelmet az amatőr művészeti mozgalom és a klubélet felé.

Az amatőr művészeti mozgalom a felszabadulás után nagy lendülettel fejlődött, az ifjúság mellett a munkásság játszott benne nagy szerepet. Az ötvenes évek folyamán színvonalában is, létszámában is jelentős visszaesés következett be.<sup>99</sup> Részben az ismeretszerzés lehetőségeinek kibővülése, részben az életkörülmények javításának igénye vagy éppen a munkaidő-beosztás (műszakváltás) vont el sokakat e közösségi művelődési formától. Az üzemek sem érezték feladatuknak, hogy a művelődéssel foglalkozzanak.

A hatvanas években újult erővel kibontakozó amatőr művészeti tevékenység elsősorban fiatalokat tömörít, azt a látszatot keltve, hogy a fiatalok sajátos útkeresése.<sup>100</sup> A het-

<sup>98</sup> A klubok fejlődését jól mutatja az a tény, hogy míg 1967-ben a Kiváló Ifjúsági Klub pályázat fő feladatai a klubok működési rendjének kialakítását szolgálták, a következő esztendőben már konkrét feladatokból való választásteljesítés a pályázati feltétel, az 1971-es pályázat pedig a hosszú távú tervezőmunkát jelölte meg; öt éves ciklusra tervezni, fejleszteni a klubéletet. A feladatok egyre magasabb szintje mellett megfigyelhető az e feladatok teljesítésére vállalkozó, benevező klubok számának emelkedése: 1967 — 741 klub, 1969 — 918 klub, 1971 — 1241 klub. Megnövekedett a klubok nyitvatartási ideje, problémát jelent a társadalmi vezetés, azaz az ifjúsági önkormányzat hatékony működtetése. Bógel Nóra, Tihanyi József (szerk.): *Ifjúsági klubok Magyarországon és a Német Demokratikus Köztársaságban*. Bp. Népművelés Propaganda Intézet 1972; Rudas János: *A szabotidő-tevékenységek társadalmi motívumairól*. Bp. Népművelési Propaganda Iroda, 1969.

<sup>99</sup> Vas Anna (szerk.): *Amatőr művészeti mozgalom (helyzetelemzés)*. Bp. Népművelési Propaganda Iroda, 1976.

<sup>100</sup> Szász János: *Jegyzetek az ifjúság művelődési mozgalmairól*. *Kultúra és Közösség*, 1976/4. 48—55.

venes években viszont a színjátszó és irodalmi színpadok mellé felzárkóznak a néptánc- és a különböző képző-, fotó-, filmművészeti körök. Napjainkra már felvetődik, hogy a különböző szakkörökben végzett tudományos ismeretszerzés, egyáltalán minden aktív szabadidő-eltöltés helyet kapjon az amatőrizmus fogalmában.<sup>101</sup> Ez utóbi nagy lépést jelentene az egységes közművelődés irányába.

Nem véletlen, hogy az utóbbi időben előtérbe került a felszabadulást követő néhány esztendő, valamint az amatőr mozgalom vizsgálata. Oka nem pusztán a történelmi távolság biztosította tisztán látás. Közrejátszik annak a felismerése is, hogy ezek a mozgalmak – többek között a népi kolégiumok – a társadalmi célokért cselekvő közösségeket hoztak létre, amelyeknek a művelődés és a közéleti tevékenység természetes létformája volt. Mindez a szocialista társadalom lényegi vonása.

Számba véve az eddig megtett utat és elérendő céljainkat, a következőkben tudnánk megfogalmazni a közművelődési tevékenység lényegét:

- szabadon választható tevékenységek sorával megfelelő keretet biztosít az általános művelésben és vagy szakmai képzésben részt vevő fiatalok számára – testi, szellemi fejlettségükhöz, igényükhöz és érdeklődésükhöz mérten – pihenésre, regenerálódásra, szórakozásra, kultúrálódásra, művelődésre, közös cselekvésre;

- e tevékenységek a köznevelés egész élet- és munkarendjében, munkatervében, időbeosztásában a többi tevékenységgel egyenlő súlyt képviselnek;

- e tevékenységek megszervezésében és irányításában az ifjak életkorának megfelelően egyre nagyobb hangsúlyt kap az önállóság, a közvetett irányítás, a közösségek öntevékenysége;

- a programok sokszínűségét a környezetben rendelkezésre álló szellemi erőforrások fokozott igénybevétele biztosíthatja;

<sup>101</sup> Harangi László: A szakkörök szerepe a közművelődésben. *Kultúra és Közösség* 1977/4. 56–73.

- olyan tevékenységeket ismert meg, olyan szokásokat és képességeket segít kialakulni, hogy az intézményes köznevelésből kiváló fiatalnak ne okozzon gondot a szabad idő eltöltése, a művelődési alkalmak felhasználása;
- elősegíti a különböző foglalkozású, de azonos érdeklődésű emberek közösségeinek kialakulását, a műveltségbeli különbségek csökkentését s ezen keresztül a szocialista társadalom egységének távlati kibontakozását.

## 2.43 Közművelődés és iskolarendszer

Hogy az előttünk álló időszakban a szocialista társadalom művelődési funkciói valóban kiteljesedjenek, már most meg kell kezdenünk az előremutató jegyek erősítését. Így kap egyre nagyobb hangsúlyt például a közösségek szerepe vagy – a marxista kultúraelmélet alapján – a művelődés tevékenységközpontú felfogása. A korábbi időszak lényeges vívmánya az ismeretek közvetítése volt mind szélesebb tömegekhez. Napjainkra e „népművelői stílus”: a művelődés alkotókra és fogyasztókra történő felosztása időszerűtlenné vált. Így válik központi kérdéssé az öntevékeny, közösségi kultúraelsajátítás, az önképzés szervezeti kerete, az önművelődés irányítása – azaz a közművelődés.<sup>102</sup>

A mai iskola egymaga e feladatot nem tudja megoldani. A társadalmi segítség szervezett formáira van szükség. Részben a feladatok kijelölésekor, részben az adott iskola körzetében az együttműködésre alkalmas intézmények és személyek felkutatásánál. Mindez lényegében újfajta szervezésű iskola felé mutat.

Az iskolai kezdőszakasznál főként a szülők, idősebb tanulók és felsőoktatásban részt vevők bekapcsolódására lehet számítani. A játék, sport, kirándulás, bábozás, rajz foglalkozásaihoz, vagy iskolai helyiségek szükségesek, vagy el kell kísérni a tanulókat az iskolán kívüli helyszínre.

Az ifjúsági mozgalom a mainál tudatosabban és szervezettebben törekedhet a tanórán kívüli foglalkozások kiépítésére, ezeknek a csoportoknak a működtetésére, az eszközök karbantartására, rendfenntartásra, saját életük megszervezésére. Ötlettől a megvalósulásig: milyen foglalkozásokat hirdessenek, milyen tematikával működjön, ki miért felelős.

Az ifjúsági mozgalom feladatai körébe tartozhat a nyitvatartási idő meghatározása, a felnőtt irányító mellett működő vagy önálló klubvezetőség meghatározott időre történő kinevezése, munkájának értékelése, az eszközök karbantartásának megszervezése.

A szülői munkaközösség feladatai körébe tartozhat a tanulói igények és a szülők által biztosítható lehetőségek egyeztetése, azoknak a szülőknek a felkutatása, akik ismeretterjesztő előadás, sport- vagy egyéb foglalkozások tartását vállalják, munkahelyükön működő sportszakosztályok, érdeklődési körök munkájába a fiatalok bekapcsolódására lehetőséget látnak, segíteni tudnak szervezési feladatok megoldásában stb.

A művelődési ház éves terve összeállításakor számba veszi, hogy a működési körzetébe tartozó iskolák részére milyen programokat, helyiségeket, működési feltételeket tud biztosítani, mennyiben vár műsorszolgáltatást az iskolai énekkartól, irodalmi színpadtól, hogyan valósítható meg az együttműködés kölcsönössége.

Az iskolának éves terve elkészítésekor rendelkezésre áll a település múzeumának (helytörténeti múzeumának, levéltárának, emlékszobájának) programja, ajánlólistája, amelyből kiderül, hogy tárlatvezetésekre, képzőművészeti foglalkozásokra, kutatóbrigád szervezésére és működtetésére vállalkozik-e az adott intézmény. A helybeli mozi előre meghatározott időben, rendszeresen gyermek- és ifjúsági előadásokat tart, egy-egy csoport számára bevezetést a mozigépeszi munka rejtelmeibe.

Egy-egy korosztály számára a lehetséges tevékenységi körök ajánlólistája dolgozható ki központilag, s az adott iskola környezeti feltételeitől függ, hogy gyermekkönyvtári ol-

vasodélutánokat, úttörőházban szervezett vetélkedőket, a művelődési otthon képzőművészkorét, múzeumi délutánokat, sportfoglalkozásokat, szülők által patronált barkácsszakköröket tud-e nagyobb részt tanulóinak ajánlani.

A közművelődési program tevékenységei sorában döntően kétfajta tevékenységet szükséges megkülönböztetni: az egyik a szakköri hagyományokat továbbépítő *érdeklődési kör*, amely viszonylag állandó (félévenként változó) taglétszámmal, előre meghatározott programmal működik, munkájában való részvétel önként vállalt kötelezettség, a másik *klubszerű, kötetlen foglalkozások sora*, melynek idejéről, helyéről mindenki tud és (szervezői, irányítói, üzemeltetői kivételével) elfoglaltsága, szabad ideje, kedve szerint látogathatja. Tehát például a meghatározott időben nyitva tartó tornaterem vagy sportpálya, iskolai könyvtár vagy klubszoba, ahol csak a nyitáért-zárásért felelős, eszközöket kiadó tanuló(k) vagy felnőtt megjelenése kötelező.

A szocialista országok közoktatás-fejlesztési törekvéseiben a közművelődési tevékenységeknek az iskolai oktató-nevelő munkába integrálása tehát a következő irányokban halad<sup>103</sup>:

– az egésznapos iskola szervezeti kereteinek kialakításával megszüntetni a hagyományosan tanórára és tanórán kívüli tevékenységekre történő felosztást, az oktató-nevelő munka egységes rendszerének kialakítása, melyben a hagyományos értelemben vett ismeretszerzés, a termelési, társadalmi, közéleti, művészeti, sporttevékenység egyaránt jelen van;

– az iskola mellett napjainkra kiépült, oktató-nevelő tevékenységet folytató intézmények hálózatának további kiszélesítése, az úttörő- és ifjúsági házak, gyermek- és sportisko-

<sup>103</sup> „Az igazgató, a szervező és az osztályfőnök”. *Narodnoje Obrazovanije*, 1971/6. (OPKM Dok.); „Az NDK ifjúságpolitikai törvénytervezete”, *Deutsche Lehrerzeitung* 1973/26. (OPKM Dok.) „A Lengyel Népköztársaság 1976–1980-as oktatási és nevelésügyi munkaprogramja.” *Oswiaty Wychowania* 1976/3. 34–43. (OPKM Dok.); Illés Lajosné: *Az európai szocialista országok közoktatási rendszereinek továbbfejlesztési tendenciái* (kézirat). MTA PKCS Dok.

lák, ifjú technikusok háza stb. tevékenységének elmélyítése;

– gazdasági és jogi szabályzókkal részben az iskola felszereltségbeli ellátottságának növelése (tornaterem, pihenőhelyek, könyvtár, műhelyek kialakítása), részben az iskolások számára a kulturális szolgáltatások olcsóbbá tétele (az ifjúsági turizmus megvalósulását lehetővé tevő, közlekedésre, szálláshelyek igénybevételére vonatkozó intézkedések);

– az iskolai szakkörök hatékonyságának, hatáskörének bővítése, fakultatív tárgyak, illetve érdeklődési körök tantervi beépítése;

– az iskolán kívüli társadalmi erők támogatása, anyagi alapok és eszközök rendelkezésre bocsátása, szellemi erők bevonása az ifjúsági tevékenységek megvalósításához;

– az ifjúsági mozgalomra támaszkodva a fiatalok önállóságának növelése, az önkormányzat fejlesztése;

– a fiatalok érdeklődésén alapuló iskolai csoportok pedagógiai irányításának kidolgozása;

– a kutatómunka beindítása a koordinált és tervszerű kulturális tevékenységek rendszerének az iskola nevelőmunkájába történő beépítésére.



## Előkészület az életre







### 3. A köznevelés fejlesztésének stratégiája

A hazai és a nemzetközi tapasztalatok alapján a fejlesztő tevékenység két típusát különböztethetjük meg.<sup>104</sup> Az egyik típust azok a rendszerfejlesztések képviselik, amelyek a köznevelés alapszerkezetének átalakításával indulnak. Ebben az esetben a fejlesztő munka a leginkább ellenálló, legnehezebben alakítható-változtatható elemet érinti, de törvényszerű, hogy a rendszer többi elemére – az iskolák típusaira, tanterveikre és képzésük rendszerére, a pedagógusokra és módszereikre, a segédeszközökre és a felszerelésekre – is kisugárzik. Épp ezért, akik az effajta reformokat elhatározzák és megtervezik, az alapszerkezet korszerűsítésével egyúttal joggal remélhetik, hogy áttörést hajtanak végre, és szabad utat biztosítanak a rendszer egészének fejlesztéséhez. Az iskolareformnak ezt a típusát szokás hagyományosan leginkább alapszerkezeti (strukturális) reformnak nevezni.

A fejlesztés másik típusa az, amikor a rendszer átalakítása a könnyebben-gyorsabban változtatható elemekkel – a módszerekkel, a tankönyvekkel és tantervekkel, a pedagógusok átképzésével, az iskolatípusok továbbfejlesztésével – kezdődik, több-kevesebb intenzitással. Ebben az esetben is lehet polgárjoga annak a feltételezésnek, hogy e változtatások előbb vagy utóbb az alapszerkezetig is elhatolnak, és végül felvetik átalakításának kérdését.

A kétféle fejlesztés közötti választás az oktatáspolitiku-

<sup>104</sup> Inkei Péter — Kozma Tamás: *Az oktatási rendszer fejlesztési koncepciójának kérdései* (sokszorosított). Bp. MTA PKCS, 1975.; Inkei Péter — Kozma Tamás: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Bp. Akadémiai, 1977; Horváth Márton: *Köznevelésünk távlatai és a tudományos kutatás*. *Társadalmi Szemle* 1976/5. 83—91.

sok meglehetősen gyakori dilemmája. Noha valójában az a kérdés, hogy a fejlesztés kiterjedjen az alapszerkezetre is vagy sem, a legtöbbször – hibásan – így fogalmazódik meg: „alapszerkezeti” vagy „tartalmi” reform legyen?

Könyvünk harmadik részében erre a kérdésre keressük a választ. Természetesen nem vállaljuk a döntőbíró szerepét. Nem vállalkozhatunk tehát arra, hogy kijelentsük: az előttünk álló mintegy negyedszázadban a magyar köznevelést tartalmilag kell – vagy ellenkezőleg: csak szerkezetileg szabad – átalakítani. Többek között azért sem, mert már magát a megkülönböztetést is meg kell kérdőjeleznünk. Továbbá azért sem válaszolhatunk igennel–nemmel a feltett kérdésre, mert akkor előfeltevésként máris elfogadnánk a tantervek, az iskolaszervezet meg az irányítás jelenlegi formáinak továbbélését az általunk belátható nagy távlatokban is.

Legfontosabb mondanivalónk a következő. A köznevelés társadalmi szervezet, amelyet nem elegendő a mainál tökéletesebben szabályozni ahhoz, hogy valóban fejlődjék. Ehelyett mindenekelőtt az irányítás hogyanját kell továbbformálnunk úgy, hogy ne csak a folyamatos működtetést szolgálja, hanem a működés irányítását eszköznek használja fel a köznevelés fejlődéséhez.

## 3.1 Fejlesztési szemléletek

Tájékozódva azokban a vitákban, amelyek az 1960-as évek végétől bontakoztak ki hazánk iskolareformjáról, a fejlesztés két szemléletének megkülönböztetése – folyamatos korszerűsítés vagy alapszerkezeti reform – hasznosnak bizonyul: segíti csoportosítani az eddig felmerült elképzeléseket, kimutatni rokon vonásaikat és nyilvánvaló vagy lappangó ellentmondásaikat, megkeresni külföldi párhuzamait.<sup>105</sup> Tüzetesebb elemzésre e gyakran használt tipizálás mégsem való. Nemcsak mert elválaszt, sőt szembe is állít együvé tartozó dolgokat, hanem mert miközben áttekinthetőségre törekszik, túlon túl leegyszerűsít.

Ezért inkább megkíséreljük a napjainkban kialakuló fejlesztési szemléleteket az eddigieknél differenciáltabban jellemezni. Nem elégedhetünk meg az említett két kiindulópont – alapszerkezet-nevelési folyamat – megkülönböztetésével; ténylegesen ugyanis a fejlesztés más lehetséges kiindulópontjai is felmerültek az elmúlt évek hazai vitáiban (akárcsak más szocialista országokban). E kiindulópontok nem zárják ki egymást, hanem összekapcsolhatók. Tehát *nem annyira választani kívánunk közülük, mint inkább egybeépítve haladni meg őket.*

### 3.11 Kiindulás „a tartalomból”

A köznevelés megújítása körüli vitában gyakran merül föl az az igény, hogy a tartalom megújításával kezdjük. Ahhoz azonban, hogy elfogadjuk ezt az álláspontot, tisztáznunk kell, ki mit ért a köznevelés „tartalmán”.

Az egyik közkeletű álláspont szerint a köznevelés „tartalma” azoknak az ismereteknek, jártasságoknak és készsé-

geknek az együttese, amelyeket a pedagógus a diáknak az iskolában megtanít. A tartalomból kiindulni ebben az esetben annyit jelentene, hogy először a megtanítandó tudás új rendszerét alakítsuk ki. Ezt tanítsuk meg a felnőtteknek, akik pedagógusok lesznek; azután pedig biztosítsuk az eszközöket és a módszereket, amelyekkel a társadalmilag kívánatos tudást a legteljesebben meg lehet tanítani. Végül mindezt öntsük szervezeti keretbe, építsük meg a nekik való épületeket, és teremtsük meg a kapcsolódó infrastrukturális feltételeket. A tartalomból kiinduló fejlesztés, ha így értjük, nem is lenne egyéb, mint egy tágabban értett, koncepciózusabban megalapozott, egybehangoltabban kivitelezett, nagy tantervi reform.<sup>106</sup>

De vajon abszolutizálhatjuk-e a társadalmilag releváns tudást, ha a köznevelést fejleszteni akarjuk? Számos ellenvetésünk adódhat itt.

a) A tudomány és a technika látványos fejlődése korábban kockázatos vállalkozás lenne – ha lehetséges egyáltalán – jóslatokba bocsátkozni tudásunk jövőjéről. Ezért aligha tudnánk ismereteink, jártasságaink és készségeink ma időálló elemeit a jövőre tekintettel kiválogatni. A jövőre való hivatkozással – bevallva-bevallatlanul múltbeli tapasztalatainkra alapozunk. Vagyis nem előre, hanem visszafelé tekintve válogatunk.<sup>107</sup>

b) Nemcsak tudásunk jövőjét nehéz előre látni. Ennél is fontosabb az az összefüggés, amely a társadalom szerkezete és mozgásfolyamatai, valamint a társadalomban érvényesnek elfogadott tudás között mutatható ki. Hogy mit kel-

<sup>106</sup> Az utóbbi esztendőik szakirodalmában a legnagyobb hatással talán a MTA elnökségi közoktatási bizottságának dokumentumában fogalmazódik meg ilyen álláspont: *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai a társadalmi műveltség tartalmára és az iskolai neveléstevékenység fejlesztésére* (sokszorosított). Bp., MTA EKB, 1976. Tantervméleti szempontból részletesen elemzi ezt a dokumentumot *Ballér Endre: Művelődési tartalom és tantervfejlesztés* (kézirat). MTA PKCS Dok., 1976. A tantervfejlesztés további fontos hazai irodalmának bibliográfiáját és földolgozását is lásd itt.

<sup>107</sup> A tudásunk jövőjéről szóló nagy hatású prognózisok közül az utóbbi évek hazai szakirodalmában hadd hivatkozzunk példaként *Marx György: Iskolák a tudományos—technikai forradalomban c. esszéjére* (in: *Kálmán Gyula szerk.: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok*. Bp. Tankönyvkiadó, 1973. 85—100).

lene megtanítani – tehát mi lesz a jövőben társadalmilag érvényes tudás –, nem annyira műveltségünk múltja vagy jövője határozza meg, hanem valójában az ismeretek, jártasságok és készségek alkalmazhatósága a társadalomban. Hogy tehát mit tekintenénk megtanítandónak, nagymértékben attól is függ, a társadalom melyik tagját a társadalom milyen pozíciója felé kalauzoljuk. A megtanítandó tudás rendszere – ha e szociológiai elemzést elfogadjuk – nem egyéb, mint művelődési-didaktikai megjelenése a társadalmi ténynek, hogy adott társadalom adott iskolája a társadalomban meghatározott helyre készíti föl jövőbeli tagjait.<sup>108</sup>

c) A „kiindulás a tartalomból” eleve néhány föltevés előzetes elfogadását teszi szükségessé. Ilyen például, hogy a köznevelés olyan szervezet, amelyben gyermekek és felnőttek, beavatottak és kívülállók kerülnek egymással szembe. Ilyen az a föltevés is, hogy a köznevelés lényege: valaminek a megtanítása és megtanulása, meg hogy „a tanító tanít – a tanuló tanul” viszonyt magasabb szempontból előírt tananyag vezérli. Mindez lényegében a felvilágosodás korabeli nézet továbbélése, amely szerint az iskolának az a dolga, hogy a „helyes tanítást” közvetítse abban a társadalmi közegben, amelyet még a nem tudás homálya fed. Mennél magasabb fokon áll valaki az iskolarendszer lépcsőin, annál teljesebben birtokolja e „helyes tudást”; változtatni rajta is csak e grádicsokon végighaladóknak szabad. Ameddig a szaktudomány legmesszebbre látó művelői az ellenkezőjét nem jelzik, az érvényes ismeretek foglalata a tanterv.<sup>109</sup>

d) A „kiindulás a tartalomból” magában foglalja azt a véleményt is, hogy a köznevelés egész programját a megtanítani és megtanulni valók ölelik föl. Eszerint az egész köznevelési rendszert mintegy le lehetne vezetni a tudás struktúrájából. A köznevelés egy-egy történelmileg kialakult

<sup>108</sup> Erre a tudásszociológiai összefüggésre építi elemzését Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Bp. Akadémiai, 1976 (különösen 37. és köv.).

<sup>109</sup> Hogy mennyire így van, hivatkozunk például az I. Ratio Educationis keletkezéstörténetére. *Finácz Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában, I–II*. Bp. 1899, 1902. A legújabb földolgozások közül különösen is kiemeljük a *Csóka J. Lajosét: Kollár Ádám és az 1977-i Ratio Educationis. Magyar Pedagógia 1977. 388–408.*

rendszere végső elemzésében nem is volna más, mint a korban társadalmilag elfogadott tudás intézményesült formája.

Ha a tantervek jelentőségét ennyire más elemzési szempont fölé emeljük, könnyen megfélekedezhetünk arról, hogy az iskola valóságos tevékenysége hivatalos és rejtett tennivalókból fonódik össze. Közülük egyesek épp azért „hivatalosak” – míg mások „rejtetteknek” minősülnek –, mert a tantervi dokumentumok a köznevelésben folyó mozgásoknak csupán egy részét képesek átfogni. Az iskola szervezetét és működését ezért – bármennyire fontos szempont legyen is – aligha lehet a tantervek elemzéséből kiindulva megérteni.<sup>110</sup>

Ha pedig a tantervek jelentőségét a többi fejlesztési szempont fölé emeljük, abba a hibába eshetünk, hogy egyetlen, megfelelőnek tartott dokumentumnak akarunk érvényt szerezni az iskolában. Az iskolában folyó tevékenységek teljes körének fejlesztése helyett megelégszünk azzal, ha megfelelő tantervek, tanmenetek, nevelési tervek készülnek.<sup>111</sup> Holott az iskolai szervezatkutatásokból is, napi tapasztalatainkból is köztudott, hogy az iskola többet is, mást is tesz, mint lebontja, ütemezi és betartja a központi dokumentumokat.<sup>112</sup> Az iskoláknak nemcsak ún. „rejtett tanterveik” vannak, hanem természetesen működési menetük, ütemük, programjuk – ám rendszerint csakugyan rejtett formában. A szűken értelmezett tantervi dokumentumokra való hagyat-

<sup>110</sup> Véleményünk szerint ezt a hibát követi el többek közt B. Bernstein a hazai szociológiában is idézett tanulmányában: „Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről.” (In: *Ferge Zsuzsa—Háber Judit szerk.: Az iskolai szociológia problémái*. Bp. Közgazdasági, 1974. 123—152.) Igaz ugyan, hogy az angol iskolák ún. *curriculumai* nem azonosíthatók pl. a hazai tantervekkel, amennyiben sokkal szélesebb körben átfogják az iskola egész működését. Ennek ellenére nem a — tágabban vagy szűkebben megfogalmazott — tantervből következik az iskola szervezete és működése, hanem inkább az iskolai szervezet és működés kifejeződése a *curriculum*. (További tanulmányokat l. az iskola tudásszociológiai megközelítésére M. F. D. Young tanulmánykötetében: *Knowledge and Control*. London. Collier, Macmillan, 1971, különösen 19. és köv., valamint 189. és köv.)

<sup>111</sup> „Kinöztük a csak tanító és csak a nap egy kisebb részét betöltő iskolát. A mai iskolának a gyermek és ifjú egész napi foglalkoztatását kell szem előtt tartania, tehát foglalkoztatási tervvel kell dolgoznia. Ennek a nevelési és a tanterv szervező része.” Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Bp. Akadémiai, 1969. 294.

<sup>112</sup> Csepeli György és mtsai: *Az oktatásügy szervezatkutatás lehetőségei*. Bp. Akadémiai, 1976. 55—90.; Kozma Tamás (szerk.): *Szervezatkutatás az iskolában*. Bp. MTA PKCS, 1976. 15—34.

közás közben az iskola teljes életének megtervezése siklik ki figyelmünkéből.

A „kiindulás a tartalomból” tehát végeredményben nemcsak a tartalomból való kiindulást jelenti, hanem egyúttal a szakmai köntösben jelentkező objektív (társadalmi) meghatározottságok, illetve szubjektív meggyőződések elfogadását is.

A köznevelés „tartalmán” azonban – a ma folyó eszmecserékben – nemcsak a tágran értelmezett tananyagot, tantervet szokás érteni. Legalább ilyen gyakran jelölik vele azokat a funkciókat, amelyeket a köznevelés betölt, s azokat a föladatokat, amelyeket társadalmunk kitűz elébe. A „tartalomból” kiinduló fejlesztés ebben az esetben azt jelentené, hogy a köznevelés társadalmi funkcióival kell kezdenünk, társadalmi föladatait kell megvizsgálnunk.

Elvezethet-e pusztán a mai köznevelés funkció- és föladatrendszerének vizsgálata egy átfogó fejlesztési programhoz? Hadd fogalmazzuk meg ezzel kapcsolatos néhány főntartásunkat is.

a) A funkciók vizsgálata – ahogyan a társadalomkutatók értik – lényegét tekintve leíró, nem pedig normatív vállalkozás. Funkciónak föl fogva minden tevékenységet, amely szükséglet kielégítésére irányul, azokat a társadalmi szükségleteket keressük a funkcionális analízis során, amelyeket a vizsgált társadalmi alakulat betölt. Ezzel az elemzéssel mélyebben ismerhetjük meg a társadalmat – kielégítetlen és betöltetlen szükségletein keresztül. De csak keveset tudunk meg arról a társadalmi alakulatról, amely a szükséglet betöltése végett létrejött.

Amikor a köznevelés funkcióit igyekszünk körülírni, sok új ismeretünk gyűlik a társadalomról. Eközben azonban – a tudományos vizsgálat föltételeként – adottnak vesszük köznevelésünk rendszerét. A vizsgálatok nyomán megtudhatjuk, hogy köznevelésünk rendszere történetileg kialakult formájában milyen társadalmi igényeket hagy kielégítetlenül. Csak óttételesan következtethetünk azonban egy olyan köznevelésre, amely ezeket az igényeket be tudná tölteni;

s csak közvetve tudunk arra a kérdésre válaszolni, vajon ez az új köznevelés mely szükségleteket hagyna kielégítetlenül. A funkcióelemzés nélkülözhetetlen egy már létező társadalmi alakulat értékelésekor; jóval kevesebb haszonnal jár azonban a tervezés idején.<sup>113</sup>

b) A „funkció” kifejezés azonban nemcsak ennyire szűk társadalomkutatási értelemben használatos; gyakran egyszerűen a köznevelés tennivalóit jelölik vele. S e tennivalók előírása – szemben a leíró funkcióelemzéssel – kétségtelesen normatív tevékenység. Rendszerint azonban adottnak fogadjuk el közben a jelenlegi értelemben vett köznevelést. A szakképzés, az alsófokú oktatás, a középiskola stb. föladatairól szólva már eleve föltételezzük, hogy – akárcsak ma – nagy távlatokban is alsó és felső fokra, szakmai és nem szakmai képzésre, oktatásra és nevelésre, felnőttekre és gyerekekre bomlik majd föl a köznevelés. Az így megfogalmazott föladatokat követve, sohasem tudnánk túllépni köznevelésünk történetileg adott keretein.

A funkció- és föladatrendszer elemzéséből csak akkor tudunk továbblépni a jövő köznevelése felé, ha nem a köznevelés mai formájának funkcióit és föladatait írjuk le. De akkor mit? Úgy gondoljuk, kiindulásképpen a társadalmunkban végbemenő művelődési folyamatokat kell – a legtágabb értelemben – föltárnunk. Azután térhetünk vissza ismét a köznevelés mai rendszeréhez, hogy a mostani – gyakran már kinőtt – formákat a társadalom egészében végbemenő folyamatokhoz igazíthassuk. Ez azonban többé már nem „a tartalomból” való kiindulás. Legalábbis nem a köznevelés mai értelmében vett „tartalmára” – a mai iskolarendszer céljaira és tanterveire – leszűkített fejlesztés.

<sup>113</sup> A funkcióelemzés értelmezéséhez vö. *Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai*. Bp. Tankönyvkiadó, 1977. 187. és köv. A funkcióelemzés szerepéről a tervezésben, illetve az értékelésben I. *Kulcsár Kálmán: Gazdasági hatékonyság — társadalmi hatékonyság. Gazdaság 1971/3. 7—18. A funkcióelemzés lehetőségeit és határait — hozzájárulását a köznevelés tervezéséhez — jól szemléltethetjük egyébként a társadalmi mobilitást tanulmányozó oktatásszociológiai eredményekből. Legutóbb összefoglalóan áttekintette őket *Gazsó Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Bp. Kossuth, 1976.*

### 3.12 Kiindulás „a struktúrából”

Számos hazai közgazdász felfogásában a köznevelés fejlesztésének tervezése közgazdasági szakterület, rendszerint a munkaerő-tervezés része.<sup>114</sup> Az így felfogott oktatástervezés kétféle alapadattal gazdálkodik. Egyfelől fel kell rajzolni a gazdasági élet várható változásai alapján a munkaerő-szükségetet; másfelől ismernie kell a lakosság egyes korosztályainak várható létszámát. A munkaerő-szükséglet várható változásai jelentik az igényeket; a demográfiai prognózis alapján számítható az ifjúsági forrásból várható fedezet. Szükséglet és fedezet közt áll az oktatásügy „fekete doboza”, amelyen áthaladva a gyermekből munkaképes korú fiatal válik, miközben a termelés megkívánta ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel ruházzuk fel őket.

A demográfiai becslések és a munkaerő-szükségleti előrejelzések birtokában számos részletkérdésre is választ adhatunk. Mindenekelőtt e rendszer horizontális és vertikális tagolódására, vagyis, hogy milyen hosszú ideig legyen kötelező kinek-kinek részt venni a közoktatásban (tankötelezettségi korhatár), és milyen csoportosításban. A tankötelezettség hosszát ugyanis behatárolja az ország munkaerő-szükséglete: bizonyos számú (leendő) munkaerőt csak meghatározott ideig nélkülözhet a gazdaság. A munkaerő-szükséglet foglalkozásonkénti összetétele viszont meghatározza a képzések rendszerét. Mindebből a közoktatás és a szakképzés tagolódására – az egymás mellett futó iskola-típusokra, e típusokban tanítandó ismeretanyagra stb. – következtethetünk.

E keretek alapvetően befolyásolják az oktatási rendszeren belüli jelenségeket és folyamatokat. A horizontális és vertikális struktúrát a településszerkezetre vetítve a különbö-

<sup>114</sup> Timár János (Oktatásgazdaságtan. *Magyar Pedagógia* 1967. 378) ezt a gondolatot így fogalmazza meg: „a gazdasági fejlődésnek a neveléssel, a képzéssel szembeni követelményei a népgazdasági szakmunkaerő-szükségletben ötenek testet... A szakemberszükséglet ismeretében a neveléstudomány feladata annak megállapítása, hogy a munkaerő képzése milyen ismeretek, készségek elsajátítását követeli meg; ehhez milyen tartalmú, rendszerű, formájú, időtartamú képzés tekinthető a legcélravezetőbbnek pedagógiai szempontból.”

ző fokozatú-típusú iskolák kívánatos hálózatáról alkothatunk képet. Az így kialakított terv nyomán határozhatók meg a pedagógusmunka objektív feltételei. E feltételeken belül szervezi meg a pedagógus a tanítás-tanulást, bontja le tanítási anyaggá a szükséges ismereteket, tervezi hozzá a technikai eszközöket, kísérletezi ki a célszerű módszereket.

Eddigi vizsgálataink alapján azonban úgy látszik, hogy az alapszerkezet problémája a jelenlegi fejlesztési szakasz tervezésében nem játszik akkora szerepet, mint feltételezni szokás. Több jel arra enged következtetni, hogy az alapszerkezet kérdése a fejlesztés jelenlegi szakaszának megtervezésében nem használható olyan kizárólagos szemléleti rendezőül, mint a korábbi időszakban.

a) Korábbi vizsgálatainkban az értékek három körét különböztettük meg. Társadalompolitikai szempontból mérlegelve a fejlesztés tennivalóit, arra figyeltünk, hogy melyik lépésünk milyen irányban befolyásolhatja társadalmunk szerkezetét és mozgásfolyamatait; népgazdasági szempontból a fejlesztés lehetséges gazdasági kihatásaira voltunk figyelemmel; művelődési-pedagógiai szempontból pedig azt kérdeztük, hogy a fejlesztés egyes lépései miként következnek a növendék, a nevelő és a nevelés-művelődés sajátoságaiból, és miként kapcsolódnak össze vele. E három kritériumcsoportból kiindulva, számos jogos követelményt támaszthattunk köznevelésünk jelenlegi alapszerkezetével szemben. De csak alig kaptunk támpontot arra vonatkozóan, hogy a felmerülő lehetőségek közül az átalakítás melyik formáját válasszuk.<sup>115</sup>

b) Ha a köznevelés fejlesztésének változatait úgy fogalmazzuk meg mint alapszerkezeti változatokat, akkor – költségelemzésünk összefoglalásaképp – a következőket figyelhetjük meg. Valamennyi fejlesztési változat lényegesen nagyobb költségekkel jár, mint a jelenlegi alapszerkezet meg-

<sup>115</sup> Inkei Péter és mtsai: *Döntés-előkészítő modellvariánsok összehasonlító elemzése* (sokszorosított). Bp. MTA PKCS, 1974; Inkei Péter: *Értékelő szempontok az iskolarendszer szerkezeti fejlesztésének kimunkálásában. Neveléstudományi Közlemények 1975/1. 30–47.*; Inkei Péter—Kozma Tamás: *Az oktatási rendszer fejlesztési koncepciójának kérdései* (sokszorosított). Bp. MTA PKCS, 1975.

3.1 táblázat. A 3—18 évesek iskoláztatásával kapcsolatos néhány mutató előreszámítása az 1990-es évekre

	1973-as tényszám	8+4-es alapszerk.	9+3-as alapszerk.	10+2-es alapszerk.
Köznevelésben részt vevők (3—18 év, fő)	1 727 254	2 084 401	2 143 388	2 247 005
Személyi szükséglet (pedagógus és egyéb alkalmazottak, fő)	164 764	206 091	219 464	231 668
Éves üzemeltetési költség (millió Ft)	9 097,1	12 992,3	13 684,4	13 761,3
Beruházási igény (millió Ft)	—	26 297,6	28 198,8	29 913,1

tartása; és a különböző változatok költségigénye között nem látszik lényegbe vágó különbség (lásd a 3.1 táblázatot). A modellvariánsokkal végzett költségszámításoknak sok problémájuk van, nem utolsósorban elméletiek. Nem ismerjük a fejlesztési szakasz hosszát, nem ismerjük tervezett mélységeit és így tovább. Emellett a reform utáni működés költségeire összpontosulnak, és nem tükrözik az átállással (átszervezéssel és átépítéssel) járó kiadásokat. Számításaink egy szempontból azonban jellemzők: hogy ti. az alapszerkezeti változatok között nem sikerült döntő különbségeket kimutatnunk.

Ennek – első megközelítésben – viszonylag egyszerű magyarázata van: a pedagógusilletmények. A jelenlegi költségek nagyobb részét ez teszi ki. Minden változat a pedagógusmunka növekedésével számol, következésképp a költségek is ebben az irányban emelkednek; minthogy pedig minden alapszerkezeti változat végül is tizenkét iskolai évről gondolkodik, érthető, hogy a pedagógusmunka költségei a maihoz képest nagyjából egyforma mértékben emelkedtek.<sup>116</sup> Az ágazati tervezés munkája lesz korrigálni számításainkat. A mi szempontunkból azonban ez a számítás is azt teszi világosabbá, hogy a fejlesztés során nem az alapszerkezeti változatokban kell keresnünk a döntő eltérést, hanem a rendszer emberi tényezőiben.

c) Az alapszerkezet változatairól nem lehet gondolkodnunk anélkül, hogy térben ne képzelnénk el: hogyan is alakul – vagy alakítandó át – országunk iskolahálózata. A teljes szimuláció igen nagy munka. Az ezt megalapozó adat-

<sup>116</sup> A magyar köznevelés az egy pedagógusra, illetve az egy tanulócsoportra jutó gyermekszámtól tekintve tulajdonképpen kedvező helyet foglal el. Az OPKM 1974–77-es adatai szerint Bulgáriában 21,0; Csehszlovákiában 19,6; Lengyelországban 22,0; az NDK-ban 17,0; Romániában 20,0; a Szovjetunióban 17,0 tanuló jut egy pedagógusra, míg hazánkban csak 16,7 (összehasonlításként néhány európai tőkés ország adatai: Ausztria: 22, Franciaország: 23, az NSZK: 25, Olaszország: 21, Spanyolország: 29 fő. UNESCO Statistical Year Book, 1974.) Az egy tanulócsoportra jutó átlagos tanulószám pl. Csehszlovákiában 25,0 az NDK-ban 25,0, míg Magyarországon 24,8 fő. (Anglia: 30 fölött; Franciaország: 24, NSZK: 26, Olaszország: 20,4, Svédország: 25.) Az összehasonlítást megnehezíti, hogy az egyes országok gyakran más és más intenzitási viszonyszámokat használnak. Ami azonban egybeesik, az az oktatásfejlesztés tendenciája. Kimutatható és adathozható, hogy mindenfajta köznevelés-fejlesztési elképzelés fontos összetevője a pedagóguslétszám nyílt vagy rejtett növelése.

gyűjtéseket megkezdtük ugyan, egyelőre azonban még csupán felderítő vizsgálatot végeztünk (3.2 táblázat).<sup>117</sup> A kö-

**3.2 táblázat. Tanteremszükséglet Veszprémben és környékén  
1985-ben, négy alapszerkezeti modellvariáns esetén**

	8+4-es	9+3-as	10+2-es	11-es
	alapszerkezet			
A középiskolával rendelkező településeken	214	197	171	165
A többi településen	46	58	92	72
<b>Összesen</b>	<b>260</b>	<b>255</b>	<b>263</b>	<b>237</b>

zölt adatok várakozásunknak nem feleltek meg: a vizsgált járásban úgy találtuk, hogy különféle alapszerkezeti változatok bevezetése esetén sem merül fel lényegesen eltérő tanteremszükséglet. Ez a szükséglet különféle alapszerkezeti változatok esetében sem tér el egymástól olyan mértékben, hogy segítségével az alapszerkezeti változatok között dönteni, közülük az „olcsóbbat” javasolni tudnánk.

Iskolahálózattal kapcsolatos vizsgálódásaink természetesen ismét nem helyettesíthetik az ágazati tervező munkát.

<sup>117</sup> Rostás István: Az oktatásügy helyzete, a távlati fejlesztés alternatívái, feltételei és szükségletei Csongrád megyében (kézirat). Szeged, 1976; Inkei Péter: Az iskolahálózat átalakítása négy rendszerfejlesztési változatban: a veszprémi járás esete (sokszorosított). MTA PKCS, 1977; Kovács Endre: A strukturális iskolareform kilátásai: az egri járás esete (kézirat). Eger, 1978. Veszprém adatait a 3.2 táblázatban közöljük; Csongrád, illetve Eger esete nagyon hasonlít hozzá. Az egri járásban például az 1982–83. tanévre előre számítva 625 (8+4), 627 (9+3), illetve 617 (10+2) általános és középiskolai tanteremre volna szükség; a különbségek tehát itt is elhanyagolhatók a „modellvariánsok” között.

Pusztán kísérletet tettünk annak illusztrálására, hogy vajon mekkora eltérésekkel kellene számolnunk egy-egy modellvariáns bevezetése során. Kísérletünk eredménytelenségére általánosságban ismét kézenfekvő a magyarázat. Iskolahálózatunk egészét tekintve – jelenleg is tizenhat éves koráig fogadja magába az ifjúságot. Ha intenzitási mutatóit ug-rásszerűen nem akarjuk megváltoztatni, akkor az alapszerkezeti változatok önmagukban kisebb-nagyobb átszervezésekkel lényegesebb hálózatfejlesztés nélkül is elképzelhetők. Mindez ismét arra utal, hogy a fejlesztés irányát a különböző alapszerkezeti változatok nem, illetve nem jól reprezentálják.

Az értékpremisszákkal, a költségekkel és a hálózattal kapcsolatos eredményeink egy irányba mutatnak. Köznevelésünket tovább kell fejlesztenünk, mégpedig úgy, hogy alapszerkezete se maradjon érintetlenül. E változtatásoknak azonban a jelenlegi szakaszban átfogóbbaknak és mélyebbeknek kell lenni annál, semhogy az alapszerkezetre vonatkozó modellvariánsokban kifejezhetnénk és az alapszerkezet átalakításával végrehajthatnánk. *A fejlesztés tervezését nem köthetjük az alapszerkezet átalakításához. Fordítva: az alapszerkezet átalakítása lehet függvénye és kell hogy függvénye legyen a köznevelés átfogó fejlesztésének.*

### 3.13 Kiindulás „a feltételekből”

Számos fejlesztési elképzelés kidolgozói legfontosabbnak azt látják, hogy először a fejlesztést legkeményebben behatároló tényezőkön változtassanak; hiszen ezeken belül azután már szabad helyet kaphatnánk a legkülönbözőbb fejlesztési irány és ütem kipróbálására.<sup>118</sup>

Mely elemek változtathatók legnehezebben – következésképp tervezendők és fejleszthetők leginkább előre – a köz-

<sup>118</sup> Kálmán György: Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. In: Kálmán Gyula (szerk.): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*. Bp. Tankönyvkiadó, 1973. 113–132.

nevelésben? Ha a változás iránti érzékenységet a változásra fordított energia (szervezés, költségek stb.) és a végrehajtáshoz szükséges idő függvényének fogjuk fel, akkor kiderül: nem az alapszerkezet önmagában (ha ilyenről egyáltalában beszélhetünk) változtatható nehezen – kellő társadalmi-politikai viszonyok közt ez csupán elhatározás kérdése –, hanem az ehhez kapcsolódó „elemek”: a pedagógusok és az iskolák.<sup>119</sup>

A köznevelési *infrastruktúra* (létesítmények és berendezések) elavulási ideje jelen körülmények közt 30–50 esztendő – hogy a költségtényezőkről már ne is beszéljünk –, a *pedagógusokban* kialakult tudás-, magatartás- és értékrendszer „átfutási ideje” pedig esetenként több generáció lehet. Az alapszerkezeti változtatások – ott, ahol a köznevelés demokratikus átalakulása már lezárult (a szocialista országokban mindenütt) – ezeken az időhatárokon belül maradnak. E vélemény szerint a létesítmények-berendezések és a pedagógusok a köznevelés legkevésbé változtatható elemei; következésképp ezeket az „elemeket” kell a legnagyobb előrelátással a leghosszabb távon előre tervezni.<sup>120</sup>

A köznevelés kinőtte a rendelkezésére álló hálózatot: szűkek a tantermek, elavult a berendezés (padok, bútorzat), hiányos a technikai felszereltség (fűtés, világítás, étkezők, öltözők), kevés és túlterhelt a pedagógus. Az egyik legsürgetőbb teendő ennek a hálózatnak a helyreállítása. A fejlesztés minden további tervezése tehát azzal kell kezdődjék, hogy a jelenlegi hálózati különbségeket kiegyenlítjük; csak ezzel teremthetjük meg a továbblépés feltételeit.

<sup>119</sup> Az általános iskolák kb. 63%-a olyan településen működik, amely távlati településfejlesztési koncepcióknak szerint nem vagy csak alig fejlődőképes. Az iskolák egyharmadában összesen 1–2 tanterem van; több mint egyharmadukban csak alsó tagozat működik. 43%-ukban a tanítás osztatlan vagy részben osztott. 500 fős vagy annál is kisebb településeken úgyszólván sehol sincs szakrendszerű oktatás; a 2–5 ezer lakosú településeken részben osztott tanítás is folyik. Az 1–2 tanterős iskolákban nincs napközi otthon (vagy csak elvétve akad). Az 1–2 ezres községek 50, a 2–5 ezres községek 60%-ában van napközi. Az oktatásügyi ágazatban ma mintegy 123 000 pedagógus tanít. A gyermekszám alakulását figyelembe véve megállapítható, hogy számuknak – a köznevelés mai szerkezetét fenntartva – mintegy 25%-kal kellene növekednie. (Az MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1975-ös iskolakataszterének adataiból.)

<sup>120</sup> A. M. Huberman: *Understanding Change in Education*. Geneva, UNESCO, IBE, 1973.

A köznevelés fejlesztése közben azonban a következő ellentmondással kell szembenéznünk: egyszerre kellene kibővíteni és át is alakítani a rendelkezésre álló kereteket. A probléma nyilvánvalóan az, hogy milyen arányokban tegyük. Ha – a helyzet szorításában – a jelenlegi keretek minél gyorsabb rekonstruálása mellett döntünk, ez nyilvánvalóan azzal jár, hogy – keretei révén – a köznevelést lényegében idejét múlt fejlettségi fokán konzerváljuk. Ha pedig a „rekonstrukciót” az ágazat modernebb kereteinek kialakításával kötjük össze, akkor nyilvánvaló, hogy csak jóval lassabb ütemben haladhatunk előre, és később várhatunk jelentősebb eredményeket (még ha ezek tartósabbaknak ígérkeznek is).<sup>121</sup>

Illusztráljuk ezt a dilemmát az iskolahálózat és a pedagóguslétszám tervezésének elvileg lehetséges változataival. Az iskolahálózatot mindaddig tanulócsoportok és osztályterem alapján terveztük. Az osztályteremből álló iskolákkal azonban egyúttal a tanítás-tanulás számos mai elemét konzerváljuk. Ha nem tantermekben, iskolákban és elkülönült intézménytípusokban gondolkodunk többé, a hálózatfejlesztés hagyományos tervezésének számos eddigi nehézsége esik el. Nem kell külön figyelembe vennünk a gyermeklétszám várható változásait, megelégedhetünk az összlélekszám előrejelzésével; hiszen egy komplex oktatási-képzési-művelődési intézmény hatósugara elvileg a település

<sup>121</sup> Ez a dilemma ugyanaz, mint pl. egy közlekedésfejlesztési koncepció esetében. A XIX. század jellemzően nagy vívmánya a gőzgép bevezetése volt a közlekedésbe; nyomában vasúthálózatok épültek. A XX. századra jellemző közlekedés a robbanómotorokhoz kapcsolódik; nyomában a forgalom a közutakra és a levegőbe terelődött. A távlati közlekedésfejlesztési koncepcióban dönthetnek a vasút rekonstrukciója mellett is (ez végre kiteljesíthetne egy, már a múlt században megindított fejlesztési folyamatot), de dönthetnek úgy is, hogy a közúti és légi közlekedés az elsőbbség. Ez esetben a vasútfejlesztést korlátoznák, és az eddigieknél erőteljesebben fordulnak a közúti közlekedés megoldatlan problémái felé. (Mint ismeretes, a távlati közlekedésfejlesztési koncepció kidolgozó hazánkban ez utóbbi alternatívát választották). A köznevelés-fejlesztési koncepció kidolgozó azonban, úgy látszik, eddig még nem ismerték fel, hogy hasonló előtt állnak. A következő sorokkal azokhoz a vitákhoz is kapcsolódunk, amelyek újabbán a szocialista országok oktatás-tervezői között megindultak. J. Gorynski—T. Kodelska—Laszek: „Planowanie infrastruktury szkolnictwa”. In: *Polska 2000: Kształnienie dla przyszłości*. Wrocław. Ossolineum, 1972; M. K. Mitropolitski—H. Schubert: *Zu ausgewählten Problemen der Untersuchungen zur Weiterentwicklung des Netzes der Volksbildung*. Berlin. APW, 1976; M. K. Mitropolitski et al.: *Ikonomiko—matematicheski metodi i modeli za szosztavjane na prognozi za edinnoto sredno politicheskoko obrazovanie v Bulgarija*. Szófia: Institut K. Marx, 1974.

minden lakosára kiterjed. Nem kell az iskolatípusok elhelyezést külön megtervezni hiszen ha a közművelési-művelődési központ rendelkezésre áll, munkaszervezési kérdéssé alakul, hogy hol indítanak szakképzést vagy egyetemi előkészítő kurzust.<sup>122</sup>

A pedagógusszükségletet mindmáig a tanulócsoporthoz, illetve a szaktárgyi órák száma alapján állapítjuk meg. E sablonnal egyszerűsítjük a szükséglet tervezését, lényegében igazgatási rutinmunkává tesszük. De meg is merevítjük, és ezért évről évre visszatérő feszültségek támadnak. Ezért a pedagógusszükséglet megállapításához a tanulócsoporthoz helyett új normát kell kidolgoznunk az intézmény tanulóinak létszámát véve alapul (illetve a körzet lélekszámát, amelynek tanulását-nevelését az intézmény szervezni hivatott). Mivel a tanulás-nevelés összetett folyamat, amelyben a különböző generációk váltakozva vesznek részt, a munka egy része nem feltétlenül pedagógus képzésükkel szervezendő. A szaktanári képzés merevsége helyett széles alapképzést kellene biztosítanunk, amely azután az egyén hajlamainak és az intézmény szükségleteinek megfelelően munka közben tanulással porfilírozandó.

*A hálózati szükséglet megállapítása, valamint a fedezet tervezése több szinten megoldandó feladat. A köznevelést nem elegendő csak regionálisan, csak országosan vagy csak helyileg tervezni: tervezni együttesen kell. Az ilyen tervező munka többé már nem a hagyományosan megállapított szükségletek hagyományos módon történő kielégítésére*

<sup>122</sup> Kérdés, hogy az itt vázolt pedagógusszükségleti tervezés valóban adekvátabb-e a jelenleginél. A következő évek kutatómunkájának egyik célja épp ezt eldönteni. Annyit azonban máris elmondhatunk, hogy számos újabb kérdéssel kell szembenéznünk, amelyek valószínűleg nem egyszerűbbek az előbbieknél; csak tán a rendelkezésünkre álló eszközökkel könnyebben oldhatók meg. Melyik intézményi bázison kezdjük az intézmények integrálását: az iskolán, a könyvtáron, a művelődési házban? Hogyan tipizálhatnánk ezeket az integrált intézményeket? Az intézményfejlesztés milyen jellegzetes típusai lehetségesek eltérő adottságú, kiinduló helyzetű körzetekben? Hol számoljunk még hosszú időn át stabil, hagyományos intézményrendszerrel (elkülönült intézményekkel), és hol kell minél előbb felkészülni a rugalmasságra? Hogyan számíthatjuk ki egy-egy új program (pl. egyetemi előkészítés, szakmai tanfolyam stb.) helyiségigényét és felszerelési-ellátottsági normáit? Sajnos az ilyen és hasonló kérdések még nem tartoznak a hagyományosan felfogott iskolai hálózattervezés és a tradicionálisan irányított hálózattervezés érvényességi körébe.

fog törekedni. Mindez egyben azt is illusztrálja, hogy *nem elég a fejlesztés tervezése során először a jelenlegi feszültségeket enyhíteni-megoldani*. Hiszen így mintegy 30–40 évre konzerválnánk egyúttal a tanulás-nevelés számos jelenlegi elemét is: azaz újratermelnénk – esetleg fel is erősítenénk – a nemkívánatos feszültségeket.<sup>123</sup>

### 3.14 A köznevelés mint fejlődő szervezet

A köznevelés fejlesztése során nem csupán egyetlen rendszerszemlélet érvényes tehát, hanem, egymás mellett – esetenként egymással vitatkozva – több is egyszerre. Épp ezért nem hiszük, amit számos rendszerfejlesztési terv hangsúlyoz, hogy azért kell rendszernek felfogni a köznevelést, mert akkor ebből a fejlesztés teendői logikusan kiépíthetők. Sokkal inkább fogalmazhatunk úgy, hogy a köznevelés olyan bonyolult rendszer, amelynek elemei különféle szempontból más és más összefüggéseket kínálnak a fejlesztés tervezői számára. Az a körülmény, hogy a fejlesztendő elemek rendszerbe kapcsolhatók egy-egy fejlesztési stratégia kidolgozása során, még egyáltalán nem bizonyíték amellett, hogy helyes a fejlesztési elképzelés.<sup>124</sup>

Még kevésbé bizonyítja, hogy az egyetlen helyes fejlesztési elképzeléssel van dolgunk. A történeti kötöttségek azt a következtetést sugallják, hogy minden korban abból az elemből kiindulva kívánják – logikusan – fejleszteni a köznevelést, amelynek megváltoztatása szélesebb társadalmi-gazdasági összefüggésekben került napirendre. A felvilágosult népoktatás kiépítésének, az analfabétizmus felszá-

<sup>123</sup> Kiss Árpád: A művelődés-gazdaságtan és a pedagógiai munka nagyobb gazdaságossága. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1966. Bp. Akadémiai, 1967. 61–62.

<sup>124</sup> A korábbi társadalomtudományi szakirodalomban a „rendszerelmélet” alkalmazásáról beszéltek, s rajta rendszerelmélet (analízist) értettek, leggyakrabban kibernetikai megközelítéssel. Újabb emellett egyre inkább használatos a „rendszerelv”, „rendszerelmélet” kifejezés. Az egészben látásra törekvés új meg új összefüggések felismerésére vezethet, amint arra pl. M. K. Starr utal (*Rendszerszemléletű termelésvezetés, termelészervezés*. Bp. Közgazdasági, 1976. 20–21. 39–42.). A konkrét helyzettől és a konkrét teendőktől függ azután, hogy melyik kínálkozó egészet fogadják el a fejlesztés tervezője értelmezési keretü.

molásának idején a társadalmilag érvényes tudás hiteles átadása volt a kulcs minden iskolareform megtervezéséhez és végrehajtásához. Mindenütt, ahol az extenzív gazdaságfejlesztés kérdései kerülnek napirendre – mint például a második világháborút követően Nyugat-Európában vagy a hatvanas és hetvenes évek fordulóján a volt gyarmati országokban –, logikusan kínálkozik a munkaerő-megközelítés és az ebből kibontakozó strukturális reform. (Ez utóbbi gyakran összefügg a polgári demokratikus követelésekkel – nevezetesen az általános és kötelező közsoktatás kiterjesztésével is, mint Kelet-Európában a második világháború és a felszabadulás után.) Ismét más korszakokban – például az intenzív iparosítás szakaszába lépett társadalmakban – a háttérágazatok összefüggéseiből való kiindulás látszik a leglogikusabb rendszerszemléletnek. *Köznevelési rendszerképünk kialakulását és megváltozását lényegileg befolyásolják azok a nagy társadalmi-gazdasági és politikai feladatok, amelyek között a mindenkori köznevelés megújítását tervezzük.*

A leírt fejlesztési szemléletek viszonylagossága azzal magyarázható, hogy nem az elemzett társadalmi alakulat lényegét ragadták meg, hanem csupán egy-egy jelenséget: például a művelődés anyagát, a tanulóáramlás szerkezetét, a hálózati és létszámkérdéseket. Az eddig ismertetett fejlesztési szemléletek a megváltoztatni kívánt társadalmi alakulat (a köznevelés) lényegéig nem tudtak elhatolni.

*Mi a köznevelést társadalmi alakulatlak tekintjük, amelynek megismeréséhez és megváltoztatásához a társadalmi szervezetek marxista elmélete nyújt segítséget. Nemcsak a műveltséganyag, az alapszerkezet vagy az infrastruktúra rendszer-összefüggéseit keressük, hanem azoknak a szervezeteknek a rendszer-összefüggéseit, amelyekből a modern köznevelés felépül. Megközelítésünkben a köznevelés összetett, komplex társadalmi szervezet, ún. szervezetrendszer.<sup>125</sup>*

<sup>125</sup> Különböző szervezetmeghatározásokat, oktatásügyi alkalmazásait, valamint a vonatkozó szakirodalom szemelvényeit közli Kozma Tamás: Szervezetkutatási irányok a hazai oktatásügyben. *Magyar Pedagógia* 1978. 3–14.

Valamely társadalmi szervezetet (szervezetrendszer) lényegileg megváltoztatni nemcsak annyit jelent, mint célját, struktúráját vagy környezetét megváltoztatni. A társadalmi szervezetek (szervezetrendszerek) lényegi megváltoztatása irányításuk megváltoztatását igényli. Csak az irányítás megváltoztatása révén válik lehetségessé, hogy a szervezetrendszer – esetünkben a köznevelés – a továbbiakban a változó körülmények szerint már önmaga változtassa programjait, struktúráját, sőt esetleg céljait, rész céljait is. Az irányítás fejlesztése révén vagyunk csak képesek önfejlesztő rendszerre átalakítani a köznevelést.<sup>126</sup>

Ez a felismerés ma sem teljesen idegen azoktól, akik a köznevelés fejlesztését tervezik, hiszen csaknem mindannyian a pedagógusnak szánják a kulcsszerepet. Amennyire igaz, hogy a tanulási-nevelési folyamatok irányítója – a pedagógus – kell megváltozzék a tanulás-nevelés (az iskola) megváltoztatásához, annyira igaz ez a köznevelés egész szervezetrendszerére vonatkozólag is. Mindaddig, ameddig a fejlesztést egyszeri, átmeneti és fölülről vezérelt tevékenységnek tartjuk a köznevelésben, a vele járó feszültségek és megrázkódtatások időről időre megújulnak. Elkerülni csak akkor tudjuk őket, ha a köznevelést másként irányítjuk.<sup>127</sup> De az irányítás átalakítása nem valamiféle adminisztratív át-szervezéssel éri el csúcspontját. Ehelyett az szükséges, hogy

<sup>126</sup> A szervezetfejlesztés nagy és növekvő területe mindenfajta szervezéseméletnek és szervezetkutatásnak. A polgári kutatások közismert összefoglalása például az amerikai Addison—Wesley kiadó hatkötetes sorozata, amelynek egyik kötete magyarul is hozzáférhető: R. Beckhard: *A szervezetfejlesztés stratégiaja és modelljei*. Bp. Közgazdasági 1974. (Ugyanebből a sorozatból lásd még pl. P. H. Lawrence — J. W. Lorsch: *Developing Organizations*. Reading: Addison—Wesley, 1969.) A szervezetfejlesztés számos iskolai-oktatásügyi alkalmazását gyűjtötte össze G. Watson (ed.): *Change in School Systems*. Washington: National Education Association, 1967. Újabbban még több figyelemre tarthatnak számot az innovációval kapcsolatos rendszer- és szervezelméleti kutatások. Lásd erről Hajnal Albert: munkásságát *A szervezetek innovációja* (sokszorosított). Bp., OT Tervgazdasági Intézete, 1976; *Tájékozódunk vagy döntünk, vagy irányítunk, vagy tervszerűen termelünk, vagy tervszerűen fejlődünk?* (sokszorosított). Bp., OT Tervgazdasági Intézet, 1976. Bucsy László a vállalati fejlődés rendszerszemléleti értelmezéséhez alkalmazta — a hazai szakirodalomban úttörő módon — az „innováció” fogalmát (*Az innovációk rendszere és a vállalati fejlődés*. Bp., Közgazdasági, 1976.).

<sup>127</sup> Tóth Imre Zoltán: *Szervezés- és vezetésemélet*. Bp. (SZÁMKI, 1975: 157—179.)

már a mostani szakaszban fokról fokra másként, újszerűen kezdjük el irányítani a fejlesztést.<sup>128</sup>

A köznevelés minden szinten úgy szemlélhető, mint totális rendszer a mélyebb szinten szerveződő alrendszerhez képest és mint alrendszere a magasabb szinten szerveződő köznevelésnek. Ha a köznevelést szabályozási rendszernek fogjuk fel, akkor az említett szintek irányítási szintekként ragadhatók meg. Minden szint az alatta fekvő szabályozója, és egyúttal a fölötte fekvő által szabályozott: információt juttat tovább felfelé, és beavatkozik lefelé.

Mindez mégsem elegendő, hogy a köznevelés fejlődéséről képet alkothassunk magunknak. A köznevelést ehelyett olyan rendszernek foghatjuk fel, amely minden szinten kitűzi, megvalósítja, módosítja és megváltoztatja saját célját, folyamataival, szerkezetével, be- és kimeneteivel – azaz működésével – összefüggésben. A köznevelés szintjeinek hierarchiáját ekkor a célok és programok dialektikája biztosítja. A köznevelés minden szintjének céljai a fölöttes szint programrendszerében foglaltatnak; egy-egy szint programrendszere viszont nem egyéb, mint a lejjebb fekvő szint céljainak együttese. A köznevelés minden szintjén olyan konkrétan és közvetlenül kell megfogalmazni a célt, hogy a fölöttes szint programrendszerébe illeszkedhessék; ugyanakkor annyira általánosan és távlatian, hogy a lejjebb fekvő szint céljainak átalakítása a megvalósítás egy-egy újabb változataként legyen felfogható.

A köznevelés ilyen szemléletében sem a működés, sem a fejlesztés nem válik szintenként külön, hanem a fejlesztés minden szinten zajlik (célkitűzés, döntés, tervezés, végrehajtás). A rendszer az alsóbb szinteken történő működés közben közvetlenül érzékeli a változásokat, és válaszol is rájuk; miközben a felsőbb szinteken – nagyobb áttekintőképessége (más típusú információi) következtében – jelzi a változások várható tendenciáit, és biztosítja a fejlődés feltételeit.

A tevékenységshorizont a köznevelés szintjein felfelé ha-

<sup>128</sup> C. W. Churchman: Rendszerszemlélet. Bp., Statisztikai, 1975, 45–47.

ladva növekszik. Ez azt jelenti, hogy mennél magasabb rendszerszinten tervezünk, annál tágabb időhorizontról gyűjthetünk a rendszeroptimalizáláshoz szükséges információkat. De mennél magasabb rendszerszinten tervezünk, annál inkább csökken a részletek ismerete. Következésképp tervezésünk biztonságának határt szab az általánosítás szintje. Adaptívan tervezni ebből a szempontból az egész és a részek megtervezésének helyes viszonyát jelenti. Bizonyos részleteket kielégítően, sőt optimalizálóan csak bizonyos szinten tudunk megtervezni, változásait is csak itt láthatjuk előre. Törekedni kell tehát arra, hogy ezt az elemet ezen a szinten optimalizáljuk. Magasabb szinten adaptívan kell tervezni: úgy, hogy az alsóbb szintű fejlesztéseknek keretet is nyújthassunk, lehetőséget is biztosíthassunk.<sup>129</sup>

A kérdés az, hogy sikerül-e helyesen megválasztanunk tevékenységünk horizontját, amelyen belül a változásra legkevésbé érzékeny elemet lehetséges pontosan tervezni, a többi elemet viszont elegendő adaptívan.

A tervezés itt javasolt modelljében a tervezésnek azon a rendszerszinten kell történnie, ahol már elegendő időtávlatot tudnak belátni, de még mindig megfelelőképp ismerik a részleteket. Ez azért lehetséges, mert az adaptív terv mintegy behatárolja, irányítja az alsóbb szinteken születő kezdeményezéseket; egyúttal kellően tág ahhoz, hogy e kezdeményezések eredményeképp magát a tervet is tovább fejleszthessük.

De adaptívan terveznünk a köznevelést nemcsak azért kell, mert az általánosítás egyre magasabb szintje határt

<sup>129</sup> A tervezés elmélete a bizonyos, valószínű, illetve bizonytalan feltételrendszer között újabban optimalizáló, kielégítő, illetve adaptív tervezést javasol. (R. L. Ackoff: Operációkutatás és vállalati tervezés. Bp., Közgazdasági, 1974. 17—35.) Az optimalizáló tervezés a bizonyosság és a valószínűség helyzetében alkalmazható — feltéve, hogy ez utóbbihoz megfelelő rendszerkutatások állanak rendelkezésünkre. Az optimalizáló tervezés az adott (valószínű) körülmények közt leghatékonyabb tevékenységet tervezi meg. A kielégítő tervezés elsősorban az eddigi tapasztalatokra támaszkodik. Annyit jelent, mint a kudarcot elkerülve tervezni, vagyis nem tervezni semmi olyasmit, ami eddig nem vált be. Ez a tervezés általában akkor használatos, ha a feltételrendszert nem tudjuk kellő mértékben feltárni. Adaptívan tervezni pedig annyit tesz, mint olyan megoldást választani, amely a feltételek előre nem számított változása esetén gyorsan átalakítható.

szab a részletek ismeretének, hanem azért is, mert időbeli előrelátásunk korlátozott. Minél érzéketlenebb a változásra a rendszer valamely eleme, annál hosszabb távra kell előre terveznünk. De minél hosszabb távra tervezünk előre, annál jobban nő feltételrendszerünk bizonytalansága. Ennélfogva minél nehezebben változtatható egy-egy elem, annál adaptívabban kell terveznünk. Adaptívan tervezni ebből a szempontból azt jelenti, hogy csupán a fejlesztés ma előre látható pontjait rögzítjük, amelyek ismerete elkerülhetetlenül szükséges a folyamat megindításához. Nyitva hagyjuk azonban részcselekvések utólagos módosításának lehetőségét.

Az időhorizont tágulásával – s ami vele jár: a feltételek elbizonytalanodásával – viszonyunk a változásokhoz átalakul. A valóságot megváltoztatni kívánó tervezést kiegészíti, végül pedig fel is váltja a jövő tudományos igényű előrelátása. A rövid távú tervezésben a jövő előrelátásának viszonylag csekély szerep jut; az ún. nagy távlatokkal viszont – amelyek kívül esnek a távlati tervezés időhorizontján is – a jövőkutatás foglalkozik. A jövőkutató számára a fejlesztési folyamat döntések rendszere; törvényszerűségeinek megértéséhez ezért fokozottabban támaszkodik a döntésemélet eredményeire.<sup>130</sup>

A kétfajta tevékenység – a jövő előrelátása és tervezése – kölcsönösen kiegészíti egymást. Ez a kölcsönös egymásrautaltság leginkább a távlati tervezésben nyilvánvaló. A köznevelés távlati tervezésében azonban ma még gyakran

<sup>130</sup> A jövőkutatás hazai és külföldi irodalmában sokat foglalkoznak ezzel a viszinnal, de — ismereteink szerint — ebben az összefüggésben még nem értelmezték. Például M. K. Starr (*Rendszerszemléletű termelésvezetés, termelés-szervezés*. Bp., Közgazdasági, 1976. 103—141.) a hosszú távú tervezés sajátos vonásait hangsúlyozza a rövidebb távú tervezőtevékenységgel szemben, de lényegében problémamegoldásként értelmezi a távlati tervezést is. J. Tinbergen (*Possible Futures of European Education*. Hága: Nijhof, 1972. 159. és köv.) egyenesen kijelenti, hogy a jövőt nem kutatni, hanem tervezni kell. Kovács Géza (*A nagy távlatok és a tervezés*. Bp., Közgazdasági, 1970; *Ajövő kritikus elágazási pontjai*. Bp., Közgazdasági, 1975) a jövőkutató tevékenységet lényegében a távlati tervezés előkészítésének fogja föl. Hasonlóan tisztázza a kétféle tevékenység viszonyát Schmidt Ádám: *Prognózis, tervezés, futurológia. Magyar Tudomány 1969/7—8*; illetve Besenyei Lajos és mtsai: *Jövőkutatás, előrejelzés a gyakorlatban*. Bp., Közgazdasági, 1977. 18—21. Saját, itt említett véleményünk részletesebben olvasható: *Kozma Tamás: Történeti-szociológiai összehasonlítás a neveléstudományban*. (In: *Bevezetés a neveléstörténeti kutatómunkába*. Bp., Magyar Pedagógiai Társaság 1976. 17—37.); *Inkei Péter — Kozma Tamás: A köznevelés fejlesztésének rendszer-szemléletei* (sokszorosított). Bp., MTA PKCS, 1977.

elfeledkezünk a jövő kutatásának és tervezésének kölcsönös egymásra utaltságáról. Ehelyett a távlati tervezéssel együtt járó bizonytalanságot – amely a kitáguló időhorizont következménye – a részletek szaporításával igyekszünk csökkenteni, ahogyan az a rövidebb távú tervezésben bevált és szokásos. Ennek az elképzelésnek a merevségét akkor érthetjük legjobban, ha a fejlesztés rugalmas felfogásával tételelesen is egybevetjük.<sup>131</sup>

a) A fejlesztés távlati tervezésében a fejlesztés folyamatossága válik hangsúlyossá. A fejlesztés folyamatossága miatt tarjuk kívánatosnak a tervezés és a fejlesztés egyidejűségét.

b) A fejlesztés rövid és középtávú tervezésének középpontja a jelen kritikája; a fejlesztés távlati tervezésekor viszont a jelenből a jövőbe vezető utak válnak fontosakká. A prognózis itt arra szolgál, hogy segítségével a fejlesztés mint egy már megindult folyamat meghosszabbítása és felgyorsítása legyen felfogható. A szakszerű és elfogultságtól mentes előrejelzés a fejlesztés távlati tervezése számára éppoly fontos, mint amikor a jelen kritikájaként diagnózist készítenek.

c) A fejlesztés távlati tervezéséhez a jövő képe döntési kritériumként szolgál, mégpedig annál eredményesebben, minél egyértelműbben elüt mai valóságunktól. Mennél több cél maximális kielégítését fogalmazzuk meg benne, annál többféle helyzetben használható kritériumként. Ezért a távlati fejlesztés tervezéséhez merész koncepcióra van szükségünk. Az ilyen jövőkép csupán fokozatosan közelíthető; de módosítható, változtatható, fejleszthető is, amint lépésről lépésre közelítünk hozzá. A fejlesztés távlati tervezése a napi döntésekben a jövőkép közelítésének esélyeit keresi, miközben minden döntéssel többet és többet tud meg magáról a jövő képéről.

d) A fejlesztés nagy távlatú előrelátása és távlati tervezése során nem ügyelünk valamennyi részletre, csupán a jövő kritikus elágazási pontjaira. Ezen belül csak az első sza-

<sup>131</sup> Pontosabban megtettük már idézett könyvünkben: Inkei Péter—Kozma Tamás: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Bp., Akadémiai, 1977. 61—74.

kaszt tervezzük meg a rövid és középtávú tervezésből már ismert és bevált részletességgel.

Két kritikus elágazási pont között viszont egy-egy fejlesztési szakaszt problémamegoldásnak foghatunk fel, így is tervezhető. A problémát megoldó ember – bármilyen természetű nehézségekkel találja is szemben magát – rendszerint az alábbi állomásokat járja be: tudatosítja, nyilvánvalóvá teszi a célt, amelyet az adott helyzetben követni akar; helyzetképet készít arról az állapotról, amelyet célját követve meg akar változtatni; megfogalmazza a problémát, vagyis számba veszi céljai és a kiinduló helyzet eltéréseit; kiválasztja és eltervezi a változtatás módját; végrehajtja, majd pedig értékeli a cselekvést. Ennek során – céljaival egybevetve – ismét helyzetképet készít, és így tovább.

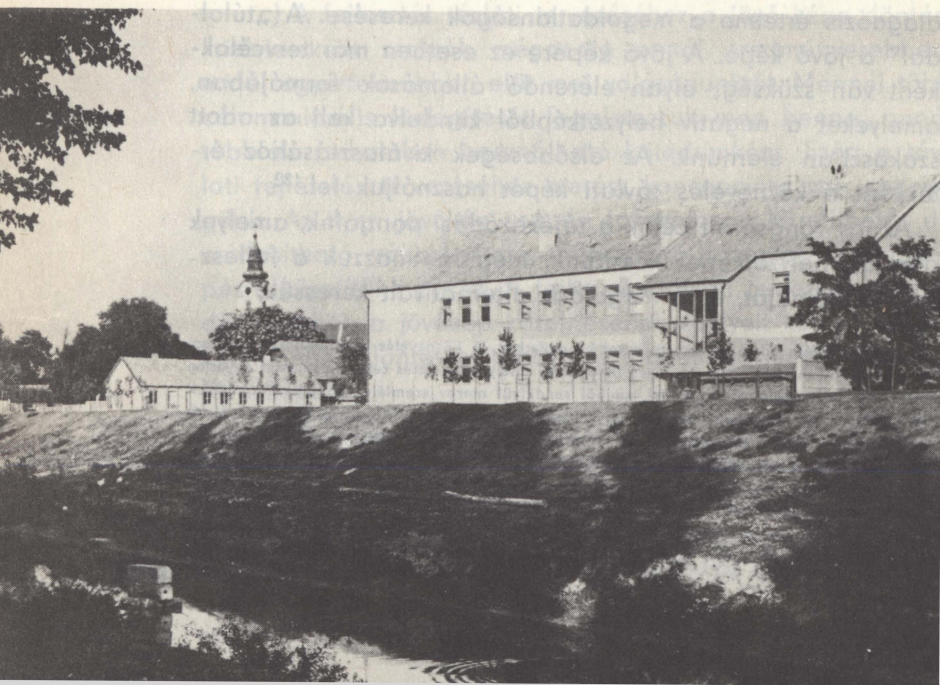
A rövidebb távú, problémamegoldó tervezés a jelen és a jövő közti törésvonalat hangsúlyozza. A törésvonal egyik oldalán a jelen diagnózisa áll. A diagnózis tényfeltárás – tudományos kutatás –, csak ennek alapján fogalmazható meg a probléma. A feltárt valóság képe szükségképp negatív. Pozitív kezdemények azért nem szerepelnek, mintha nem volnának – rendszerint felsoroljuk őket –, hanem mert a diagnózis értelme a megoldatlanságok keresése. A „túloldal” a jövő képe. A jövő képére ez esetben már tervecélok-ként van szükség; olyan elérendő állomások formájában, amelyeket a negatív helyzetképből kiindulva kell az adott szakaszban elérnünk. Az elsőbbségek kiválasztásához értéként a köznevelés távlati képét használjuk fel.<sup>132</sup>

Az így rangsorolt célok a tájékozódási pontjaink, amelyek alapján helyzetképet készítünk, megfogalmazzuk a fejlesztés problémáját, és a megoldás alternatíváit keressük.

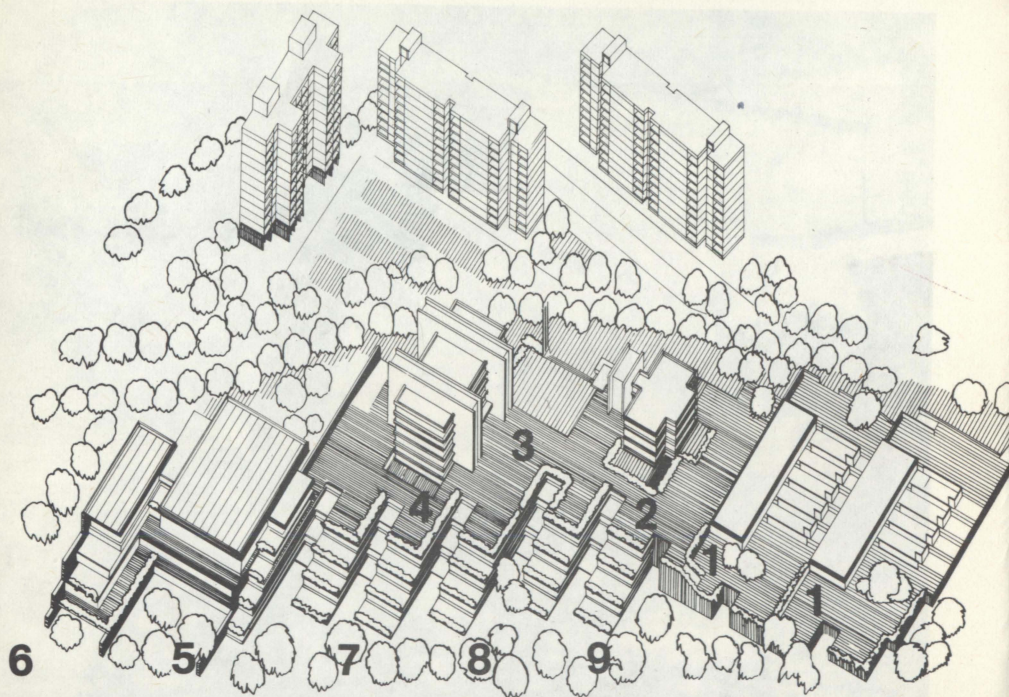
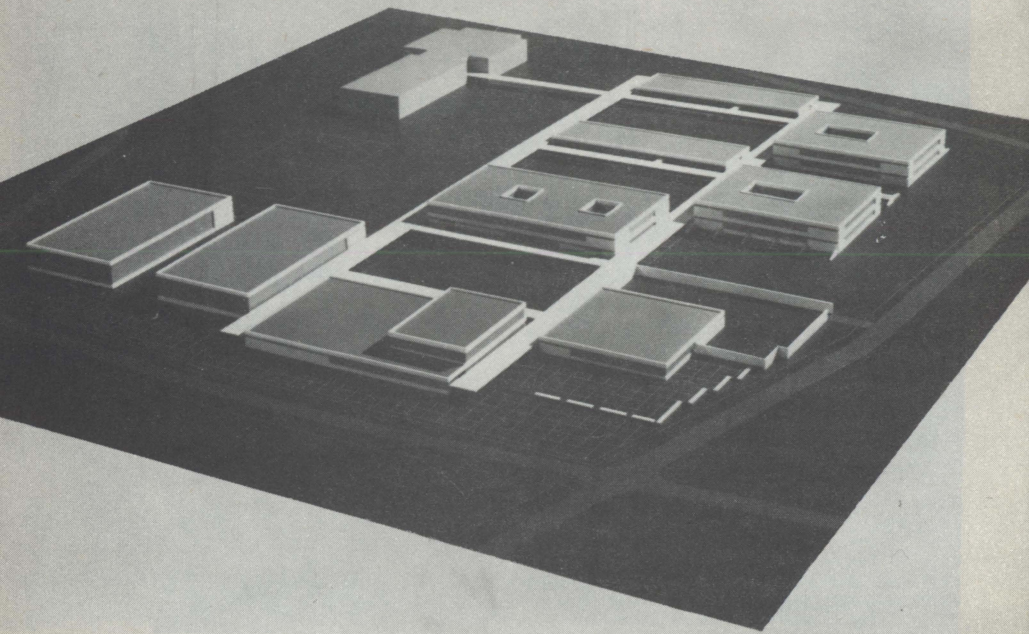
<sup>132</sup> Kétféle túlzás lehetséges ezzel kapcsolatban. A köznevelés legkülönbözőbb fejlesztési koncepcióiban találkozhatunk olyan felfogással, amely a fejlesztés teljes folyamatát egyetlen nagy problémamegoldásnak fogná fel, amiből rendkívül merev szemlélet következhet. Mások meg inkább a napi döntések folyamatosságát hangsúlyozzák, amelyek láncolatában lépésről lépésre az egész rendszer átformálódik. Ez a szakszerű tervezés kikapcsolásával, sőt esetleges voluntarizmussal fenyeget. Mi viszont javasoljuk: a) tűzzük ki a fejlesztési célt olyan távlatian, hogy még eléggé konkrét maradhasson, egyben pedig olyan konkrétan, hogy elegendőképp „távlati” lehessen; b) a cél felé vezető utat a lehető legrugalmasabban szemléljük, azaz csupán a „kritikus elágazási pontokat” vesszük figyelembe (tehát ne dolgozzuk ki a teljes ütemtervet); c) az időben legközelebbi szkekvenciát pedig problémamegoldó módszerrel a lehető legstabilabban tervezzük meg.



## Iskolák







## 3.2 A fejlődés irányítása

A köznevelést pusztán tervszerűen működő rendszerként a jövőben nem lehet többé tervezni. *Ha csak arra törekszünk, hogy a mainál tökéletesebb rendszerré alakítsuk a köznevelést, változtatása-fejlesztése újra meg újra megrázkódtatósok árán lehetséges.* Ezért fogjuk fel – a marxizmus szellemében – társadalmi szervezetnek a köznevelést, amelynek létezési formája az önmagát folyamatosan megújító működés: a fejlődés. Szocialista köznevelésünk új tartalmán és formáin gondolkodva, ehhez kell megtalálnunk és megteremtelnünk a tervszerű irányítást. Ez a következő legfontosabb lépéseket foglalja magában:

a) *Egyértelműen állást kell foglalnunk néhány kérdésben, amelyhez a következőkben tartani tudjuk magunkat.* Még akkor is, ha tudjuk, hogy előrelátásunk korlátozott, ezért az is lehetséges, hogy a ma kijelölt pontok holnapra kevésbé lényegeseknek látszhatnak, vagy éppen alakítanunk kell rajtuk. A körvonalak természetesen ma még a lehető legtágabbak kell legyenek. Annyira tágak, hogy a következő évek, évtizedek valamennyi várható fejlesztési változata, amely ebbe az irányba mutat, elférhessen majd bennük; azaz hogy e fejlesztések alapvető döntéseink variánsaként legyenek felfoghatók. Mostani döntéseinknek mégis elegendőképp pontosaknak kell lenniük ahhoz, hogy más – a köznevelésen kívüli-túli – feltételrendszerekben – (társadalmi-gazdasági fejlődésünk fő irányai) mint programváltozatok szerepelhessenek. Általánosság és konkrétság e dialektikája okozza „jövőképünk” sajátos „kockázatát”: feszültségét és dinamikáját.

b) *Át kell tekintenünk, fel kell mérnünk a megindult kezdeményezéseket; meg kell ismernünk a különféle szinteken folyó fejlesztő munkát. Meg kell kísérelnünk a tervezés során egyetlen fejlesztési folyamattá egybekapcsolni őket; annyit előlegezve a jövőből, amennyit a fejlődés jelen szakaszában képesek vagyunk már most átlátni.*

c) *Úgy kell átalakítanunk irányítási rendszerünket, hogy a továbbiakban elsősorban ne a működésre orientálódjék, hanem a fejlesztést szolgálja.* Ez nem a működés irányításának elhanyagolását jelenti, hanem hangsúlyeltolódást. A fejlesztés irányítása egyúttal működésirányítást is jelent; de annyiban, ahogyan a rendszer fejlődése kívánja meg.

d) *Folyamatosan meg kell teremtenünk a feltételeit, hogy e fejlesztésirányítást minél szélesebb körben alkalmazzassuk.* Az így kialakuló tervszerű fejlődés ugyanis nem tehető általánossá máról holnapra, hanem egyelőre minden bizonnyal csupán a rendszer egyes vonatkozásaiban alkalmazható. De már most úgy orientálja a működés hagyományos irányítását-karbantartását, hogy az eddigieknél gyorsabban és eredményesebben sikerüljön felzárkóztatni minél több intézményt a tervszerűen fejlődők körébe.

Ebben a pontban a fenti kérdésekkel foglalkozunk részletesebben.

### 3.21 Jövőkép, stratégia, terv

Láttuk: a távlati tervezés egyik összetevője a köznevelés jövőképének felvázolása. Ehhez világosan, egyértelműen és szilárdan rögzítenünk kell, amit ma biztosnak látunk a rendszertávlati fejlődésnek tudományos előrelátása alapján. A köznevelés fejlesztése előtt álló feladatokat számba véve, valamint a fejlődés lehetséges és kívánatos perspektíváját végigtekintve, csupán néhány pontban lehetünk biztosak. Olyan tágan igyekszünk összefoglalni őket, hogy valóban valamennyi elképzelés és jövőkép lényege benne foglaltassék:

a) *Távlatilag a lakosság 3 éves korától 18 (19) éves koráig kerül a köznevelés hatókörébe.* A munkálatok a háromévesnél kisebb gyerekek bevonásával éppúgy nem számolnak, mint azzal, hogy a köznevelés számottevően kiterjeszkedik a 18–19 éveseknél idősebb korosztályokra.

b) *Ma még nem látjuk pontosan, hogy az e korosztályokba tartozó gyermekek-fiatalok milyen arányban kapcsol-*

lódnak be a köznevelésbe. Egyes hipotézisek szerint teljes létszámú bevonásuk lenne ajánlatos, mások szerint bizonyos életkoron – pl. 16 éven – túl nem vagy csak részlegesen volnának beiskolázhatók. De egyetértés van abban, hogy *távlatilag a 3–18 (19) évesek nagyobb hányada köznevelésben részesül.*

c) Nincs még megegyezés abban, hogy a köznevelésbe való bekapcsolódás pontosan mit is jelentsen: valószínűleg nem az iskolázás mai formáinak változatlan továbbélését. De annyi máris megfogalmazható, hogy *a gyerekek-fiatalok teljes napi tevékenységeinek mintegy harmadát fogjuk társadalmilag-közösségileg, a köznevelés révén, irányítani.*

d) Nem tisztázott, hogy a fiatalok tevékenységeit milyen módszerekkel, formák között és eszközök segítségével szervezi a köznevelés. Szinte biztosra vehető például, hogy nem kizárólag a mai formájú tanítás-tanulással, hanem például munkavégzéssel is. De a köznevelésben részt vevő *korosztályok valamennyi tevékenységét nevelés-művelődési szempontból tervezzük és irányítjuk majd.*

e) Nem alakult még ki végleges álláspont abban, hogy gyorsabban vagy lassabban haladjunk-e a távlatok felé. Ma már meglehetősen biztonsággal állítható azonban, hogy a távlatok felé közeledés *a mai iskolatípusok célrendszereinek egységesülését, ugyanakkor viszont tevékenységszerkezetének (programrendszereinek) fokozatos differenciálódását fogja jelenteni.*

Ezek az előrejelzések elegendőképp konkrétak ahhoz, hogy a rendszerről alkotott távlati képe a társadalmi-gazdasági tervezés más, nagyobb egységeibe „beépíthetők” legyenek. Alapul szolgálhatnak tehát – többek között – a távlati munkaerő-tervezéshez is, amely megmutatja, hogy az imént felvázolt úton egy-egy tervezési időszakban meddig tudunk haladni. Ugyanakkor ezek az előrejelzések bizonyára elegendőképp nagyvonalúak és nyitottak ahhoz, hogy a következő időszakok ma még nem látható változásai közt is fenntarthassuk érvényüket. Reményünk szerint eléggé átfogók is, hogy a helyileg esetleg eltérő kezdeményezéseknek

egységes keretül szolgálhassanak. És bizonyára jócskán távlatiak is hozzá, hogy a rendszer minden szintjén segítsékserkentsék a fejlesztő munkát.

A távlati tervezés másik összetevője azoknak a csomópontoknak az előrelátása, amelyeken jövőképünk felé közeledve, elágazó döntéseket hozhatunk. A köznevelés távlati fejlesztésének útkombinációja gyanánt azokat az egybekapcsolódásokat gondolhatjuk végig, amelyeket folyamatosan módosítani lehet. Így miközben jövőképünket lépésről lépésre közelítjük, egyúttal fokozatosan tisztíthatjuk, de módosíthatjuk, sőt át is alakíthatjuk, ha a szükség úgy hozza magával. A fejlesztés állomásai – természetesen csupán jelzésszerűen fogalmazva meg e helyütt őket – nagyjából az alábbiak.

a) *Közös anyagrészek (blokkok) és részprogramok kialakítása valamennyi jelenlegi középiskola-típusban.*

b) *Az általános iskolai tantervek továbbfejlesztése úgy, hogy az ismeretanyag ne négy évfolyamra tagolódjék, hanem nyitottá váljék felfelé (sőt esetleg lefelé is).*

c) *Integrált tárgyakkal (tantárgyblokkokkal) az általános művelődési anyag kialakítása az 5–10. (esetleg a 4–10.) évfolyamig.*

d) *Valamennyi általános iskolát végzett beiskolázása (egyelőre a mai középiskolai rendszerben).*

Eddig a fejlődésfokozatig a középiskolázás jelenleg érvényes horizontális és vertikális tagolódásával számolunk még. Az egyes iskolatípusokon belül azonban már megkezdődhetnek azok az átalakítások, amelyek lehetővé teszik, hogy később a 10, 11 vagy 12 évfolyamos iskolázás felé léphessünk. Az átalakítás kiindulópontjának a tantervi-tartalmi kísérletek kínálóznak. Elvileg azonban másfajta megközelítés is lehetséges: például több intézmény közös irányítás alá vonása. De már ebben a szakaszban sem javasunk új középiskola-típusokat, vagyis a mai horizontális tagolás szélesítését. Különösen nem javasunk külön iskolatípust azoknak, akik később segéd- és betanított munkásokká válnak (pl. ún. továbbképző iskolák). A mai hálózatot kellene tehát

úgy bővíteni-szervezni, hogy a meg be nem iskolázottaknak is lehetőségük legyen a középiskolázás megkezdésére. (Ebből a célból a felnőttoktatás kiterjesztése is célszerűnek látszik.)

A kísérletek szerveződéséből és a feltételekből döntéseinknek ekkora szekvenciáját nagyjából a valószínűség feltételei közt tervezhetjük. A további lépéseket mind szorosabban behatárolják egyrészt ma még nem vagy csak alig ismerhető feltételek, másrészt – és nem utolsósorban – mindaz, ami kibontakozó középiskola-fejlesztési programunkból majd következik. Ez azonban nem menthet fel bennünket a további lépések (bármennyire bizonytalan) vázolásától. Tevékenységünk mai horizontján így látjuk őket.

e) *Az általános műveltséganyagból kibontakozó specializált szakképzés (az egyes szaktudományok alapjai) a 11–12. évfolyamra kerül; a felsőoktatásra való felkészüléssel párhuzamosan megkezdődik a szakmai képzés. Utóbbi esetleg a munkahely szervezésében, de az iskola keretei közt, programjával egybehangolva, az iskola „rendezésében”).*

f) *A középiskolázás horizontális tagolásának integrálása és az egyes intézmények átszervezése úgy, hogy a vonzáskörzetükbe tartozó valamennyi 14–18 éves ifjút képesek legyenek befogadni, tanulási tevékenységüket szervezni. E „körzeti középiskolák” alpprogramukat tekintve egységesek maradnának; kiegészítő programjaikat tekintve azonban a helyi-regionális igényekhez alkalmazkodnának. Nyilvánvaló, hogy belőlük „oldalt” még hosszú ideig gyakorlatilag kilépne a 16 évesek jelentékeny (bár csökkenő) része; a számukra szervezett üzemi szakképzéseknek vagy egyéb kulturális programoknak is a középiskola nyújtana azonban otthont.*

Mindeddig a köznevelés ma már hagyományos vertikális tagolásában gondolkodtunk, ehhez képest méreteztük lépéseinket. Könnyen lehetséges azonban, hogy a középiskolázás horizontális tagolásának feloldása nyomán a mai vertikális tagozódásnak is jóval kisebb jelentősége lesz. Minél egységesebben vagyunk képesek kezelni-elgondolni a köznevelés szerkezeti kereteit, annál inkább az intézményi lehe-

tőségek és szükségletek szerint dönthető majd el, hogy az iskolán belüli áramlást milyen megkötésekkel célszerű szervezni-irányítani. E tagolódásokat elsősorban a tanítás-tanulás tartalmai határozhatják meg; a programok megszerzése, a munkaerő biztosítása és a fiatalok bekapcsolása tanulásba, tanításba, művelődésbe és szolgáltatásba egyaránt. Mindenképpen valószínűnek látszik azonban, hogy a belső, intézményi tagolások kialakulásában és esetleges eltéréseiben is – éppen a köznevelés egészének szilárd és egységes keretei miatt – a mainál nagyobb szerepet játszik majd a művelődési tevékenységek életkori sajátossága.

*g) A középiskolázás egységesítése az említett intézmények révén lehetővé teszi, hogy távlatilag bármelyik felmerülő vertikális tagolódást megoldhassuk. Kellően tág és elég rugalmasan szervezhető ahhoz, hogy szükség esetén a vonzáskörzetébe tartozó valamennyi fiatal tanulási-művelődési tevékenységét 18 (19) éves életkorig szervezni képes legyen. Hozzáteesszük: távlatilag nem mondhatunk le arról, sem, hogy egy-egy lakóhelyi közösség valamennyi tagjának szabad idős művelődéséhez alkalmakat biztosítsunk és szervezzünk. Az imént felvázolt „körzeti középiskolák” tehát egyfajta változatai lehetnek a komplex nevelési-művelődési központoknak.*

Ha elfogadjuk a távlati fejlesztés számára az imént felvázolt jövőképet, valamint a fejlesztés útkombinációját, következő teendőnk a közvetlen jövő rövid és középtávú fejlesztési terveinek elkészítése. Milyen területeken volna szükséges a közvetlen fejlesztést megtervezni ahhoz, hogy munkálatainkat már ma a fent megjelölt távlatokba illeszthessük be?

A változássorozat egyik csomópontja bizonyára az iskolai kezdőszakasz lesz. Ez a szakasz ugyan a köznevelés egészét pillanatnyilag – úgy látszik – kevéssé befolyásolja; sőt a középfok említett egységesülési tendenciái mellett tulajdonképp még indifferensnek is volna mondható. A kibontakozó fejlesztő munka azonban itt olyan stádiumhoz közeledik, amikor a tanítás-tanulás szintjén bekövetkező változár-

sok már a szervezeti kereteket feszegetik. A trendekből és a prognózisok alapján ma úgy látjuk, hogy egy olyan iskolai kezdőszakasz, amely a köznevelésbe való belépést nem egyszeri döntésnek fogja fel, hanem hosszabb folyamatnak, mindenfajta jövőkép szempontjából elengedhetetlen.

Úgy látszik, hogy egy feltáró szakasz kimunkálása az általános iskola felső tagozatán valamennyi változás során – bármiként folytatjuk is a fejlesztést – alapul kell majd szolgáljon. Bármilyen irányban döntünk majd a vertikális és horizontális tagolódás továbbalakításáról, az orientációs szakasz mindehhez alapul szolgálhat, mindezt előkészítheti. Később kell majd elhatároznunk – helyi szempontokat is figyelembe véve talán –, hogy csak a mai általános iskola 7. és 8. évfolyamait fogja át, vagy esetleg magában foglalja a 9. és 10. évfolyamot is. Ugyancsak további döntések tárgyát képezheti, hogy a feltáró szakasz kialakítása után miképp lehet és érdemes a mai általános iskolát belül tovább tagolni. Ha megkezdjük egy feltáró szakasz kidolgozását, ez mindenképp továbbvihet a 10 vagy 11 évfolyamos általános képzés zárószakaszához csakúgy, mint – a jelenlegi vertikális tagolódás nyomán haladva – a középiskolázás egységesebbé tétele felé. Ma még nem tudjuk pontosan megmondani, hogy a feltáró szakasz kialakításával megindult folyamatok a mai felső tagozaton túl hogyan sugároznak ki. Ezt csak menet közben észlelhetjük; követve-vizsgálva a már ténylegesen működő feltáró szakaszokat, számolva elterjesztésük buktatóival, esetleges kudarcaival is.

A középiskolai intézmények szintjén az elmúl másfél évtized alatt bekövetkezett változásokat számba véve, a következő tendenciáról számolhatunk be. A gimnáziumok – a hatvanas évek nagyszabású fejlesztési akciói után – ismét előző arányukra csökkentek, és ma nagyjából egy-egy korosztály mintegy ötödrésze választja őket. A hiányszakmákra képző szakmunkásintézetek a hiányszakmákban fokról-fokra elnéptelenednek; évről évre beiskolázási nehézségekkel küzdenek. Nő azonban az érdeklődés az érettségizettek szervezett tanfolyamaik iránt. A szakközépiskolák – a szakmunkásszülők körében, valamint az alkalmazotti család-

dok egy része esetében is – érdeklődésre számíthatnak. Egy-egy korosztály mintegy fele 17 éves koráig vagy annál tovább jár iskolába.

Ennek alapján úgy gondoljuk, hogy a középiskolázás meginduló egységesülésének prototípusaként sem nem a mai gimnáziumokat, sem nem a szakmunkásképzést kell tekintenünk. Leginkább a mai szakközépiskolákhoz közelítő profilt jelentene; felépítésében, megszervezésében minden valószínűség szerint olyan szervezésű programokkal, mint amilyenek a folyamatban levő gimnáziumi (és szakközépiskolai) fakultáció körében már megjelentek.

Számos középiskolai kísérlet a hetvenes évek második felében bontakozott ki. Adataik alapján ésszerűnek látszik a középiskolázás egységesítése felé a tanulási-nevelési folyamatok és a belső szervezés terén lépni tovább. Erre mutatnak azok a kísérletek, amelyek a középiskolák munkaszervezésével igyekeznek a mainál több variációs-választási lehetőséget biztosítani. A fakultációs kísérletek, ha kellőképp támogatásra lelnek, és sikerül terjesztenünk is őket, azzal biztatnak, hogy kialakulhat annak az egységes középiskolának néhány változata, amely képes lesz együttes keretbe foglalni a szakmai képzést, az általános művelést és a szabad idő értelmes felhasználására nevelést. Ezen az úton a közös törzsanyag kialakítása olyan lépés, amely viszonylag kis kockázattal megtehető. Hatásfoka az egységesítésben egyelőre még nem nagy, de az iskolázás kiterjesztésének különféle változatai számára előkészületet jelenthet.

### 3.22 Pedagógiai kísérletek

A tervezés irodalmában fel-felbukkan egy új fogalom, amely a pedagógus számára tulajdonképp nem új. Az innovációra gondolunk. Szándékosan használjuk az idegen szót, hogy hangsúlyozzuk: nem egyszerű újításról van szó. „Újításon” hagyományosan szakmai találmányt szoktunk érteni, csak szűkebb körűt és kisebb horderejűt. Az „innováció” a folyamat teljességét és egységét jelöli az új gondolat felmerülé-

sétől a megtervezésen-kidolgozáson át a gyakorlatba való bevezetésig. Vagyis egybefoglalja az eddig részekre bomló – tartalomból, alapszerkezetből, infrastruktúrából kiinduló – tervezést. A hagyományos értelmezések leszűkítenek; az innováció kitágít. Azt hivatott hangsúlyozni, hogy a tudományos kutatás, az eredményeket alkalmazó kísérlet nem csupán a fejlesztés előkészítését szolgálja, hanem ténylegesen már része is a rendszer átalakításának. A kísérletekben nemcsak kipróbálunk egy hipotézist; hanem miközben kipróbáljuk, valóságosan is átalakítjuk a tanulás-nevelés folyamatát vagy az iskolát.<sup>133</sup>

A pedagógiai-iskolai kísérleteket manapság kétféleképp értelmezzük és gyümölcsoztetjük. A kísérletezés egyik fajtája a megismerést – tudományos vagy gyakorlati megismerést – szolgálja. Ebben az értelemben ma már irányítási közhelynek számít, hogy a tervezett változtatások mindegyikét ki kell kísérletezni: azaz kísérletileg kipróbálni, javítani (esetleg el is vetni), mielőtt az egész rendszerben általánossá tennénk. Kevesebbet említődik az effajta kísérlet egy nem tervezett velejárója. Az tudniillik, hogy amíg kísérlet a kísérlet, addig rendszerint érdekes, eredményes, magával ragadó. Mihelyt azonban kötelezővé válik, veszít lendületéből, nemegyszer számottevő ellenállásba is ütközik.

Van a pedagógiai kísérletezésnek nálunk egy ettől némileg különböző fajtája is: az olyan „kísérlet”, amely csupán nevében az, mert valójában fokozatos bevezetést takar. A komplex matematika már régen nem kísérlet a szónak abban az értelmében, hogy menet közben tetszőlegesen vál-

<sup>133</sup> Az „innováció” fogalma szélesebb, mint közgazdasági; a társadalomtudományok általában is használják. Néhány nem marxista példája: K. Aregger: *Innovation in sozialen Systemen I-II*. Bern, Stuttgart: Haupt 1976; R. Schmidt (Hrsg.): *Innovation*. Hamburg: Hoffmann, Campe, 1976. A polgári pedagógusok ezt a megközelítést már régebben is használták; vö. pl. M. B. Miles (ed.): *Innovations od Education*. New York: Columbia University, 1964; újabban pedig A. Harris et al. (eds.): *Curriculum Innovation*. New York: Croom, Helm, 1975; K. Hameyer et al. (Hrsg.): *Bedingungen und Modelle der Curriculum Innovation*. Weinheim: Beltz, 1976. Felhívjuk a figyelmet azokra az újabb kísérletekre is, amelyek a gazdasági növekedést közelítik meg rendszerszemlélettel. A marxista szervezettraciológia ilyen törekvéseit összefoglalta és a köznevelésre alkalmazta pl. R. Schulz: *Szkole, jako naturalny, formalny oraz innowacyjny system społeczny* (sokszorosított). Warszawa: Instytut Badan Pedagogicznych, 1976.

toztatni lehetne-kellene rajta; hiszen – többek között – épült továbbképzési szisztémája van. A komplex matematikatanítás annyiban „kísérlet”, hogy nem kötelező még minden iskolában, s a benne való részvétel részben a pedagógus döntésétől függ. Nem ez az egyetlen példa egy-egy változtatás fokozatos bevezetésére. Ismét érdemes felfigyelnünk azonban egy fontos, nem tervezett hatásra. A kiterjesztés effajta kísérletében való részvétel bizonyos oktatásügyi-tanigazgatási presztízsemelkedést jelent, olyannyira, hogy sokan a kellő ütem megtartása nélkül, a megfelelő feltételek híján is kikényszerítik saját részvételüket.<sup>134</sup>

Ezek a nem tervezett hatások azért lépnek fel a pedagógiai-iskolai kísérletek megkezdése nyomán, mert – akár tudatosítjuk, akár nem fordítunk rá figyelmet – a kísérlet a köznevelés tényleges átalakításának része, kezdete. Nemcsak abban az értelemben, hogy új felismerések születnek vagy törvényszerűségek igazolódnak általa, hanem abban az értelemben még inkább, hogy a benne részt vevők megtanulják, sőt valóban el is kezdik tervszerűen önmaguk fejleszteni tovább munkájukat és annak feltételeit. A kísérletben részt vevő iskoláknak-pedagógusoknak nagyobb szabadságuk van: *egy másfajta irányítási rendszerben dolgoznak, amely nem a működésben-működtetésben, hanem a fejlesztésben-fejlődésben érdekelt.* A kísérletbe bekapcsolódó iskolák elérték már azt a szintet, amelyen egy nagyobb távlatokra tekintő, lényegbe vágó fejlesztés megindulhat.

<sup>134</sup> Jó példa erre az „öt plusz egy” hazai elterjesztésének története. Az *innováció* fogalma egyébként segít eligazodni abban a vitában, hogy vajon a pedagógiai kísérletezés kiterjedhet-e az „alapszerkezetre” is, vagy csupán „tartalmi kérdésekben” van létjogosultsága. Ha „alapszerkezeten” egy-egy iskolarendszer központilag egységesen megszabott horizontális és vertikális tagolását értjük, akkor ezt nem kikísérletezni kell, hanem — helyesen — megtervezni, elfrendelni és bevezetni. Ha azonban a „szerkezetet” és a „tartalmat” csupán viszonyfogalomnak értelmezzük, amelyek nemcsak a köznevelés működésében, hanem fejlődésében is szorosan össztartoznak, akkor az innováció egy „tartalmi” probléma felvetődésétől esetleg egészen annak „szerkezeti” megoldásáig mindenfajta változtatást magában foglal. Ebben az értelemben nem félünk annak kijelentésétől, hogy bizonyos „szerkezeti” változtatokat nemcsak ki lehet kísérletezni, hanem kísérleti úton helyes elterjeszteni is. Így például a már többször említett komplex oktatási-képzési-művelődési központokat — mint az integrált középiskolázás egyfajta bázisintézményét — nemcsak hogy nem lehet, de bizonyára nem is volna célszerű rendeletileg „bevezetni”, hanem csak kísérleti úton kipróbálni és „elterjeszteni”.

Az alkotó kezdeményezések és a fejlesztés központi irányításának előnyeit a kísérletek révén építhetjük egybe. Ennek megfelelően a fejlesztés következő vázlatos menetét fogalmazhatjuk meg:

a) Központilag figyelemmel kell kísérnünk az iskolai kezdeményezéseket, támogatnunk a változtatás szándékát, ösztönöznünk (szerveznünk) a kísérleteket.

b) A megindult kísérletezésből *ki kell válogatnunk a távlati jövőkép irányába mutató elemeket* és intézményesítenünk kell őket azzal, hogy kísérletként fogadjuk el (szervezzük meg, irányítjuk stb.).

c) *Gondoskodnunk kell a kísérlet ellenőrzéséről, fejlesztéséről, szakszerűvé (tudományossá tételéről) csakúgy, mint feltételeinek megteremtéséről.* Eközben a köznevelés olyan elemeit, amelyeket helyi kezdeményezéssel megváltoztatni nem lehetne, úgy kell fejleszteni, hogy egyrészt a további kísérletezések „beleférjenek”, másrészt e próbálkozásokat távlati jövőképünk irányába orientálja.

d) Miközben ismertetjük, egymással összekapcsoljuk és népszerűsítjük a kísérleteket, folyamatosan figyelniük kell kiterjedtségét. *Amikor pedig már a kísérleti elem általánosan elfogadott gyakorlattá válik, köznevelésünk új fejleményeként kell kodifikálnunk.*

A pedagógusok kreativitására alapozó fejlesztésirányítás magával hozza nemcsak a mainál célzottabb-koncentráltabb továbbképzés rendszerének megváltoztatását, hanem a pedagógusképzés átfőmálását is a kísérletező-kezdeményező-újító pedagógusattitűd kialakítása végett. „Technokrata atyáskodásnak” szokás nevezni ezt a tervezői magatartást, amely inkább negatívnak, mint pozitívnak tekinti a pedagógusok beállítódását a fejlesztésekhez, és feltételezi, hogy a tanítás technológiájában kikísérletezett fogások pontos megtanulása nélkül zömükben nem volnának képesek a megújulásra. E célból ki kell kísérletezni a legjobbnak minősülő eljárásokat, ki kell képezni rá a személyzetet, az-

után be kell vezetni, majd ellenőrizni teljesítését. Az irányítás csúcсарól kell tehát kezdeményezni minden lényeges újítást. Van is ebben igazság, főleg olyan történelmi helyzetekben és korszakokban, amikor kellőképp nem képzett pedagógusokkal kell elterjeszteni az elemi kultúrkészségeket. Az intenzív fejlesztés korszakában azonban – s mi világosan ebben járunk – ennyi már kevés. Nem elég pusztán csak kiképezni a pedagógust. *Az oktatási rendszerben dolgozókat részesévé kell tenni a fejlesztési döntéseknek, sőt – ahol csak lehet – mindennapos kezdeményezéseikből kell kiindulni.*<sup>135</sup>

Nyilvánvalóan átfórmálásra várna felügyeleti rendszerünk, amely ma elsősorban a normától lefelé eltérést hivatott kiszűrni. A kísérleti iskolák körében egy új irányítási rendszert kellene szolgáltania, mégpedig azzal, hogy a kezdeményezésekre figyelmeztet, és a tapasztalatokat terjeszti el. Megemlítjük a pénzügyi szabályozók átalakításának szükségességét is; nevezetesen a bérezés-jutalmazás-ösztönzés továbbfejlesztését olyan irányban, hogy a kezdeményezés-újítás révén megnyilatkozó munkatöbbletet lehessen differenciáltan elismerni vele.

Ki illetékes elbírálni, hogy melyik iskola alkalmas a kísérletezésre, és milyen szempontok alapján lehet dönteni ebben? Ahhoz, hogy a spontán kezdeményezések célra irányultságát is, a lemaradó intézmények szintre hozását is eredményesen végezhessük, az effajta döntésnek a legfelső irányítás kezében kell maradnia. Még nehezebb a kritérium kérdése, amelynek segítségével egy-egy iskolát – pontosabban: egy-egy kezdeményezést – mérlegre teszünk, hogy vajon feljogosítható-e a kísérletre. Az ilyen értékelési kritérium véleményünk szerint nem lehet más, mint a fejlesztés távlatairól kirajzolódó kép. Amikor egy-egy kezdeményezést elbí-

<sup>135</sup> E. Faure és mtsai: *Tanuljunk meg élni* (sokszorosított, ford.). Bp., Országos Pedagógiai Könyvtár, 1972. 124. D. McGregor (A vállalkozói magatartás elmélete. Bp., Közgazdasági, 1974.) a vezető-beosztott viszonyban kétféle szemléletet különböztet meg. Az X-elmélet szerint a beosztott számára eredendően nem kívánatos a munka, szigorúan irányítani-felügyelni kell; az Y-elmélet szerint viszont mindenki természetes létforrása, amelyben becsvágyát kell engedni érvényesülni. Anélkül, hogy e jellemzés elemzésébe belemélyednénk, megjegyezzük, hogy McGregor „X-elmélete” számos tanügyi igazgatási vezető szemléletére is illik.

rálunk, tulajdonképpen azt mérlegeljük, hogy a távlati kép felé közeledünk-e általa.

Ezt a fajta intézményfejlesztést – kimondva-kimondatlanul – ma is alkalmazzuk; de nem állt még össze irányítási módszerré. Módszerként fogalmazva meg viszont felvetődik, hogy így az iskolák közt amúgy is meglévő különbségek tovább növekednének. De ez csupán könnyen átlátható félreértés.

Egyrészt mert céltalan dolog – amellett, hogy konzervatív szemléletre vall – intézmény és intézmény, testület és testület közt olyan látszategyenlőséget fenntartani, amely a fejlődésre legkevésbé képesek színvonalát kényszeríti mindenkire, s ily módon lefelé nivellálva teszi „egységessé” az iskolát. A gyengébben ellátott és felszerelt iskolák helyzete és eredményei egy ilyen fejlesztésirányítástól önmagában még nem javulnak; bár elmaradottságuk – ismerjük el – kevésbé kirívó. Ez tehát csupán tüneti kezelés.

Másrészt mert azok az iskolák, amelyek fokozatosan egyfajta „önfejlesztésre” térnek át, nem az iskola hagyományos feladatait fogják teljesebben megoldani csupán, hanem lépésről lépésre átalakítják célrendszerüket is. A kísérleti iskolák nem arra kapnak feljogosítást – mint sokan hiszik –, hogy könnyebb körülmények közt eredményesebben dolgozzanak. E feljogosítás többletmunkára szól. Míg a kísérletezést kezdeményezni még nem tudó intézményeken az iskola hivatalos – tehát a dokumentumokban rögzített, előírt, körülhatárolt – céljait kéri csupán számon az irányítás, a kísérletezők körébe bevont testületek mind nyitottabbá válnak. Kreativitásukért cserébe mind teljesebben próbálják kielégíteni az iskolájukkal szemben központilag nem tervezett, helyileg támasztott, egymástól eltérő igényeket is.

S végül: a felhatalmazás, hogy valamely iskola kísérletezhessen, nem vonhat el erőforrást más iskolák fejlesztésétől. Épp így válik lehetővé, hogy más intézményeket felzárkóztathassunk.

### 3.23 Fejlesztési programok

Bármennyire számos azonban a kísérletező iskola – s még több, amely kísérletezni szeretne –, nem hunyhatunk szemet az igen nagy különbségek felett, amelyek intézményhálózatunkban ma még megtalálhatók. Közülük — nem egyszer már-már drámai módon — a tárgyi felszereltség és dologi ellátottság (épületállag, tanteremhiány, berendezések, eszközök) hiányosságaira szokás rámutatni. De legalább ennyire fontos számba venni azokat a személyi feltételeket is, amelyek nemcsak megakadályozzák, hanem egyszerűen lehetetlenné is tehetik az újítást-kezdeményezést, ha az oktató-nevelő munka rendszeressége, folyamatossága is feladat. Teljesen érthető és igen reálisnak tűnik a tartózkodás mindenfajta változtatástól ott, ahol ez a jelenlegi munka színvonalát zuhanásszerűen ronthatná. Az ilyen iskolákban központi támogatással és koncentrált erőfeszítéssel arra kellene törekednünk, hogy megteremtsük a fejlődés feltételeit. Úgy kell tehát fejlesztenünk ezeket az intézményeket, hogy lépésről lépésre mind többet legyenek képesek ők is újítani, önmaguktól kezdeményezni, folyó kezdeményezésekbe bekapcsolódni, azokat később esetleg tovább is fejleszteni.

Miről ismerhetjük fel ezeket a „hátrányos helyzetű” iskolákat? E kérdésre rendszerint nem tudunk másképpen felelni, mint a hazai és a nemzetközi tapasztalatok alapján. Egyrészt történelmileg megszokott és hagyományosan elfogadott normákat tekintünk a működés feltételének; másrészt nemzetközi összehasonlításokat teszünk. Az eszmények és normák, amelyeket alapul veszünk a hálózatfejlesztéshez, ilyenformán relatívak. Hogy miért szakrendszerű az oktatás – következésképp a pedagógusképzés is –, annak művelődéstörténeti hagyományai is vannak, akárcsak az osztályterem szervezésének vagy az osztály-óra rendszernek. Mindez nem jelenti természetesen, hogy e működési normák helytelenek volnának vagy nem vezetnének célhoz; hiszen százados tapasztalatokat adnak tovább. De abszolútnak – olyanak, amelyhez minden körülmények közt tartanunk kellene magunkat – semmiképp sem tekinthetők.

Az elmúlt években-évtizedekben igen nagy erőfeszítéseket tettünk az iskolahálózat kiépítéséért, a történelmi lemaradások pótlására. A vonatkozó statisztikákból mindez egyértelműen kiolvasható. Ezeknek az akcióknak a következtében kétségtelen, hogy a felszereltség-ellátottság több szempontból is közelebb került egy ideális szinthez. A pedagógus számára azonban a köznevelés személyi és tárgyi ellátottságának – a feltételek fejlesztésének – legfontosabb mércéje az, hogy segíti-e a hatékonyabb oktató-nevelő munkát. Kritikusai szerint azok a normák, amelyek szerint a hálózat átalakítása-továbbfejlesztése ma folyik, nem vagy nem mindig az oktatás-nevelés optimalizálását tartják szem előtt; ehelyett sokszor a köznevelésbe kívülről bevitt szempontokat követnek.

Azok a vizsgálatok, amelyek a fejlesztés pedagógiai hatékonyságának megállapítását célozták, nem mutattak egyértelmű eredményeket. Ha azt a szokatlanul hangzó kérdést tesszük fel ugyanis, hogy e nagy erőfeszítések pozitívan tükröződtek-e például a tanulmányi teljesítményekben, rendszerint nemleges választ kapunk. 3.3 táblázatunkon az első

3.3 táblázat. Az iskola jellemzőinek összefüggése a teljesítménnyel (6 hazai statisztikai vizsgálat szerint)

Az iskola jellemzői	Báthory 1970	Nagy 1971	Orosz 1972	Kozma 1972	Báthory 1973	Orosz 1974
Váltakozó tanítás				—		
Szükségtermek				—		
Előadóterem	+					
Általános felszereltség	+			+	+	
Szemléltetőeszköz				—	—	
Napközi otthon	+			+		
Szakkör	+				+	
Könyvtár				—		

### 3.3 táblázat folytatása

Az iskola jellemzői	Báthory 1970	Nagy 1971	Orosz 1972	Kozma 1972	Báthory 1973	Orosz 1974
Iskolanagyság				—		
Tanulócsoport nagysága		—		—		
Osztott-osztatlan tanítás		—	—	—		—
Tanuló—pedagógus arány				—		
Mulasztási átlag				+		
Szakosellátottság	—	—		+	—	
Egyetemet végzettek				+		
Képesítés nélküliek				—		
Továbbtanuló pedagógus				—		
Viszony a pedagógushoz		+				
Vizony a tantárgyhoz		—				
Társadalmi összetétel	+	+	+	+	+	+

néhány ilyen hazai próbálkozás elgondolkoztató eredményeit idézzük. A táblázat az elvárt pozitív összefüggések mellett (az általános felszereltség, a napközi otthon, a szakosellátottság, a tanár-diák viszony korrelációja a teljesítmények-

kel) számos nem várt, negatív eredményt is tartalmaz. Statisztikai vizsgálatokkal például eddig nem sikerült kimutatni a szemléltető eszközellátottság vagy az alacsonyabb osztálylétszámok tanulmányi teljesítménynövelő hatását; s azt sem, hogy az osztatlan tanítás vagy a képesítésnélküliek csökkentenék a mérhető teljesítményeket.

Ma már jobban értjük a nemleges eredmények hátterét. Bizonyos szinten túl az iskolai infrastruktúra extenzív fejlesztése a pedagógiai munka hatékonyságát már nem befolyásolja.<sup>136</sup> A tanulócsoporthat létszámának további változásai a jelenlegi osztály-órakeretek megtartása esetén az oktató nevelő munka eredményeit nem javítják. Minden valószínűség szerint a tanulócsoporthat mai rendszerén is változtatnunk kellene, hogy az eredmények kimutathatók legyenek. A szemléltetőeszközökkel való mennyiségi ellátáson túl a továbblépést alighanem az eszközrendszerek, az ún. oktatócsomagok stb. kimunkálása volna hivatva biztosítani. A jelenlegi szervezeti keretek közt az iskolában töltött idő – délelőtt vagy délután – mennyisége és napszaka meglepően „indifferensnek” mutatkozott az eredmények változása szempontjából; minden bizonnyal az egész iskolai tevékenységrendszer átalakítására volna tehát szükség.

Ezek a negatív eredmények azt a határt kezdik elénk rajzolni, ameddig az extenzív fejlesztéssel a pedagógiai hatékonyság szempontjából elmenni érdemes. Ezen a határon túl, úgy látszik, nem akkor hatékony a fejlesztés pedagógiai szempontból, ha ideális normákhoz igazodik, hanem ha meghatározott területeken átalakítja az iskola szervezeti és mun-

<sup>136</sup> Báthory Zoltán (Az iskolai infrastruktúra fejlesztésének kérdései kézirat. MTA PKCS Dok., 1976) iskolai infrastruktúrán a tanulást segítő, a tananyagot valamilyen formában megjelenítő, közvetítő eszközöket, az iskolai álló- és forgóeszközöket, valamint az épületet érti. A tárgyi integráció véleménye szerint szükségszerűen maga után vonja a taneszközök racionálisabb, gazdaságosabb kihasználását. A szaktantermek fejlesztési feladatait az optimális hardware- (eszköz-) ellátásban, az egyéni és csoportos tanulást segítő strukturált oktatócsomagok és eszközugyüttesek kialakításában, a taneszközök megfelelő telepítésében és tárolásában, a szaktantermek alaprajzának megfelelő mértékben történő növelésében és tagolásában jelöli meg. Míg a tanórán folyó nevelés elsősorban a szaktantermek és a hozzájuk csatlakozó speciális termek és helyiségek rendszerében kell hogy változást hozzon, a tanórán kívüli nevelés az iskola egész színterével, belső és külső tereivel kapcsolatban sürgeti a változást.

kakereteit. Az így felfogott intézményfejlesztés többé nem pusztán az ellátottság és a működési feltételek regisztrálása, hanem mindig konkrétan: egy-egy folyó fejlesztési programba való bekapcsolás elősegítése révén lehetséges.

Mindez az eddigi fejlesztési akciók másfajta rendszerbe foglalását és másképpen koncentrálttá tételét kívánják meg. A komplex matematika példájára hivatkozva nyilvánvaló, hogy azokat az iskolákat, amelyekben a kísérletbe való bekapcsolódás feltételei nincsenek még meg, speciális szemléltetőeszközökkel kellene kisegíteni, külön továbbképzésekbe bevonni, másféle fejlesztési részcélokat kitűzni eléjük és velük kapcsolatban. Az iskolaotthonos szervezési forma elterjesztése viszont a berendezések fejlesztését igényli a célzott továbbképzések rendszere mellett, valamint bizonyos pénzügyi szabályozók átalakítását. Ezen a gondolatson végigmenve ez nem kevesebbet jelent, mint a továbbképzések, a tárgyi-dologi fejlesztés (az új létesítést is ideértve, valamint a pénzügyi szabályozók (pl. jutalmazási rendszer, előlépés) olyan átalakítását, amely nem a működés változatlan szinten tartását célozza, hanem a fejlesztések kiterjesztését.

Ha nem intézményfejlesztést, eszközellátást, felszereltséget kívánunk tervezni – pusztán működésük elvi-tapasztalati normáira figyelve –, hanem fejlesztési programokat, akkor mindenekelőtt e programok személyi és anyagi szükségleteit kell ismernünk. Mennyi plusz munkatársat kíván és milyen speciális át- vagy továbbképzést? Mekkora munkaintenzitás-növekedést, következésképp milyen külön bérezést? Mekkora a szükséges felszerelések és berendezések száma, továbbá mindaz, ami az esetleges szervezeti átalakításokkal együtt jár, el egészen például az iskolapadok kicseréléséig, audiovizuális eszközök beszerzéséig, ismerethordozók készítéséig? Sőt, esetleg azt is fel kell mérnünk, hogy az épülettel vagy tán szabad terével kapcsolatban milyen sajátos igényt kell támasztanunk. A program szükségleteit ezután egybe kell vetnünk az intézmények jelenlegi felszereltségével és ellátottságával. Csak így állapítható meg, hogy az adott fejlesztési helyzetben mennyi eszközt, ismerethordozót, eset-

leg státust, többletbért, továbbképzési programot, vele járó szabadságot kell biztosítani.<sup>137</sup>

A jelenlegi hálózati nyilvántartások ennek csupán a felét képviselik. Ezért tehát alkalmatlanok arra, hogy az így felfogott fejlesztés számára valóban megbízható előrejelzést adjanak. A következő évek egyes fejlesztési programjainak személy-, anyag- és pénzigényességét konkrétan megadva tudjuk majd csak az intenzíven fejlesztendő körzetek valódi szükségleteit nem csupán a működés, hanem most már a fejlesztés szempontjából is megállapítani.

### 3.24 Hálózatfejlesztés

Eddig az intézményekre korlátozódtunk, elfogadva a közismert leegyszerűsítést, hogy a tanulás-nevelés munkája lényegében az iskolában folyik. Ez azonban olyan szűkítés, amellyel nem elégedhetünk meg. Fejlesztési programjainkat tervezve, azok „telepítése” során, eredményességük értékelésekor a körzet egészének társadalmi-kulturális fejlettségét kell figyelembe vennünk, amelyben az iskola működik. Fent említett *fejlesztési programjainkkal nemcsak az intézmény átalakításához kell hozzájárulnunk, hanem a komplex területfejlesztés kulturális vetületeként kell végrehajtanunk őket.*

A nevelést egységes és átfogó folyamatnak fogva felugyanis, iskolai és iskolán kívüli félre való osztásával kevésbé érthetünk egyet. E szemlélet az empirikus eredmények értelmezését is torzítja. Azt sugallja, mintha a köznevelés fejlesztése csak „iskolai ügy” volna, és kikapcsolja a fejlesztés köréből azt a társadalmi közeget, amelyben az intézmény működik. És ha a köznevelés problémáit „bezárjuk” az isko-

<sup>137</sup> Mindennek elmulasztását jól szemlélteti az a kudarc, amely a 3. testnevelési óra bevezetését kísérte iskoláink nagy részében. Nem általában sportszereket kellett vásárolni, nem általában időkeretet biztosítani, nem általában átrendezni-szervezni az órarendeket, nem általában helyet keresni a sportolásra, hanem konkrétan a 3. testnevelési órával járó fejlesztési igényeket kellett — kellett volna — megtervezni. A jelenlegi helyzetre sok helyütt bátran mondható, hogy kevesebb több lett volna.

lába, figyelmünk elterelődik azokról a tényezőkről, amelyek egy-egy társadalmi közösségben folyó nevelés integráns részei, s amelyek révén a köznevelés áttételesen hat.

A szülők igény szintjére és iskolázottságára gondolunk. Ha az iskola előbbi, leszűkített értelmezését vesszük alapul, a köznevelés hatókörét szigorúan behatárolja, hogy milyen képzettségű szülők gyermekei járnak az adott iskolába. Ha a nevelés mozgásterületeként egy-egy települési körzet egészét tekintjük, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a lakosság iskolázás iránti igényeit is a körzetben szervezett köznevelés, az ott működő – onnan elérhető – intézmények vagy intézményrendszer ébreszti-támasztja. Az igény szint semmiképp sem kapcsolható ki a köznevelés hatásai közül, hanem – mint az 1.13 alpontban már rámutattunk – az egyik legfontosabb hatás egy-egy társadalmi közösségben. Minden vizsgálat, amely arra mutat rá, hogy a gyermeki teljesítmények szorosan kapcsolódnak a szülők iskolázottságának szintjéhez és műveltségi színvonalához, az iskolázás közvetett hatására utal, amint az a nemzedékek láncolatában tapasztalható. Ha a teljesítménykülönbségek alakításában a szülők iskolázottságának jut a döntő szerep, akkor ez azt jelenti, hogy generációs áttétellel megteremtődtek a köznevelésnek azok a keretei, amelyeket tovább lehet fejleszteni.<sup>138</sup>

<sup>138</sup> Mindennek közelebbi vizsgálatára lássuk az Országos Pedagógiai Intézet egy teljesítménymérésének feldolgozásából származó adatokat (Kozma Tamás: *Hátrányos helyzet. Bp., Tankönyvkiadó, 1975. 166–171.*). A vizsgálatba bevont iskolakörzetek 36 mutatóval jellemezve közülük azokat kerestük, amelyek az iskolák közti teljesítménykülönbségek legnagyobb arányát magyarázták meg anélkül, hogy a statisztikai elemzésre gyakorolt hatásukban egymást átfedtek volna. Összesen 10 mutatót sikerült így kiemelni. Ezeket az adatokat hagyományosan úgy szokás értelmezni — számos szociológiai vizsgálat tanulságai alapján —, hogy a köznevelés saját tényezői révén a családi-társadalmi környezet teljesítményeket befolyásoló hatását megváltoztatni nem, talán csupán némileg enyhíteni képes. Az iskolafejlettség mutatói a 4. évfolyamos teljesítmények ingadozásaiból 19,2 a 8.-osokéiból pedig 8,3%-ot magyaráz meg. A társadalmi környezet mutatói ezzel szemben 12,9, illetve 15%-ot. A többi tényező hatását ez az elemzés világosan nem választotta külön. A családi-társadalmi háttérre jellemző, azáltal determinált „faktor”: a szülői igény szint azonban minden teljesítményfajta ingadozásában domináns. (A verbalitáshoz kötött teljesítményekből 18,9, a verbalitáshoz nem kötött teljesítményekből 23,4%-ot magyarázott.) És a szülők iskolázottsági szintje — mint „faktor” — nemcsak ezen keresztül hat, hanem rajta túl is jelentősen meghatározza a teljesítménykülönbségeket. (Az anyanyelvi teljesítmények körzetenkénti változásaiból más tényezőktől függetlenül is 9,6%-ot magyarázott; a 8.-os teljesítmények ingadozásaiból pedig 8,5%-ot. Más teljesítményfajta elemzésekor ez a faktor „beolvadt” az igény szint hatásába). Az itt elmondottakkal vö. még az 1.13 alpontban írottakat.

Ha a köznevelés működési-fejlesztési feltételeit nem pusztán az iskola mutatóival határozzuk meg, hanem az adott társadalmi közösség egészének fejlettségével, akkor a köznevelés fejlesztési programjait a következőképpen kell megterveznünk.

a) *A fejlesztési program megtervezése a komplex településfejlesztés részeként kell történjék, amely tartalmazza a társadalmi összetétel megváltozását, a közlekedés átalakulását, a település urbanizációját stb. E komplex településfejlesztési program köznevelési-művelődési hatása akkor mérhető, ha azokat a faktorokat változtatja meg, amelyek a körzetben lakó gyermekek teljesítményingadozásait a szűkebben és tágabban köznevelésre tartozó tényezőkön túl is befolyásolják. (Nagyjából akkora eredményeket várhatunk tőlük, amekkora súllyal ezek a tényezők eddigi fölméréseink szerint a teljesítménybeli különbségeket alakítják.)*

b) *A köznevelés közvetve (generációs áttétellel) érvényesülő hatását – a közösség műveltségi szintjét – az iskolázás hagyományai alakították ki és tartják fenn. A köznevelést nem a családi-társadalmi hatásrendszer kompenzálása miatt kell továbbfejlesztenünk; a köznevelés fejlesztéséhez hozzá tartozik e hatásrendszer formálása is. Ez hosszú távú feladat, és nem jelent mást, mint a kevésbé iskolázottak iskolázottabbá tételét; az iskolázottsági szint emelését.*

c) *Ahol a teljesítménykülönbségekhez az intézmény szervezettsége és felszereltsége-ellátottsága más tényezők hatásától függetlenül is hozzájárul, folytatni kell az intézmények extenzív fejlesztését. E fejlesztés olyan eredménnyel járulhat hozzá a teljesítményingadozások csökkentéséhez, amilyen súllyal az intézmények felszereltsége-ellátottsága a teljesítménykülönbségek kialakulásában közrejátszik; tehát ebben a mértékben érdemes súlyozni fontosságát.*

Átfogó és távlati fejlesztési tervünk az iskolahálózatról mindmáig nincs. Pedig nem kevés történt ennek érdekében. Egyrészt kimunkálás alatt állnak – illetve már el is készültek – a megyei fejlesztési tervek. Másrészt országos áttekintés-

sel részletes adategyeztetés született különböző településtípusok státusa és oktatásügyi ellátottsága között.<sup>139</sup>

Mi nehezíti mégis a munkálatokat? Visszatérően az a kérdés, hogy mihez képest kellene távlatilag tervezni az iskolahálózatot.

a) Az egyik lehetséges és szokásos kiindulás az országos településhálózat-fejlesztési koncepció.<sup>140</sup> Aki iskolahálózatot tervez, joggal mondhatja: előbb szeretné tudni, milyen sorsa lesz ennek vagy annak a településnek, azután majd tervez oda iskolát. Ha ezt a szempontot nem vennénk figyelembe, országosan is könnyen abba a helyzetbe juthatnánk, mint amilyenben ma számos elnéptelenedő kistelepülés iskolája van. Felépültek az épületek, de nincs, ki használja őket. Fordítva ugyanez a helyzet a gyorsan fejlődő településeken is. Itt meg „alultervezték” az iskolai kapacitást; így aztán nem csoda, ha maximális – sőt azon túli – kihasználtsággal működnek.

Bármennyire racionálisnak látsszék is ez a kiindulás, mégsem eléggé szilárd pontot választ. Futó pillantás az országos településhálózat-fejlesztési munkálatokba, bizonyíthatja ezt. Ezekből a munkálatokból ugyanis gyakorlatilag hiányzik az oktatás – tágabban: a művelődés – egész ágazata. Mégpedig azért hiányzik, mert a tervtanulmány, majd a koncepció kidolgozóinak nem állott rendelkezésükre az iskolahálózat távlati fejlesztési terve. Így aztán természetes, hogy az egyes településtípusok (települési szerepkörök) ellátottságát kizárólag az adott időpont állapotának extrapolációjával oldották meg. Magyarán: nagy távlatokban is olyan típusú iskolát, művelődési házat stb. terveztek a különféle körzeti központokba, amelynek megléte biztos volt, amelyet ismertek.

Így aztán természetesen már igaz, hogy a távlati tele-

<sup>139</sup> Kálmán György: Az iskolahálózat alapkérdései hazánkban. *Neveléstudományi Közlemények* 1975/1; 5—29.

<sup>140</sup> Országos településhálózat-fejlesztési koncepció. Bp., ÉVM, VÁTI 1971 (sokszorosított). Lásd ehhez: „A Magyar Forradalmi Munkás-Parasz Kormány 1006/1971. (III. 16) sz. határozata a területfejlesztés irányelveiről.” *Magyar Közöny* 1971/17: 267—271.

püléshálózat-fejlesztési koncepció behatárolja az iskolahálózat tervezését. De csak azért, mert egy esetleges új iskolahálózat-koncepció kimaradt a tervezésből. És ez nemcsak azért baj, mert nagy távlatokban is valamiképp a jelenlegi iskolatípusok továbbélését konzerválhatja. Baj azért is – s ez tán a nagyobb –, mert magát a településhálózat-fejlesztési koncepciót teszi bizonytalanná. Az ugyanis mindenki számára eléggé nyilvánvaló, hogy akár megjelenik a tervekben, akár nem, az iskola, az oktatás, a művelődés szférája nagy és növekvő súlyú tényező az egyes települések szerepkörének ki- és átalakulásában. S különösen igaz ez akkor, amikor – távlatokban – a fejlesztési tervek szűkebben gazdaságfejlesztési tervekből átfogóbb társadalmi tervekké válnak.

b) A másik kiindulópont az iskolarendszer ún. *alapszerkezetének távlati tervezése lehet*. Az iskolahálózat tervezésével foglalkozók könnyen helyezkedhetnek arra az álláspontra, hogy: előbb döntsük el, milyen lesz a köznevelés „alapszerkezete”, azután pedig helyezzük el „a térben” az új köznevelési struktúrát. Ez a gondolatmenet legalább olyan racionálisnak látszik, mint az előbbi.

Az utóbbi évek intenzívebb alapszerkezeti kutatásai mégis megingatták a hozzá kapcsolódó illúziókat. Kiderült: a hálózat szempontjából nagyjából közömbösek a javasolt ún. „alapszerkezeti változatok”.<sup>141</sup> Tervezési szempontból szó sincs arról, mintha az új meg új iskolai szervezetekhez új meg új épületeket, személyzetet, berendezést kellene és lehetne tervezni. Az oktatásügyi infrastruktúrának viszonylag önálló élete van, mivel élettartama hosszabb, mint a benne létrehozott szervezetek. Ilyen föltételek között éppen ezért nem érvényesül az alapszerkezet-iskolahálózat lineáris és egyirányú meghatározottságára. (Csupán emlékeztetünk rá: egy szükségképp rendkívül szűkös időszakban az általános iskola mint iskolai szervezet helyet kapott és helyet talált a volt népiskolai épületekben csakúgy, mint a polgári iskolákban vagy a kis gimnáziumokban.)

<sup>141</sup> Részletesebben lásd a 3.12 alpontot, valamint a 3.2 táblázat adatait.

Az elmondottakból persze nem az iskolahálózat távlati tervezésének lehetetlensége következik. Sokkal inkább azt hangsúlyoznánk, hogy az iskolahálózatot egyértelműen sem a településhálózat fejlesztési koncepciójának, sem az iskolarendszer strukturális átalakításának függvényévé tenni nem lehet. Alighanem többről van szó. Intézményeket telepíteni, el- és áthelyezni nem pusztán az oktatási ágazat belügye. Számos ponton kapcsolódik a területi közösségek életmódjához, fejlődésük távlataihoz.<sup>142</sup>

Véleményünk szerint tehát az iskolahálózat fejlesztési terveinek kimunkálásakor új kiindulópontot kell keresnünk. Ez a kiindulópont *a szűkebben értelmezett ágazati érdek helyett az a területi közösség lehet, amelynek szükségleteit egy-egy intézmény vagy intézmények egy-egy hálózata ki-elégíteni hivatott*. Ha sikerül felderítenünk a területi közösségek mozgásfolyamatait, akkor prognosztizálhatjuk helyesen az iskola elhelyezését, megszervezését, sőt céljának pontosabbá tételét is. Tudva egyúttal, hogy a hatás kölcsönös, iskolatelepítéssel befolyásolhatjuk is a területi közösségek mozgásfolyamatait.

De mekkora területi közösségekről lehet szó? Hol vonjuk meg határait?

A társadalomtudományi értelemben vett közösségek elsősorban a munkamegosztásba való bekapcsolódás, másodsorban a közös kultúra vonzáskörzetében alakulnak ki. Az országos településhálózat-fejlesztési koncepció készítői e területi vonzások érvényre juttatására a településeket különféle szerepkörökbe sorolták be. A központi szerepkörű települések és vonzáskörzetük a területi-társadalmi közösségek mozgásirányát jelzik, amelyet a munkaalkalmak, az infrastrukturális ellátás, a köznevelés lehetősége befolyásolnak. Bennük és általuk társadalmunk történelmi átalakulása fejeződik ki: a városiasodás, az agrárterületek elnéptelenedése,

<sup>142</sup> Vö. például Forray R. Katalin: *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. (Egyetem doktori disszertáció.) Szeged, 1975.

majd újra benépesülése, az egykori művelődési hagyományok továbbélése vagy elmúlása.<sup>143</sup>

Az országos településhálózat-fejlesztési koncepció nagy általánosságban alsó, közép- és felső szintű központokat és vonzaskörzeteiket különbözteti meg.<sup>144</sup> A különböző méretű, egymást átfogó vonzaskörzetek közül azt a körzetet érdemes kiemelni, amely a belátható távlatban legerősebben fog integrálódni. A területi-gazdasági tervezés csak úgy, mint az urbanizáció kiterjedése, a következő évtizedekben a középfokú központok és vonzaskörzetük legnagyobb méretű társadalmi integrálódását válthatja ki. Egy komplexen felfogott közneveléstervezést erre a folyamatra helyes mintegy „ráépíteni”. Ez a településhálózat-fejlesztési koncepcióban kialakított mintegy 90 középfokú körzet számításbavételét jelenti.

E vonzaskörzetek közül nem egy a már megindult, később ismét megrekedt városodási folyamat történelmi nyomait viseli.<sup>145</sup> Nemcsak közlekedési, igazgatási és termelési szempontból, hanem a művelődés szempontjából is. A középfokú körzetek központjai között több olyan is van, amely nem gazdasági szerepköre miatt, sőt annak ellenére körzeti

<sup>143</sup> A magyar társadalomtudományi irodalomban Erdei Ferenc képviselte legnagyobb hatással ezt a gondolatot. Vö.: *Magyar város 1939* (Bp., Akadémiai, 1974); *Magyar falu 1940* (Bp., Akadémiai, 1974); *Magyar tanyák, 1941* (Bp., Akadémiai, 1976); *Város és vidéke, 1971* (Bp., Akadémiai, 1977). Leghangsúlyosabban a *Magyar városban*, ahol többek között így ír: „Az alapelv az, hogy minden vidéknek meglegyen a maga városa, és avval olyan egységet képezzen, amely állandó közlekedés és szoros egybeszerveződés révén az egész vidék számára biztosítja a város javait... Általános urbanizmus tehát ez a fölfogás, s mintaképpen csak azért hivatkozik a mezőgazdasági, városra, a mezővárosra, mert ez a városszervezet adja a megoldását a mezőgazdasági népesség városba való szerveződésének, és ez a városszervezet mutatja meg a vidék és a város egybeszervezésének tökéletes példáját.” (229—230.).

<sup>144</sup> Országos településhálózat-fejlesztési koncepció (sokszorosított). Bp., ÉVM, VÁTI, 1971. 22—24. és A üggyel.

<sup>145</sup> Filep Antal: *Néprajz és közgazdaságtudomány. Etnográfia 1973.* 358—366. Lásd még a *Közneve és 1974/8.* számának kerekasztalvitáját az iskolahálózat és a településhálózat fejlesztéséről. (17—25. l.). Érdekes adatokat közöl a debreceni kollégium partikuláiról Karácsony Sándor: „A debreceni kollégiumnak 1640-ig 69 helyen volt partikulája. 1640—1790-ig 99 partikuláról tudunk biztosan, s ... 252 iskolára terjedt ki az anyaiskola hatása. 1790—1848-ig 60 kétségtelen partikuláról és 103 rektóriáról tudunk. Ma ezen a területen 15 középiskola van... Ma csak elemi iskolák vannak olyan helyeken, ahol a XVIII. század végén és a múlt század elején hatosztályú középiskolák működtek.” (Karácsony Sándor: *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja.* Bp., Exodus, 1939. 54—55.)

központ; lényegében éppen kulturális szerepköre s a művelődési hagyomány miatt, amely őt körülveszi. Ha így van, még nyomatékosabban hangsúlyozni kívánjuk: a vonzásokörzetekben élő társadalmi közösségek köznevelését távlatilag tervezni magában foglalja a mai középiskolázás kiterjesztését csakúgy, mint a köznevelés mainál integráltabb formáinak kibontakozását.

Az, hogy a középfokú körzeteket ajánljuk a komplex köznevelés modelljéül, sokkal többet jelent, mint pusztán az iskolahálózat regionális tervezését. Jelenti először is azt, hogy minőségileg új helyi társadalom kialakulását feltételezzük: a mintegy százezer lakosra tehető vonzásokörzetekben az ezredfordulóra az urbanizáció jelentős előrehaladásával számolni.<sup>146</sup> A köznevelés távlati fejlesztését e vonzásokörzetekben nem pusztán az iskolák és a művelődési házak elhelyezésével kívánjuk szolgálni – természetesen ezzel is –, hanem a köznevelés olyan koncepciójának kibontakoztatásával, amely e távlatokban már urbanizálódó vonzásokörzetek termelési kívánalmainak is, társadalmi igényeinek is megfelel. Úgy gondoljuk, effajta művelődést szolgálhat az integrált – 3–18 éves korig egységben szervezett – köznevelés.

Néhány fontos területi statisztika áttekintése mindezzel kapcsolatban a következőket mutatta:<sup>147</sup>

Valamennyi ágazat mutatói közül a köznevelés mutatói nevezhetők a legkiegyenlítettebbnek területileg. Ebből mindjárt többféle következtetés vonható le. Az egyik: a következe-

<sup>146</sup> Az Országos településhálózat-fejlesztési koncepció (Bp., ÉVM, VÁTI, 1971) A melléklete szerint a középfokú vonzásokörzetben távlatilag 50–120 000 főnyi lakosságra számítanak. A középfokú körzetekben, illetve központjaikban többek között járási-városi pártbizottságot, tanácsot, rendőrkapitányságot helyeznek el. A középfokú közösségi intézményegyütteseket egy központban, az alapfokú közösségi intézményeket osztottan alakítják ki. Ktsz-központokat, tsz közös vállalkozásokat kívánnak kialakítani; egészségügyi vonatkozásban 4 alapszakmás szakrendelőt, általános kórházat, mentőállomást. Művelődésügyi vonatkozásban könyvtárt, helytörténeti múzeumot, uszodát (sportegyesületet), szélesvásznú mozit, valamint a középfokú oktatás intézménytípusait prognosztizálták.

<sup>147</sup> Inkei Péter: *Területi fejlettség és a köznevelés színvonala* (kézirat). Bp., MTA PKCS Dok., 1978. A szerző ebben a tanulmányban 10 területi statisztikai feldolgozást tekintett át 1971–1976 között.

tes ágazati fejlesztési politika dicsérete, amely a saját területén közel azonos szintre tudja hozni az intézményeket. A másik: az extenzív iskolafejlesztés korlátai, mivel a közismerten nagy területi eltéréseket viszonylag kiegyenlített intézményi ellátottság nem képes egyensúlyozni. A harmadik: a mutatók kétes értéke, amelyek mostanra a változó valóságnak csupán töredékét képesek megragadni. (Példaként a tanterem-intenzitási viszonyszám hozható fel, amely újabban nemcsak azt mutatja, hogy egy-egy iskola túlnépesedett, hanem csökkenése utalhat arra is, hogy egy-egy település lassan elnéptelenedik.)

A területi fejlettség megragadásakor az iskolázás-művelődés területi mutatói viszonylag kis súllyal esnek latba. Bár maga a fejlettségfogalom is történetileg változó – valaha az életkörülményeket jelentette, ma egyre inkább az életmódot, „az élet minőségét” –, ezen belül a közoktatási mutatók nem szerepelnek olyan súllyal, mint gondolható lenne. Itt ismét kétféle magyarázat lehet: vagy a köznevelés nem jelent annyit a köznevelés területi fejlettségében, mint hinnenk, vagy a felhasznált – s gyakran változó – mutatók elégtelenek. Ez utóbbiak felé hajlunk, annál is inkább, mert minőségi mutatók a művelődésben csaknem teljesen hiányoznak.

Amit tehát a vonzaskörzetek művelődési-köznevelési profiljáról jelenleg tudunk, még meglehetősen kevés. Fontos vonatkozásáról, az iskolai infrastruktúráról azonban máris sok mindent ismerünk. Alább a középiskolázás területi elhelyezkedésének néhány fontos jellegzetességével szeretnénk az eltérő vonzaskörzeteket jellemezni (3.4 táblázat).<sup>148</sup>

a) A szakosított tantervű gimnáziumi tanulócsoporthoz – amelyek a továbbtanulásra való legközvetlenebb felkészítést szolgálják – túlnyomórészt a fővárosban, illetve a kiemelt felsőfokú központokban található. (A Budapesten és

<sup>148</sup> Forray R. Katalin—Hegedűs T. András: Magyarország középiskolai hálózatának főbb jellemzői a középfokú körzetekben (kézirat). Bp., MTA PKCS Dok., 1978.

3.4 táblázat. A középiskolázás néhány adata a középfokú körzetekben (1975-ös állapot)

	Budapest és körzete (1)	Körzetek felsőfokú központtal (23)	Körzetek középfokú központtal (64)	Összesen (88)
Középiskolák száma	128 (24,2%)	232 (43,9%)	168 (31,9%)	528
Pedagógusok száma	3 968 (28,2%)	6 259 (44,5%)	3 851 (27,3%)	14 078
Tanulók száma	52 482 (25,3%)	97 875 (47,2%)	56 960 (27,5%)	207 317
Tanuló csoportok száma	1 720 (25,9%)	2 984 (45,1%)	1 925 (29,0%)	6 629
Ebből:				
szakosított gimnáziumi tantervű általános gimnáziumi tantervű szakközépiskolai tantervű	455	513	451	1 419
	304	847	699	1 830
	961	1 624	775	3 454

körzetében lévő gimnáziumi tanulócsoporthoz 62%-a szakosított tantervű, a felsőfokú központokban és vonzáskörzetükben működő gimnáziumi tanulócsoporthoz 43, a középfokú központok vonzáskörzetében lévőknek 14%-a.) Ez azt jelenti, hogy jelenleg ezekben a körzetekben koncentráció-

dik a felsőfokú továbbtanulásra való előkészítés. Jelenti egyben azt is, hogy ezek a körzetek nemcsak a saját társadalmi közösségük igényeit elégítik ki középiskolával, hanem más vonzaskörzetekét is. Az „elitképző középiskolázás” jelentős koncentrációjának lehetünk tanúi.

b) A szakközépiskolai programú tanulócsoportok az előbbieken kívül azokban a vonzaskörzetekben összpontosulnak, amelyeknek központja felsőfokú szerepkörű település. (Szakközépiskolai tantervű a középiskolai tanulócsoportok 56%-a Budapesten és vidékén; a felsőfokú központok körzetében lévőknek 58, a középfokú központokban és körzetükben működőknek pedig 40%-a.) Ez is könnyen értelmezhető úgy, hogy az ipartelepítés ezeken a területeken a legjelentősebb. Ez más oldalról közelítve azonban azt jelenti, hogy a középfokú szerepkörű településeken és vonzaskörzetükben szakközépiskola kevésbé van; e vonzaskörzetek képzett szakmunkaerő-igényüket helyben nem tudják kielégíteni.

c) A középfokú központok vonzaskörzetében jellegzetes az általános tantervű gimnáziumi tanulócsoport. A középfokú központokban és vonzaskörzetükben lévő középiskolai tanulócsoportok több mint harmada általános gimnáziumi tanterv szerint tanult; ez az ott működő gimnáziumok 86%-át teszi ki. E vonzaskörzetek tehát a köznevelés szempontjából jelentősen hátrányban vannak. Az a művelődés, amely e társadalmi közösségek számára intézményesen biztosított, még távol esik a középfokú művelődés teljességétől, amely az általános műveltségen túl a szakmai képzés legkülönbözőbb irányainak a kipróbálását biztosíthatja, s amelynek emiatt jellegzetesen városias profilja van.

Hangsúlyozzuk: ezeken a területeken is megszervezhető a művelődés és a szakmai képzés viszonylagos teljessége – rendszerint a maga sokoldalúságában és sokágúságában –, ha nem a jelenlegi intézménytípusok lineáris kiterjesztésében gondolkodunk. Nem kell hozzá egészen új „alapszerkezet” sem. „E vonzaskörzetek települései, ha külön-külön nem is, de együttesen igen jól, gazdaságosan és hatékonyan láthatják el azokat a funkciókat, amelyeket más telepü-

lésegyüttesekben – a körülmények szerencsés összejátéka folytán – egy központi szerepkörű település lát el”.<sup>149</sup>

Mit is jelent azonban a köznevelés fejlesztését a vonzáskörzet komplex fejlesztésének részeként, a területfejlesztés kulturális vetületeként tervezni? Ezt az épületnagyságra, illetve a pedagógusellátottságra vonatkozó néhány elgondolással szeretnénk illusztrálni.

Az intézmény optimális méretének megtervezésével kell kezdenünk. Az alapgondolat itt az, hogy a nevelés az adott közösség keretei közt folyó egyetemes társadalmi tevékenység, amelynek bizonyos pontjait megszervezzük és intézményesítjük – a társadalmi munkamegosztás szabályai szerint –, hogy hatékonyabbá tehesük. Ha ez így van, akkor problémánk megoldásának keresése közben nem maradhatunk az iskola falai között; ki kell lépünk onnan. Az iskolai nevelést a körzetben folyó más – intézményes és nem intézményes – nevelés rendszer-összefüggéseibe kell helyeznünk. Esetünkben ez azt is jelenti, hogy a nevelés színterének többé nemcsak az iskolát tartjuk, hanem a szervezett nevelésre alkalmas egyéb tereket is. Az intézményes nevelés céljaira be kell számítanunk és igénybe kell vennünk a könyvtárat, a mozit, a sportpályát; étkezés céljaira az éttermet; üzemnek és vállalatok e célra szolgáló helyiségeit (vállalati oktatás, tanfolyamok stb.) és így tovább. Így gondolkodva körzetenként kell kiszámítanunk, mekkora az e célból kihasználható épületkapacitás. Az egy-egy körzetben folyó nevelőtevékenységet minden vonatkozásában a maga egészében kellene megterveznünk, és ebben az egészben megkeresnünk az intézmény új helyét.

Ezt az elvet érvényesítve, az iskolák mai épületeit talán nem tantermekkel, a művelődési házat talán nem új könyvtárhelyiségekkel, a sportpályát talán nem új öltözőkkel fogjuk bővíteni egy-egy lakóhelyi körzeten belül. Jellegükben nyilvánvalóan közelítenünk kell őket egymáshoz. Ami az iskola épületét illeti, a régebbi felét – minden bizonnyal

olyan foglalkozások részére kell fenntartani, amelyek egymástól jól elkülönített termeket igényelnek – s esetleg nem is csupán szűkebben iskolai célra –; míg az újabb részbe a változtatható, átalakítható, variálható helyiségeknek kellene helyet adni. Ami pedig az új iskolák építését illeti, a körzetben folyó egyetemes nevelőtevékenység szervező és kiszolgáló központjaként kell megterveznünk őket.<sup>150</sup>

Ahhoz, hogy a pedagógusellátottságot egy komplex területfejlesztés kulturális vetületeként tervezhessük, szakítanunk kellene a pedagógusképzés mai formáival. A mainál szélesebb elméleti alapok az egységes pedagógusképzés kialakítása felé mutatnak. A fokról fokra specializálódó szakképzés ezekre az elméleti alapokra építhető és építendő rá, és szükség esetén utólag is változtathatónak, mással felcserélhetőnek kellene lennie. Megjegyezzük: a felsőfokú oktatásban ez már hazánkban sem teljesen új gondolat. Minta rá pl. a kertészeti főiskola, amely a kertészeti egyetemmel van egybeszerveve, de úgy, hogy viszonylagos önállóságát is megtartotta, és így befejezett végzettséget adhat azoknak, akik tanulmányaikat nem kívánják magasabb – egyetemi – évfolyamon folytatni.

De talán mégis a működés közbeni képzést kellene legkomolyabban vennünk. A képesítésnélküliek képzése során a köznevelésben is szerezhettünk erre vonatkozó tapasztalatokat. Megkockáztatnánk: ebből a szempontból az egykor képesítés nélkül működni kezdők javának – valamint a középfokú tanítóképzőből kikerülteknek – szakmai karrierjét ne kivételként, hanem lehetséges képzési mintaként kezeljük. Abból a szempontból mindenképpen, hogy a munkába állást megelőző – és főként a motivációt serkentő – képzés

<sup>150</sup> A kutatások eddigi eredményei alapján a nevelési intézményhálózat fejlesztése korszerű nevelési központok formájában látszik a legcélravezetőbbnek. A nevelési központ funkcionális egységei: összevont oktatási egység, amely lehetőséget biztosít a mindenkori pedagógiai igényeknek megfelelő változtatásra; igazgatási egység, ahol a szervezési szakemberek az egész központ szervezését végzik, és megfelelő tereket biztosít a tanárok számára a közös és egyéni munkához; napközi egység; összevont konyha-étterem egység; összevont tornatermi-uszoda egység; esetenként kapcsolódó funkcionális egységek: kollégium, diákotthon, színpad, stúdió-színház stb. *Jeney Lajos: Korszerű iskolaépítési törekvések* (kézirat). Bp., MTA PKCS dok. 1976.

után tényleges pályára állás, a munkavégzés közben, azt megszakítva képzés következhessek. Egyben pedig a folyamatos képzés és átképzés olyan rendszere építhető ki, amely jobban profilírozható-átcsoportosítható tudást ad, nagyobb biztonsággal irányít a pályára, illetve ami ennél is fontosabb, a nevelőmunka sokszínűségének jobban megfelelő, változatos pedagógusattitűdök és magatartásminták (gondozás, szervezés, ismeretterjesztés stb.) kialakítására alkalmas. Ha a képzés folyamatát kiterjesztjük – abban az értelemben, hogy munkavégző és ismeretszerző szakaszok változtatják egymást egy reális felső határig, az intézmény változó igényei szerint is –, akkor a képzésük különböző állomásainál tartó pedagógusok együttesével számolhatunk az iskolában.

Ezt a gondolatsort folytatva, további olyan erőforrások vonhatók be, amelyek segítségével a pedagógusszükségletet a település fejlesztésével összefüggésben elégíthetjük ki. Az iskolának a mainál minden bizonnyal fokozottabban kellene építenie a felnőttekre. Ez ma már teljesen nyilvánvaló, de lényegét tekintve megoldatlan feladat. Azzal számolunk, hogy az előttünk álló időszakban az iskola fokról fokra nemcsak átvállalja a tanítás-nevelés funkcióját a családtól – lényegében évszázadok óta ezt teszi –, hanem a tanulás-nevelés különböző tevékenységeinek integrálására vállalkozhat. És ha ez csakugyan így lesz, könnyen belátható, hogy a szülők gyakoribb jelenlétével számolunk az iskolában – nem mint tájékoztatandó (netán kioktatandó) „ügyfelekkel”, hanem mint olyan felnőttekkel, akik a tanulás-művelődés más szakaszainál tartanak, mint a fiatalabb generáció. Ebben az értelemben nemcsak orientálódnak, hanem eredménnyel bevonhatók a tanításba. Az iskola mai oktatótevékenységét mindez persze kevésbé érinti. Ha azonban egésznapossá válásával számolunk, az említett erőforrás jelentősége megnő.

A jelenleg rendelkezésre álló közművelődési kapacitás egyenletesebb kihasználásával is számolnunk kell. E szempontot már említettük, itt tehát csupán megerősítjük. Az iskola valóban nem képes átalakulni – szorító munkaerő-

hiányai miatt sem (mint a tervezők igen helyesen látják) – mindaddig, ameddig a közművelődés kapacitására nem épít. Ez a kapacitás ma még nem sok, de az elv jelentős: a részfoglalkozásban közreműködők iskolai foglalkoztatásával vet számot.

Sőt nemcsak a népművelőkről lehet és kell hogy szó essék, hanem az iskola vonzáskörzetében rendelkezésre álló szellemi kapacitás egészéről. Ez feltételezi, hogy a számba vehető forrásokat egészében tervezzük. Erre az ad módot, hogy az iskola ismeretnyújtó-ismeretrendező funkcióját a gyermekkoron túl terjesztjük. A felnőttekre vonatkoztatva: a továbbképzésben tanulóként vagy oktatóként részt vevők egyéb foglalkozásokra is felkérhetők. Nyilvánvalóan így van ez például a középfokú oktatás zárószakaszában, ahol ma már voltaképp megengedhetetlen fényűzés a hajdani tudós tanárok néha egyetemi nivójú kiselőadásait megrendezni akarni 25–30 ifjú számára. Megoldható viszont ugyanez még jobban a csoporttanítás módszerével, meghívott előadóval (akinek az előadásából a „hivatásos tanár” is tanulhat, hogy azután kis csoportokra bomolva intenzív foglalkozás következék, most már a tanárok vezetésével).

Mind ez sok változatot adhat, és e változatokban a helyi (területi) kezdeményezéseknek igen nagy a szerepük. Tervezhetővé mindez a „hivatásos tanárok” révén válik. A „hivatásos tanár” az iskola kulcsszereplője lesz – inkább, mint eddig –, de megváltozott szerepkörrel. Eddig egyfajta „információs akkumulátorként” terveztük, aki meghatározott minőségi és mennyiségi információval „tölthető fel”, és azt meghatározott ideig, meghatározott számú gyermeknek képes átadni. Ha azonban az iskolát sikerül „rákapcsolnunk” az információáramlás tágabb hálózatára, az „akkumulátorok” szerepe csökkeni fog (tudományos tekintélyük és társadalmi megbecsültségük szemünk láttára csökken); nő viszont az igény transzformátor jellegű tevékenységük iránt.

Minden egyes lépés a fenti irányba rendkívül szervezésigényes munka. Még ha feltételezzük is a tanítás-tanulás bizonyos szervezési formáinak rugalmasabb kezelését a jö-

vőben, a számottevő szervezésigényes munkák növekedésével kell számolnunk. Ezért miközben folytatjuk a pedagógus-szükséglet kielégítésére tett erőfeszítéseinket, egyúttal meg kellene kezdenünk az egyes iskolai körzetekben a szervezőképes pedagógusok hatékony munkaközösségének kialakítását. Létszámuk, szervezési profiljuk, valamint a rendelkezésükre bocsátandó pénzügyi eszközök menet közben lennének kialakíthatók. Az új típusú, köznevelést, ismeretszerzést és művelődést szervező pedagógus-munkaközösségek egyik legfontosabb tevékenysége feltárni az önmagukban, valamint az iskola vonzási körzetében rendelkezésre álló szellemi erőforrást. A tényleges nevelőszükséglet – a körzet kulturális fejlettségi szintjének ismeretében – véleményünk szerint csak így mérhető fel, és csak ezután tervezhető.

### 3.25 Az információs rendszer

A rendszerfejlesztésnek – mint a rendszerirányításnak általában – nélkülözhetetlen része az információáramlás. Információk természetesen a köznevelés mai rendszerében is áramlanak. Ezek a legkülönbözőbb jellegűek: tájékoztatások a tanulás-nevelés eredményeiről (pedagógiai értékelés), közlések az intézmények működéséről (iskolai adminisztráció), visszacsatolás a köznevelés működésének átfogó folyamatiról (országos tanulóáramlási statisztikák) stb. Látszólag kevés a közülük egymáshoz; tüzetesebb elemzés kell ahhoz, hogy a köznevelés információs rendszerévé álljanak össze. Nehézségeik, problémáik közös gyökerére azonban csak egy ilyen elemzés alapján derülhet fény.

A köznevelés mai információs rendszere elsősorban a működés stabilizálására hivatott. Minden szinten változtatásra szorul tehát ahhoz, hogy a rendszer fejlesztését szolgálhassa. Ennek felismerése azonban sokszor még késik: az információs rendszer továbbfejlesztésén rendszerint a működést hatásosabban stabilizáló információáramlást szokás érteni. Nézzük meg néhány példán közelebbről is, mit jelent mindez.

A tanulási folyamat irányításának számos nehézsége közül az elmúlt évtizedben talán legtöbb szó a társadalmi háttér befolyásoló hatásáról esett. A hazai kutatási eredmények abban foglalhatók össze, hogy a pedagógus nem tudja a teljes tanulási folyamatot szabályozni: az eredmények túlnyomórészt hatáskörén kívül eső okok következtében térnek el egymástól és a követelményektől. Az így felfogott irányítási problémát a pedagógus a szabályozás továbbfejlesztésével próbálja megoldani. Az új tanítási stratégiák, oktatástechnikai eszközrendszerek, oktatásprogramozási kísérletek a tanulási folyamat mainál teljesebb szabályozását szolgálják. Más munkálatok az értékelés pontosabbá tételét – a pedagógiai információs rendszer kiépítését – célozzák (feladatlapok, tudáspróbák, a segítő-támogató és a feltáró-ellenőrző értékelések rendszere stb.).

A tanulási folyamat minél teljesebb szabályozása érdekében kézenfekvő a pedagógiai információáramlás egységes országos rendszerének kifejlesztését javasolni, összekapcsolva a tanítás anyagának és eszközeinek ugyancsak zárt – a teljes köznevelést átfogó – rendszerré szervezésével. E próbálkozások a kérdés igen fontos vonatkozását ragadják meg: egy kézenfekvő pedagógiai szempont általánosításával, a tanítási-tanulási folyamatok szintjéről kiindulva, a köznevelés egész információs rendszerét egységesebbé, szervezettebbé és zártabbá kívánják tenni.<sup>151</sup>

Az intézmények és a tanügyigazgatás szintjein az információs rendszer zavarai többek között az *adminisztráció* utóbbi években krónikus túlburjánzásaként jelenik meg. Az adminisztráció mennyisége és aránya megismétli az ötvenes évek elejének helyzetét, az „adminisztratív túlszabályozottság” időszakát; bár elemzéseink szerint a különbségek is figyelemre méltók. Míg az ötvenes évek elején az iskolába belépő ügyiratok száma túlta felül a kilépőket, addig a hetvenes évek kezdete óta – amikortól az új tanácstörvény

<sup>151</sup> Báthory Zoltán: *A tantervek értékelésének kérdései* (kandidátusi disszertáció kézirat). Bp., 1976. Szakmai körökben ma már az is közismert, hogy a tanulási folyamat országos rendszerbe szervezett szabályozásának milyen nemkívánatos pszichológiai-pedagógiai velejárói lehetnek: a nyelvi kifejezőképesség háttérbe szorulása stb.

érvényben van – a kilépő jelentések, tájékoztatások és adatszolgáltatások vannak rendkívüli túlsúlyban.<sup>152</sup>

Az okok kézenfekvők. Az iskolai-tanügyigazgatási adminisztráció feszültségében talán nem alaptalan egy megbontott szabályozási rendszer zavarait látnunk. Ennek a szabályozásnak – a dolgok jelenlegi állása szerint – az a jellemzője, hogy sokkal többféléről informálódik, mint amennyi a programstabilitáshoz szükséges volna; egyúttal pedig úgy szabályozza az intézmények működését, hogy lényegi kérdésekben nem képes kellőképp informálódni.

Megállapításunkat a felügyelők – a felügyelői szerepkör – feszültségével és zavarával is alátámasztjuk. Úgy tűnik – s ezt további vizsgálatok eredményei hitelesítik –, hogy a felügyelők és szerepköreik a mai információs rendszerben diszfunkcionálisak. Nagy információtömeget halmoznak fel és juttatnak tovább a tanügyigazgatás különböző szintjeire, az információkat azonban az irányítók nem használják kellőképp fel. Egyrészt azért nem, mert nem kelően strukturáltak – áttekinthetetlenek, más, igazgatáson kívüli szempontok szerint gyűjtötték őket stb. –, másrészt s megítélésünk szerint főleg azért nem, mert az irányítás számára nem lényegi kérdéseket tartalmaznak. A felügyelői jelentések a tanítási-tanulási folyamatról szóló információkat olyan szintekre juttatják el, ahonnan e folyamatot adekvát módon nem lehet szabályozni.<sup>153</sup>

Ez a helyzet egybekapcsolódik a közigazgatás decentralizálásával. A decentralizálás arra a felismerésre alapult, hogy a szocialista társadalmi-gazdasági rendszer magasan központosított irányítással intenzíven már nem fejleszthető tovább. A köznevelés irányítása viszont – a legalsó szintig egybeépülve az államigazgatás korábbi formájával – lé-

<sup>152</sup> Kozma Tamás: Miért nő az iskolai adminisztráció? *Köznevelés* 1975/21. 9–11.; Csepeli György és mtsai: *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Bp., Akadémiai, 1976. 68–80.; Forray R. Katalin—Hegedűs T. András: *Vizsgálatok az iskolai adminisztráció köréből* (sokszorosított). Bp., MTA PKCS, 1977.

<sup>153</sup> Mezei Gyula: *A felügyelet az iskolai munka korszerűsítésében* (kandidátusi disszertáció kézirat). Bp., 1975.

nyegében zárt szabályozási rendszer maradt. Most tehát vagy viszonylag függetlenebbé kell tenni a decentralizált közigazgatástól, hogy továbbra is zárt szabályozási rendszerként működhessen, vagy pedig oldani kell a szabályozási rendszer zártságán, hogy a decentralizált közigazgatáshoz illeszkedhessék.

A tanügyigazgatás korszerűsítésére tett javaslatok lényegében kétfélék. Egyik fajtájuk adottságnak veszi az adminisztratív „információrobbanást”, s szervezés- és információtechnikai eszközökkel próbálna meg könnyíteni rajtuk. A javaslatok másik csoportja a tanügyigazgatás mainál zártabb szabályozási rendszerét sürgeti. A köznevelés egyik vagy másik problémájának – a gazdasági kérdéseknek, a tartalmi vonatkozásoknak stb. – a mainál szigorúbb központosítását javasolják, más, kapcsolódó döntések a mainál esetleg akár nagyobb decentralizálásával. A pedagógiai értékeléshez hasonlóan a tanügyigazgatás továbbfejlesztése is végső soron egy mainál racionálisabb információáramlás felé mutat. Olyan információs rendszer felé, amely a mainál több információt képes továbbítani lényeginek tekintett dolgokról, következőképp segítségével sikeresebben lehet szabályozni is.<sup>154</sup>

*A köznevelés információs rendszerének mai feszültségeit – bármely ponton – visszatérően az okozza, hogy elsősorban működésorientált.* Olyan információs rendszer ez, amelyet a köznevelés folyamatos és zavartalan működtetése érdekében teremtettek meg, és amely mára betöltötte történeti hivatását. Egy információs rendszer, amely főként a köznevelés programstabilitását hivatott biztosítani, csak akkor tudna zavartalanul és eredményesen dolgozni, ha a köznevelés rendszere zártnak lenne tekinthető. Ez azonban alapszinten sem áll: maga a pedagógus sem képes a tanulási-

<sup>154</sup> A felügyeleti rendszer fejlesztésével kapcsolatos egyik elgondolás (Mezei Gyula: *A felügyelet az iskolai munka korszerűsítésében*, kandidátusi disszertáció kézírata. Bp., 1975.) szerint például ún. „eredményorientált” felügyeleti rendszert, munkastilust és eszköztárat kellene kialakítani. Segítségével a tanítási-tanulási folyamatok az igazgatás szintjén a mainál pontosabban lennének áttekinthetőek.

nevelési folyamatot egymagában, a tevékenység tényleges társadalmi-kulturális környezetétől elvonatkoztatva – azaz az iskola falai között – szabályozni. Még kevésbé áll ez a rendszer különböző más szintjein.

A környezetével kölcsönhatásban álló köznevelés irányításához fejlesztésorientált információs rendszerre van szükség. A fejlesztésorientált információs rendszer annyival több a csak működésorientálttal szemben, hogy a köznevelés szintjei közti együttműködést hivatott elősegíteni, nemcsak a szabályozást, hanem egyúttal az előrejelzést is szolgálja, műfajára nézve pedig jobban hasonlít a tudományos adatfelvételekhez, mint a hivatali jelentésekhez.

a) Az olyan információs rendszer, amelynek feadata csak a köznevelés programstabil működtetése, elvileg annál eredményesebb, mennél centralizáltabb. Az információs rendszer fejlesztésének javaslatai közt – akár a pedagógiai értékelésből, akár az igazgatástudományból, akár az oktatástervezésből kiindulva fogalmazzák is meg – kimondva-kimondatlanul mindig ott szerepel a mainál következetesebb (és ami ezzel együtt jár: az ésszerűbb) központosítás. Hiszen a rendszer működése annál stabilabb, mennél inkább egybeépülnek a szabályozás körei és szintjei; ez pedig hierarchikusan építkező információs rendszert von maga után. A fejlesztésorientált információs rendszer ezzel szemben jóval „decentralizáltabban” képes működni, mint-hogy feladata egyúttal a különböző szintek közti együttműködés segítése is. A tervszerűen fejlődő köznevelés minden szintjén meg kell ugyanis történnie a célok kitűzésének, megvalósításának és értékelésének.

b) A csak működésorientált információs rendszer segítségével általában a programról, az ütemezésről, a végrehajtásról tájékozódnak; kevésbé vagy épp egyáltalán nem a célkitűzésekről, a tervekről (eredménytervekről), a kezdeményezésekről. Ha az informálódás fő eszközének a pedagógiai értékelést tartjuk, akkor ennek logikája azt diktálja, hogy a – szűkebb-tágabb körben – rögzített célokhoz mérjük a megvalósítást. A pedagógiai értékelésre alapozó fejlesztés a jobb teljesítést, a tökéletesebb célmegvalósítást

szolgálja. Igazgatási szempontból az információáramlás szerepe szintén az, hogy a felső szinten megfogalmazott célok megvalósítását biztosítsa; ennek megfelelően a működésorientált információáramlás a megvalósítás menetéről tájékoztat, és az ettől való eltérésekre figyelmeztet.

Hogyan alakíthatjuk ki a köznevelésben a fejlesztésorientált információáramlást? *A programok, cselekvési tervek és végrehajtások ellenőrzését egybe kell kötnünk a kezdeményezések, célkitűzések és új tervek feltárásával. Csak úgy tudunk kellően átfogó terveket készíteni arról, hogy miként szervezzük tanítványaink ismeretszerzését, ha időben tájékozódunk például tanulásban követett céljaikról. Csak akkor állítható össze helyzetkép a helyi (regionális, országos) munkaerő-szükségletről és fedezetéről, ha együtt látjuk már a helyi kezdeményezések alapján orientálódó fakultációkat és szakképzéseket. Naprakész tájékozódás a célkitűzésekről és a kezdeményezésekről: a csak működésorientált információs rendszert meghaladva az ilyen információáramlás teremti meg a távlatokban gondolkodás lehetőségét.*

c) A csak működésorientált információs rendszer elsősorban a beavatkozó szabályozást hivatott előkészíteni a pontosabb célmegvalósítás végett. A csak működésorientált információs rendszer lefelé történő szelekcióval jár együtt: akkor kell beavatkozni a köznevelésbe – a tanítás-tanulás folyamatába csakúgy, mint az ügyintézésbe vagy az országos rendszer működésébe –, ha a működés eltér a normától lefelé. (Az iskolai költségvetés a túlórákeretek túllépését jelzi a helyi tanügyigazgatás szintjén; a növekvő tanulólétszám alapján a pedagógusképzés felvételi létszámába kell beavatkoznunk stb.)

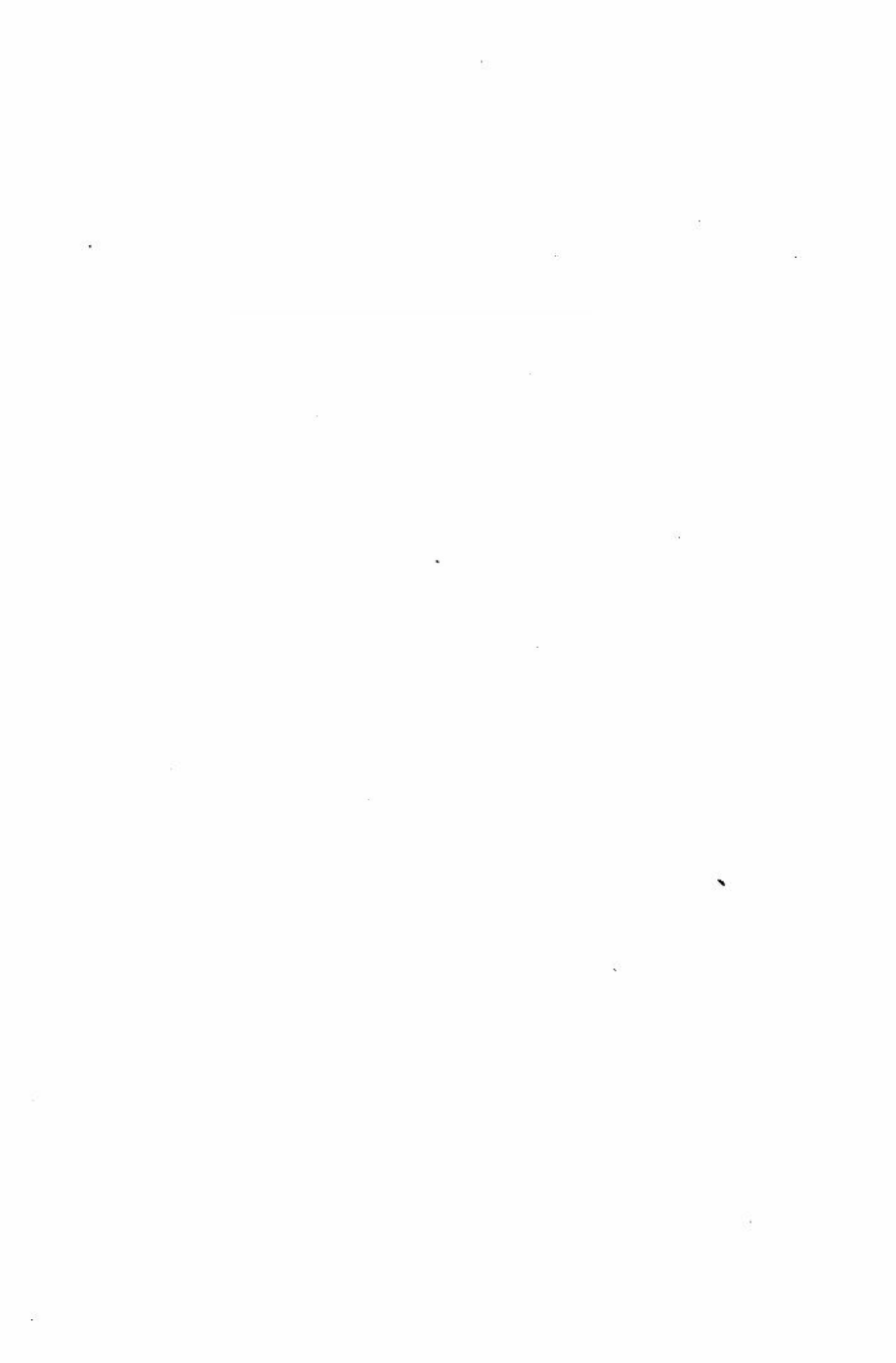
A fejlesztésorientált információs rendszer mindezen túlmenően prognózisokat készít. *Egy-egy új célról szóló információ a rendszer lépcsőfokain lefelé haladva, új meg új kereteket teremt a tevékenységnek. Egy új elképzelés például a pedagógus-csapatmunkáról az iskolában feltételeket teremt az együttes tanítás kipróbálására; az egységes középiskolára vonatkozó távlati elképzelés az országos rend-*

szer szintjén biztosíthatja a vele kísérletezőknek a törvényes kereteket. A hosszabb távú tervek a rendszer felsőbb szintjein és az „alulról” jövő kezdeményezések ilyenformán szorosan meghatározzák egymást.

d) *A csak működésorientált információs rendszer mindig „információéhségben” szenved.* Mennél teljesebb körben és mennél hosszabb távra előre kívánjuk biztosítani a rendszer programstabilitását, annál nagyobb mértékben kell tájékozódnunk előre nem várt változásokról. A növekvő mennyiségű információ gyűjtését egyelőre lehetővé teszi a korszerű információtechnika; a csak működésorientált információs rendszer továbbfejlesztését mind az értékelés, mind az igazgatás, mind a tervezés szakemberei így is képzelik el. A törekvés könnyen érthető. Ha a köznevelést olyan szabályozási rendszernek fogjuk fel, amely alsóbb szinten működik, felsőbb szintjein pedig szabályozódik, akkor alkalmazkodóképessége a nem várt helyzetekben valóban csak növekvő mennyiségű információval biztosítható. Ebből a szempontból bizonyára nem alaptalan azt állítani, hogy információs rendszerünk – amennyiben csak a programstabilitást szolgálja – nem túlinformál, hanem valójában „alulinformál”.

*A fejlesztésorientált információs rendszer, amely egyúttal a szintek közti együttműködést szolgálja, szelektívebben működhet.* Bár világunk – s benne a köznevelés rendszere is – gyorsan változik, a valószínűségi becslések elmélete és technikája áll rendelkezésünkre. Az új kezdeményezések számát és irányát szerencsés esetben meglehetősen nagy biztonsággal előre becsülhetjük, főként a rendszer viszonylag mégiscsak lassabban változó szintjein. (Ha a gyermeki érdeklődés változásainak szabályszerűségeit ismerjük, kevesebb információ is elegendő lesz az érdeklődésünkből kiinduló, mozgalmi program sikeres összeállításához. Ha a régió lakosságáramlásának törvényszerűségeit már kitanultuk, kevesebb jelzésből is érzékelhetjük a települések elnéptelenedésének ellenkezővé fordulását.) A fejlesztésorientált információs rendszer ennek következtében szelektívebbé tehető.

Az információs rendszer számos zavara orvosolható tehát ésszerűbb pedagógiai és ügyintézési munkaszervezéssel. Vitatjuk azonban, hogy a feszültségeket a csak működésorientált információs rendszer jobb, teljesebb formájának kiépítése alapvetően feloldaná. A végleges megoldást az olyan információs rendszer jelentheti, amely nemcsak a köznevelés stabilitását képes szolgálni, hanem egyúttal fejlődését is előkészíti. Ezt nevezzük az imént a csak működésorientált információs rendszert meghaladó fejlődésorientált rendszernek.



# Tanulságok

1. Köznevelésünk rendszere a felszabadulás óta döntő fejlődésen ment keresztül. E fejlődés legfontosabb állomása az általános iskola megteremtése volt. Az általános iskola egységessé tette a korábban osztálytagozódást tükröző középiskolai rendszer alsó évfolyamait, szocialista tartalommal töltötte meg, és megnyitotta mindenki számára a továbbtanulást.

E történeti tendencia meghatározza köznevelésünk fejlesztésének fő irányát. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy a köznevelés fejlesztése során tett lépéseket behatárolja az adott társadalmi, gazdasági fejlettségi szint. Társadalom- és személyiségfejlesztő céljaink eléréséhez a jelen és az előttük álló időszak biztosítja a lehetőséget, hogy a szervezett tanítás-tanulás folyamatát az egész köznevelési rendszeren egységesen átívelő, az adott életkori szakasz és a fejlődés ütemének megfelelő, arányaiban változó tevékenységi programként fogjuk fel, és hozzákezdünk az e tevékenységi programoknak leginkább megfelelő szervezeti keretek kimunkálásához. *Az ezredfordulóig előttünk álló évtizedeket ezért úgy tekintjük, mint a középiskolázás általánossá válásának időszakát.* A fejlesztés e fő irányán belül az alábbi elsőbbségek emelhetők ki a következő évtizedek fejlesztő munkája számára:

a) *Az óvodai hálózat kiterjesztése a társadalmi igényeknek megfelelően.* Jelenleg egy-egy korosztály mintegy 80%-a számára van óvodai férőhely. Ezért az ezredfordulóig biztosítani kívánatos valamennyi jelentkező gyermek óvodai elhelyezését az óvodai létesítmények mai normatíváinak alapul vételével.

b) *Ugyancsak biztosítani kívánatos az általános iskolák*

*működésének személyi és tárgyi feltételeit, kiegyenlítve az intézmények színvonalkülönbségeit.* Ehhez azonban nem a mai épület-, ellátottsági és felszereltségi normáknak kellene alapul szolgálniuk, mert ezek az oktató-nevelő munka mai tartalmát és szervezeti formáit konzerválhatják. Az újonnan létrehozott vagy kiegészítő létesítményeknek több funkciót kell szolgálniuk: még meg kellene felelniük az oktatás-nevelés mai követelményeinek, de már alkalmas keretül kellene szolgálniuk az oktató-nevelő munka későbbi átalakításához. A tervezési időszakban – véleményünk szerint – meg kellene kezdődnie a pedagógusképzés egységesítésének, hogy a pedagógusok szakmai felkészültsége konvertálható legyen.

c) *A középiskolázás jelenlegi rendszerének továbbfejlesztése.* Ez a középiskolázás mai merev, horizontális tagolásának feloldását és az eltérő intézménytípusok egymáshoz való közelítését jelentené.

2. A szocialista kultúrforradalom eredményeképpen az elmúlt három évtizedben ugrásszerűen emelkedett a lakosság iskolázottságának szintje.

A műveltség demokratizálódása, az alapismeretek színvonalának rohamos emelkedése a továbbtanulás iránti igények növekedésével járt együtt. Évek óta jelentős társadalmi igény van a felsőoktatásban való továbbtanulásra, a felsőoktatás kiszélesítésére. Az elmúlt esztendőben pedig jelentősen növekedett a 14–16 évesek iskolázása. Napjainkban az általános iskolát végzettek mintegy 90<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a az általános iskola elvégzése után középiskolába lép. Feltételezzük, hogy az elmúlt másfél-két évtized társadalomfejlődési tendenciái folytatódnak, és hogy a 14–18 évesek, valamint szüleik igénye a középfokú műveltség – az érettségi – megszerzése iránt tovább növekszik.

A köznevelési rendszer befogadóképessége a tanulás társadalmi igényének kielégítéséhez jelenlegi típusaira bontva azonban már nem elegendő. A következő esztendő egyik legfontosabb megoldásra váró kérdése ezért az, hogy miként tartható egyensúlyban a továbbtanulás iránti igény a népgazdaság teherbíró képességével.

A középiskolázás általánossá tételére törekvést behatárolja a népgazdaság munkaerő-szükséglete. A tankötelezettségi kort a következő évtizedben nem emelhetjük fel, és a jelenleginél számottevően több fiatal iskolázás céljából nem vonhatunk ki a társadalmi termelésből. Az előttünk álló negyedszázadban tehát a 6 éves kortól 16 éves korig tartó tankötelezettséggel számolunk.

A középiskolázás jelenlegi rendszerének általánossá tételét a népgazdaság munkaerő-szükségletének struktúrája határolja be. Társadalmunk igényei jelenleg gyorsabban növekszenek az általános középiskolázás – ezen belül az elméletigényes szakképzés – iránt, mint a népgazdaság felvevőképessége. A középfokú oktatás e feszültségét a következő évtizedekben az általános művelés és a szakmai képzés új arányainak kialakításával és újfajta egybeszervezésével lehetséges enyhíteni.

3. A fejlett szocializmust építő társadalomban a középiskolázás egységes célja a mindenoldalúan művelt, tudatos marxista világnézetű, a kommunizmus iránt elkötelezett személyiségtípus kialakítása. Ez a célkitűzés természetesen ma is ott szerepel valamennyi intézménytípus céljai között. Köznevelésünk jelenlegi horizontális tagolása azonban – megfogalmazott tantervi célja szerint – egymástól eltérő színvonalú műveltséget nyújt a középfokon. Középiskolázásunk mai rendszere tehát a műveltség általánossá és egyetemessé tételéhez nem megfelelő.

Köznevelésünk integrálása mindenekelőtt azt jelenti, hogy a mai, elkülönült középfokú intézménytípusok elé azonos nevelési célt tűzünk ki. E cél közelítésének eszköze a középfokú intézménytípusok mai merev, horizontális tagolásának oldása. Ez egyúttal a mai pályaszelekció nemkívánatos társadalmi hatásainak visszaszorításával és a szocialista társadalom kívánatos mozgásfolyamatainak elősegítésével is együtt jár.

A középiskolázás integrálódó rendszerében a fiatalok közös általános műveltséget, valamint különböző szakmai képzettséget nyernek. A szakmai képzés a népgazdaság kö-

vetelményei szerint jelentős mértékben differenciált. Művelődési szempontból azonban mindenfajta szakmai képzésnek a sokoldlúan művelt szocialista embertípus kialakítását kell szolgálnia.

4. A köznevelés folyamatában az általános művelésből fokról fokra bontakozik ki a szakmai képzés. Ezt a differenciálódást – amelyet eddig egy időponthoz, a választási kényszer korévéhez kötöttünk – célszerű hosszabb éleetszakaszban megszervezni, vagy ami ugyanaz: az általános művelést és a szakmai képzést több lépcsőben integrálni. A középiskolázás egyik szakaszában az általános művelés, másik szakaszában a szakmai képzés a hangsúlyosabb. Ezen a alapon tehetünk különbséget az integrálódó középfokú oktatás általánosan művelő-orientáló és szakképző szakasza között.

a) *Az általánosan művelő-orientáló szakaszban az általános művelés van túlsúlyban, de már megjelennek az alapvető pályairányok. A differenciálódó pályairányok ellenére az általánosan művelő orientáló szakasz egységes: egységét a közös általános művelődés biztosítja. A tanítás-tanulás közös szervezeti keretei és együttes tevékenysége enyhítik a pályorientációval járó társadalmi és egyéni feszültségeket. A közös foglalkozások és együttes tevékenységek emellett azt is lehetővé teszik, hogy a specializált képzés néhány fontos területen (pl. matematika, idegen nyelvek stb.) a mainál célszerűbb szervezeti keretek között, magasabb színvonalon legyen indítható, az elitképzés társadalmilag nemkívánatos velejárói nélkül. Az általános művelő-orientáló szakasz egységét biztosítja az is, hogy az alapvető pályairányok a középiskolázás e szakaszában egymásra átválthatók, egymással felcserélhetők.*

b) *A szakképző szakaszban – amelybe minden képzési formát beleérthetünk a munkahelyi betanítástól az egyetemi diploma megszerzéséig – a szakmai képzés azaz tehát a társadalmi munkamegosztásra való fölkészítés – válik hangsúlyossá. A szakmai képzés szakaszában a legelméletigényesebb felkészülésből fokról fokra különülnek el a ke-*

vesebb szakmai képzést igénylő munkakörökre készülők. Egy-egy képzési ágazat és irány hossza a képzés tartalmától és terjedelmétől függhet, és esetenként a mai felsőoktatással is egységben irányítható.

A középiskolázás szakképző szakasza még mindig viszonylag egységes maradhat; viszonylagos egységét az általánosan művelő tevékenységek biztosíthatják. E tevékenységek közősek maradhatnak a differenciálódó képzésben részt vevők számára, formájukban a közművelődés felé közelítve és a permanens művelődésre felkészítve. A szakképző szakasz – túl ezen – lényegében viszonylag egységes maradhat az által is, hogy az eltérő szakmai képzések azonos nevelési célt hivatottak szolgálni.

Távlatilag a szakképző szakasz részeként, megvalósításaként kezelhetők a különféle termelőhelyeken folyó képzések csakúgy, mint a szervezett közművelődési alkalmak. A munkahelyi betanítások, át- és továbbképzések, valamint bizonyos számú és szintű közművelődési tanfolyamon, érdeklődési körben, szakkörben tanúsított aktivitás is beletagolható a szakképző szakaszba. Meghatározott mennyiségű képzésben és művelődésben részt vevők számára – hosszabb vagy rövidebb idő alatt, munka mellett – ilyenformán szintén lehetővé válnék a teljes középiskolai végzettség megszerzése.

Ameddig azok, akiknek jelenleg csak általános iskolai végzettségük van, a középiskolázásba még bevonhatók, a szakképző szakasz elvileg felcserélhető az általános művelés szakaszával. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a középiskolázásba – annak szakképző szakaszába – beszámíthatóvá válnak a munkahelyi ki- és átképzések, valamint az említett közművelődési aktivitások. Vagyis az arra alkalmasoknak – akik maguk is kívánják – megadható az a lehetőség, hogy az általános művelés szakaszát utólag végezzék el. Ez annyit jelent, hogy az általánosan művelő szakasz anyagát hozzátanulják a már előzőleg megszerzett szakmai képesítésükhöz a felnőttoktatás keretében. Ezzel a felnőttoktatás mai, viszonylag elkülönült rendszere az integrálódó köznevelés fontos elemévé válik.

5. A középfokú oktatás integrált rendszerének intézményi bázisai a jelenlegi középiskolák lehetnek, közéjük számítva a szakmunkásképző intézeteket is.

Az általánosan művelő-orientáló szakasz a mai középiskolai intézményekben, a tartalmi munka iskolán belüli – esetleg iskolák közötti – átalakításával szervezhető meg. Az általánosan művelő-orientáló szakasz azonban alkalmanként más intézmények keretei közt is megszervezhető. Itt általános iskolákra, üzemi szakképzési fórumokra, közművelődési létesítményekre gondolhatunk. Az általánosan művelő-orientáló szakasz legfontosabb feltétele, hogy az alapvető pálya irányok megszervezhetőek legyenek.

Az általánosan művelő aktivitásokat a szakképző szakaszban is a mai középiskolai intézményekben szervezhetnénk. A szakképzés egyes pályairányait – amelyek felsőfokú továbbtanulásra, illetve elméletigényes szakmákra készítenek fel – ugyancsak ezen az intézményi bázison szervezhetnénk. A szakképzés más irányait a mainál fokozottabban kellene az üzemek és más termelőhelyek bevonásával, velük együttműködve megszervezni. A szakképző szakaszban folyó képzési tevékenységek nemegyszer más-más helyen zajlanak le; azonban az általánosan művelő tevékenységeket megszervező középiskola lenne a felelős értük.

A köznevelés rendszerének integrálása már a jelenlegi intézményhálózattal megindítható. Az intézményhálózat továbbfejlesztése során a következő évtizedekben az országos településhálózati koncepcióban megjelölt középfokú körzetek közül főként azokra kellene figyelni, amelyeknek középfokú (kb. kisvárosi) központjuk van. E körzetekben a gimnazisták és a szakközépiskolások sok esetben ma is közös igazgatású intézményekben tanulnak. A körzetek mérete, intézményeik száma és középiskolásaik létszáma lehetővé teszi, hogy az általános művelés és a szakmai képzés iskolai, termelési és közművelődési alkalmait integrált köznevelési rendszerré szervezzük. A körzetek viszonylag hátrányos helyzete a középiskolázás általánossá tétele során – konkrétan: az általánosan művelő-orientáló szakasz kialakításának igényei – sürgetően szükségessé teszik itt a köznevelés különböző lehetőségeinek integrálását.

6. A köznevelés rendszerének fejlesztését adaptívan kívánatos tervezni, tehát úgy, hogy a fejlesztő munka közben az előre nem látható körülményekhez is rugalmasan alkalmazkodni tudjunk. Az így tervezett fejlesztés „forgatókönyve” – a jelenlegi helyzetből kiindulva, természetesen csak vázlatosan – a következő lehet:

a) *Valamennyi mai iskolatípus számára közös tananyagblokkok kialakítása, amelyek közös törzsanyaggá, majd közös tananyaggá szervezhetők (elsősorban a mai középiskola I–II. évfolyamán).*

b) *Tantárgyblokkok és integrált tárgyak bevezetésével az általános műveltségi anyag kiépítése és befejezése a 16. életévig.*

c) *Az általános iskola mai tananyagának és belső tagolódásának továbbfejlesztése úgy, hogy a tudnivalók lineárisan ne négy évre osztódjanak szét, hanem az alsó tagozat kezdetétől egészen a 10. tanév végéig.*

d) *A – már említett – tantárgyblokkosításokból és később integrált tárgyakból a 11–12. évfolyamokra (a középiskolák III–IV. évfolyamára) sűríteni a szakképzést, szakképzésnek fogva fel mind a továbbtanulásra, mind a munkába állásra felkészítést. Ezzel párhuzamosan kiépíteni a munkahely által szervezett – esetleg a munkába állással párhuzamosan végzett – szakmai ki- (át-) képzést.*

e) *Közelíteni, illetve összevonni a jelenleg horizontálisan tagolt középfokú intézménytípusokat. A különféle tagozatoknak a helyi szükségletek és lehetőségek szerint kellene alakulniuk. A különféle szakmák szakképzése a 16. életév után eltérő időtartamú lehetne.*

Lehetséges ettől eltérő, alternatív stratégia is. Ez esetben a meglévő középfokú tanintézménytípusok közötti szervezeti korlátok fokozatos csökkentésével kezdhető meg a jelenleg tantervileg is, intézményileg is elkülönült középiskola-típusok közelítése egymáshoz (közös igazgatású iskolák, közösen használt létesítmények stb.). Mindkét stratégiával ugyanazt a célt közelítjük meg: köznevelésünk integrálását. Az alternatív stratégiák arra adnak lehetőséget, hogy a társadalmi-gazdasági szempontból különböző terü-

leti körzetek feltételeihez az eddigieknél jobban igazodva tudjuk elkezdni, illetve folytatni a köznevelés integrálását.

7. A fejlesztőmunkában a mainál még nagyobb mértékben szükséges a pedagógusok kezdeményezéseire támaszkodni; ugyanakkor megőrizve a központi fejlesztéstervezés előnyeit. E két kívánalmat a napjainban mind jobban kibontakozó pedagógiai kísérletezések elégíthetik ki. *A napjainkban folyó pedagógiai kísérletek közül azokat javasoljuk a jövőben kiemelten támogatni, amelyek a távlati fejlesztés fő irányába mutatnak, annak egyik vagy másik részletét valósítják meg. Az igazoltan jó kísérleteket fokozatosan kiterjesztve, valójában lépésről lépésre megvalósítjuk a távlati fejlesztés egy-egy részletcélját.*

Az előttünk álló időszakban meg kellene kezdenünk – illetve ahol folyamatban van, serkentenünk és támogatnunk lehetne – és nagymértékben kiterjeszteni az iskolai kísérletező munkákat. A kialakuló megoldások között kritikusan szelektálva és az előremutatót dinamikusan továbbfejlesztve *mintegy másfél évtized alatt jelentősen integrálhatjuk köznevelésünk mai rendszerét. A köznevelés így kialakított rendszere egyelőre a kísérletekbe bekapcsolódó iskolák körében lenne érvényes, de a kör folyamatosan bővíthető. Egy döntésnek ilyenformán tulajdonképpen már csak azokra az iskolákra kellene kiterjesztenie az átalakítás érvényét, amelyek addig az időpontig a kísérletező munkába még nem kapcsolódtak be.*

# Irodalom\*

## Rövidítések

APN	Akagyemija Pedagogicseszkih Nauk (Szu Minisztériuma, Moszkva)
IBE	International Bureau of Education
IIEP	International Institute for Educational Planning (UNESCO, Párizs)
ILO	International Labour Organization (Genf)
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
MÉB	Munkaerő és Életszínvonal Bizottság (Országos Terhivatal)
MM	Művelődésügyi Minisztérium
MTA	Magyar Tudományos Akadémia
MüM	Munkaügyi Minisztérium
OM	Oktatási Minisztérium
OMFB	Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság
OPI	Országos Pedagógiai Intézet (Oktatási Minisztérium)
OPKM	Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (Oktatási Minisztérium)
OT	Országos Terhivatal
PKCS	Pedagógiai Kutató Csoport (MTA)

## Dokumentumok, adatok

ACZÉL György: Az állami oktatás helyzetéről. *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.

\* Az irodalomjegyzéket Deák Zsuzsa állította össze.

- BAKOS István: *A mezőgazdasági szakképzés problémái* (kézirat). Bp., 1970.
- BARNA Gyuláné – BOLDOCZKI János – MONIGL István: *A foglalkoztatáspolitikai és a munkaerő általános és szakmai képzésének összefüggései* (sokszorosított). OT foglalkoztatáspolitikai Munkabizottság, Bp., 1976.
- BECK György: *A szakmai jellegű középiskolák fontosabb adatainak elemzése* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.
- CRAVERO Róbert – FEKETE György – IVÁN Pál: *A munkaerő-állomány szakképzettségi és iskolázottsági struktúrájának tervezett alakulása 1970–1985 között. Közgazdasági Szemle 1975. 3. sz.*
- CSIZMAZIA Károlyné – FEHÉR Kálmánné – FEKETE István STRAUB Antalné: *Oktatási adatok gyűjteménye*. KSH, Bp., 1975.
- CSIZMAZIA Károlyné – FEHÉR Kálmánné – SELÉNYI Dezsőné – STRAUB Antalné: *Szakképzési adatok gyűjteménye 1971–1975*. KSH, Bp., 1977.
- ERDÉSZ Tiborné – FEHÉR Kálmánné – FEKETE István: *A családi környezet hatása a tanulók tanulmányi eredményeire és továbbtanulására* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.
- ERDÉSZ Tiborné (szerk.): *A foglalkoztatott munkások, főleg a szakmunkások iskolai végzettségének, szakképztségének, valamint továbbképzésének elemzése* (kézirat). MTA PKCS Dok., 1975.
- ERDÉSZ Tiborné – CSIZMAZIA Károlyné: *Az oktatásba bevont népesség számának és arányának alakulása* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.
- ERDÉSZ Tiborné: *Összefüggések a népesség iskolázottsági szintjének változása és a tanulók továbbtanulási igényeinek alakulása között* (kézirat). MTA PKCS Dok., 1977.
- FEKETE György: *Ifjúsági munkaerőmérleg* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1975.
- GÁBOR R. István: *A szakemberképzés és az iskolarendszer*

néhány problémájáról. *Közgazdasági Szemle*, 1972, 7–8. sz.

HORVÁTH Márton: *A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945–1948*. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

AZ ISKOLAI nevelőmunka helyzete, feladataink az iskolai nevelés továbbfejlesztésében. In: *Az állami oktatás felülvizsgálatának dokumentumai (sokszorosított)* MTA PKCS Dok., Bp., 1971.

JELENTÉS az alsófokú oktatás helyzetéről. In: *Az állami oktatás felülvizsgálatának dokumentumai (sokszorosított)*. MTA PKCS Dok., Bp., 1971.

JELENTÉS az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága számára az állami oktatásügy helyzetéről és továbbfejlesztésének fő irányairól. In: *Az állami oktatás felülvizsgálatának dokumentumai (sokszorosított)*. MTA PKCS Dok., Bp., 1971.

JÓZSA Ödön – GYETVAI László: *Az átképzési-továbbképzési tevékenység és az oktatási rendszer néhány összefüggése (kézirat)*. MTA PKCS Dok., 1975.

JÓZSA Ödön – OLAJOS Árpád – GYETVAI László – KÁRSAI Lajosné: *Az iskolarendszerből kilépő fiatalok szakképzettsége, a felnőttképzés és a munkaerő-szükséglet szerkezete közötti kapcsolat (kézirat)*. MTA PKCS Dok., Bp., 1976.

KÁLMÁN Gyula (szerk.): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.

KÁLMÁN György: *Az iskolahálózat alapkérdései hazánkban. Neveléstudományi Közlemények*, 1975. 1. sz.

KOVÁCS János: *Szakképzés és népgazdaság*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1968.

KOVÁCS Máté: *A magyar köznevelés korszerű kifejlesztése (sokszorosított)*. Országos Köznevelési Tanács, Bp., 1945.

A KÖZÉPISKOLAI hálózat felülvizsgálata. In: *Javaslat a középiskolák arányaira 1970-ig, tendenciák 1980-ig (sokszorosított)*. MM, Bp., 1967.

MAGOS Antal (szerk.): *Az oktatás költségei I–IV*. Egyetemi Számítóközpont, Bp., 1971.

- MONIGL István: Az iskolás korú népesség létszáma 1951–1970. (grafikonok), MTA PKCS Dok., Bp., 1974.
- MONIGL István: Az óvodai ellátás fejlődése és az óvodáskorúak létszámának összefüggése 1951–1990 (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1975.
- A MŰSZAKI szakemberképzés helyzete. In: Beszámoló az országgyűlés ipari bizottsága és kulturális bizottsága részére (sokszorosított). OM, Bp., 1976.
- A MŰSZAKI szakemberképzés helyzete. In: A Nehézipari Minisztérium jelentése az országgyűlés ipari bizottsága és kulturális bizottsága részére (sokszorosított). Bp., 1976.
- A MŰSZAKI szakemberképzés kialakulásának történeti áttekintése (kézirat). OM, Bp., 1976.
- NAGY Lajosné: A középfokú közgazdasági-kereskedelmi-üzviteli oktatás jelenlegi helyzete és fejlődési tendenciái. (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.
- A NÉPGAZDASÁGBAN foglalkoztatottak 1970–1990. évi szakmai és iskolázottsági struktúrája (sokszorosított). OT, Bp., 1974.
- AZ OKTATÁS fejlődése 1950–1970 években. In: Tanulmány az életszínvonal-bizottság elemzési tématervének 9. pontjához (sokszorosított). MTA PKCS Dok., Bp., 1968.
- OKTATÁSI adatok gyűjteménye. Statisztikai Időszaki Közlemények, KSH, Bp., 1971.
- OLAJOS Árpád: A megszerzett szakképzettség felhasználásának főbb problémái, nehézségei, eredményei hazánkban (kézirat). MTA PKCS Dok., 1975.
- AZ OKTATÁSI ráfordítások alakulása nemzetközi összehasonlításban. KSH, Bp., 1971.
- OLAJOS Árpád – SOMOGYI Miklós: A munkaképes korú eltartott népesség mint munkaerőforrás. Gazdaság, 1970. 3. sz.
- PALLÓS Emil: Magyarország népességének előreszámítása 1972–2001. A Népeségtudományi Kutató Intézet Közleményei 36., Bp., 1973.
- POLINSZKY Károly: Az általános iskola: köznevelési rendszerünk alapja. Társadalmi Szemle, 1975. 1. sz.

- ROSTÁS István: *Az oktatásügy helyzete, a távlati fejlesztés alternatívái, feltételei és szükségletei Csongrád megyében* (kézirat). Szeged, 1976.
- ROSTÁS István: *Az általános iskolát befejező gyermekek továbbtanulásáról* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1977.
- SIMON Gyula: *A hazai iskolarendszerhez tartozó iskolatípusok funkcióinak, szervezetének alakulása 1945-től* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1975.
- SIMON Gyula: *A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága*. In: *Nevelésügyünk húsz éve*. Tankönyvkiadó Bp., 1965.
- SIMON Gyula – SZARKA József: *A magyar népi demokrácia köznevelésügyének története*. Tankönyvkiadó, Bp., 1965.
- A SZAKMUNKÁSKÉPZÉSRE jellemző adatok a IV. ötéves terv időszakában (sokszorosított). MűM, Bp., 1977.
- SZAMOS József: *A szakmunkásképzés helye az iskolarendszerben*. *Pedagógiai Szemle*, 1976. 11 sz.
- SZÁMÍTÁS az általános iskolát végzők továbbtanulására (sokszorosított). OT, Bp., 1976.
- TÁJÉKOZTATÓ a népgazdaság 1970–1985. évi munkaerő-állománya szakképzettsége és iskolázottsági struktúrájának alakulásáról. OT., Bp., 1974.
- TIMÁR János: *Továbbtanulás és elhelyezkedés*. Tankönyvkiadó, Bp., 1967. *A 14–24 éves népesség oktatásban való részvétele társadalmi rétegenként*. KSH, Bp., 1974.

## Célok

- BAKONYI Pál: *A jövőben megvalósuló iskolarendszer céljairól és feladatairól* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1976.
- BAKONYI Pál: *A köznevelés távlati fejlesztése és a marxista neveléstudomány* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1973.
- BÁN Géza: *A demográfiai viszonyok és a közoktatás területi összefüggései* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.

- BONA Ervin: *A korszerű műveltség fogalma* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.
- CRAVERO Róbert–IVÁN A. Pál (szerk.): *Számítások a nép-gazdaság ezredfordulóiig terjedő munkaerő-struktúrájára. Következtetések az oktatás távlati fejlesztésére.* OT, Bp., 1974.
- CSANADI Gábor: *Az oktatási rendszer fejlesztésének néhány társadalmi-gazdasági összefüggése* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1973.
- FEKETE György: *Iskolafejlesztés az ezredforduló munkaerő-struktúrájának követelményei alapján* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1975.
- FEKETE József: *A szakmai képzést nyújtó iskolák cél- és feladatrendszere kidolgozásának néhány összefüggése* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1975.
- GYETVAI László–JÓZSA Ödön: *Az átképzési-továbbképzési tevékenység és az oktatási rendszer néhány összefüggése* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1975.
- AZ ISKOLAI és az iskolán kívüli nevelő tényezők, szervezetek szerepe és együttműködésük szorosabbá tétele. In: *Az V. nevelésügyi kongresszus tézisei.* Bp., 1971.
- KÁDÁR János: *Az oktatás fejlesztése – közügy.* In: *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai.* Tankönyvkiadó, Bp., 1973.
- KISS Árpád–TIMÁR János: *Szakemberellátás – munkaerő-struktúra. Társadalmi Szemle, 1970. 7–8. sz.*
- KOMÁR Pálné (szerk.): *Mit vár a társadalom az iskolai oktatástól?* Tankönyvkiadó, Bp., 1962.
- KOZMA Tamás: *Cele pedagogiczne a infrastruktura szkolny* (Pedagógiai célok és iskolai infrastruktúra). *Teoreticzne problemy polityki oswiatowej IV.* Gdansk, 1975.
- KOZMA Tamás: *Oktatásügyi célok és oktatáspolitikánk koncepciója* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1976.
- KOZMA Tamás: *Társadalmi fejlődésünk és az általános iskola.* *Köznevelés, 1976. 24. sz.*
- MIHÁLY Ottó: *A nevelés célelmélete mint nevelésfilozófiai probléma.* In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971.* Akadémia Kiadó, Bp., 1972.

- MONIGL István: *A népesség demográfiai viszonyainak hatása a köznevelésre* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1973.
- MONIGL István: *Az iskolás korú népesség nagysága és összetétele, népességprognózis* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.
- A MUNKAERŐ-SZÜKSÉGLET és az oktatás összefüggései (sokszorosított). OT, OM, MM, Bp., 1976.
- SICINSKI, A.–CZERWINSKI, M.–GOTOVSKI, B.: *A lengyel társadalom várható képzési igényei* (sokszorosított). MTA PKCS BP., 1975.
- SZCZEPANSKI, J.: *A társadalmi struktúrák átalakulása és az iskolarendszer feladatai* (kézirat ford.). In: *Kształnienie dia przyszłości*. Ossolineum, Wrocław, 1975.
- A TÁRSADALMI-gazdasági fejlődés és az oktatás. In: *Az állami oktatás pártfelülvizsgálata 3. munkacsoport* (sokszorosított). Bp., 1971.
- TÁRSADALMI-gazdasági és tudományos-technikai fejlődésünk várható követelményei a nevelésüggyel szemben. In: *Az V. nevelésügyi kongresszus tézisei*. Bp., 1971.
- TIMÁR János: *A köznevelési rendszer távlati fejlesztésének néhány kérdése*. Valóság, 1976. 1. sz.
- ZIBOLEN Endre: *A hazai marxista neveléstudomány és köznevelési rendszerünk alapvető elméleti kérdései* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1973.
- ZIBOLEN Endre: *Néhány gondolat a közoktatás funkció- és feladatrendszeréről* (sokszorosított). MTA–OM Köznevelési Bizottság, Bp., 1976.
- ZRINSZKY László: *Az iskolai nevelésről*. In: *Pedagógiai tanulmányok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

### *Koncepciók, modellek*

- BAKONYI Pál: *A köznevelési rendszer modelljének vázlata, 1985–1999* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1974.
- BENCÉDY József: *A köznevelés távlati fejlesztése* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1972.

- BENŐ Kálmán: *A középiskolázás általánossá tételének válogatott neveléstörténeti dokumentumai Magyarországon, 1944–1975* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1978.
- CISAR, V.: *Prognoz dalnyejevo razvityija professzionálnovo i szpeciálnovo obrazovanyija kak szosztavnaja csaszt jegyinoj szisztyémü voszpitányija i obrazovanyija* (sokszorosított). A szocialista országok oktatásprognosztikai szakértőinek tanácskozása, Liblice, 1975.
- CRAVERO Róbert: *Az oktatásfejlesztés távlati terve. Állam és Igazgatás, 1967. 1. sz.*
- DURKÓ Mátyás – VADAS György: *Iskolarendszerünk távlati fejlesztéséről* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1975.
- FEKETE György: *A 8 osztályos általános iskolára alapozott oktatási rendszer távlati fejlesztése* (sokszorosított). OT, Bp., 1970.
- FEKETE György: *Az ifjúság jövője és az iskola*. Kossuth, Bp., 1972.
- FEKETE György: *A pályaorientációs iskolarendszer modellje* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1974.
- FERGE Zsuzsa: *Az iskolarendszer továbbfejlesztésének egy variánsa* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1974.
- FERGE Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémia Kiadó, Bp., 1976.
- A FOGLALKOZTATÁS és az életszínvonal alakulása Magyarországon 1985-ig (sokszorosított). OT, Bp., 1970.
- GÁSPÁR László: *A köznevelési rendszer fejlesztési lehetőségeiről* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1976.
- GÁSPÁR László: *A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlati* (sokszorosított). MTA–OM Köznevelési Bizottság, Szentlőrinc–Bp., 1976.
- GOSZTONYI János – PÁPAI Béla – VENDÉGH Sándor: *Javaslat a középfokú oktatás továbbfejlesztésére*. In: *Az állami oktatás felülvizsgálatának dokumentumai*. MTA PKCS Dok., Bp., 1971.
- JELENTÉS a népgazdaság szakemberellátásáról és az oktatás fejlesztéséről (sokszorosított). OMFB, OT, MM, MüM, Bp., 1971.

- tősegi Magyarországon. *Neveléstudományi Közlemények*, 1974. 1. sz.
- INKEI Péter – KOZMA Tamás: *Az oktatási rendszer fejlesztési koncepciójának kérdései* (sokszorosított). MTA PKCS Bp., 1975.
- AZ ISKOLASTRUKTÚRA *távlati fejlesztéséről* (sokszorosított). MÉB, Bp., 1970.
- KLIMA Gyuláné – BENEDIKTI István: *Az iskolarendszer távlati fejlesztési modelljeinek költségszámítása* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1976.
- KOVÁCS Géza: *Elgondolások a jövő egyeteméről* (sokszorosított). MTA–OM Köznevelési Bizottság, Bp., 1976.
- KÖZNEVELÉSÜNK *távlati fejlesztésének fő irányai* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1976.
- LIGETINÉ Verebély Anna: *Iskolarendszerünk egyik lehetséges modellje* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1974.
- A MUNKAERŐ és *élelszínvonal távlati tervkonceptiója* (sokszorosított). OT, Bp., 1971.
- NAGY József: *A tízosztályos iskolarendszerről*. *Valóság*, 1971. 9. sz.
- NAGY József: *Iskolastruktúránk távlati fejlesztési koncepciójáról* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1974.
- NAGY József: *A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés feladatai* (sokszorosított). MTA–OM Köznevelési Bizottság, Szeged, 1976.
- AZ OKTATÁS *távlati fejlesztési koncepciója* (sokszorosított). MÉB, Bp., 1971.
- A SZOCIALISTA *iskola mint nevelési intézmény és fejlesztésének távlatai*. Szerk.: Ritoók Pálné (sokszorosított). Balatonfüred – Zánka, 1976.
- TÓTH László (szerk.): *A köznevelés fejlesztésének 1990-ig szóló koncepciótervezete*. OM, Bp., 1974.
- VADAS György: *Az 1990-es évek nevelésügyi rendszerének elképzelhető modellje* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1975.
- VÉSZI János: *A művelődési otthoni tevékenység távlati koncepciója 1976–1990*. (sokszorosított). Népművelési Intézet Bp., 1975.

VITÁNYI Iván: *A kultúra fejlesztésének távlati koncepciója, 1970–1985.* (sokszorosított). MÉB Bp., 1972.

### Tervezés

ABLEDA Gyula – BARNA Gyuláné: *Iskolarendszerünk pedagógus-ellátottsága, az ellátási szintet meghatározó tényezők.* *Neveléstudományi Közlemények*, 1974. 1. sz.

ÁDÁM Antal: *A köznevelési rendszer irányításának funkciói, szervezete, eszköze és módszerei* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.

BACIK, D. F.: *K prognozirovanyiju razvityija szisztyémü obrazovanyija vCSSZSZR* (sokszorosított). *A szocialista országok oktatási rendszer prognosztikai-szakértőinek tanácskozása*, Liblice, 1975.

COOMBS, Ph. H.: *Az oktatás világválsága.* Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

COOMBS, Ph. H.: *Mi a nevelésügyi tervezés?* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1975.

CSEPELI György és mtsai: *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei.* Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.

ERDÉSZ Tiborné – TIMÁR János: *A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése.* In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966.* Akadémiai Kiadó, Bp., 1967.

ESZTERÁG Albert: *A közoktatás irányításának fejlődése a felszabadulás után* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1974.

FAURE, E. és mtsai: *Tanuljunk meg élni* (sokszorosított ford.). OPKM, Bp., 1972.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Beszámoló az általános iskolák kataszterének létrehozásáról és felhasználásának lehetőségéről* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1976.

318 FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Vizsgálatok az*

- iskolai adminisztráció köréből (sokszorosított). MTA PKCS Bp., 1977.
- GORINSKI, J. – KODELSKA-LASZEK, T.: Planowanie infrastruktury szkolnictwa. In: *Kształcenie dla przyszłości Polska 2000*. 1972. Ossolineum Wrocław.
- HAMEYER, K. et al. (Hrsg.): *Bedingungen und Modelle der Curriculum Innovation*. Weinheim Beltz 1976.
- HARRIS, A. et al. (ed.): *Curriculum Innovation*. Croom, Helm, New York, 1975.
- HEGEDŰS Lászlóné: *Iskolarendszerek és fejlesztési tendenciák*. Nemzetközi Oktatásügy 12. OPK, Bp., 1971.
- HUBERMAN, A. M.: *Understanding Change in Education*. UNESCO-IBE Geneva, 1973.
- ILLÉS Lajosné: *Az európai szocialista országok közoktatási rendszerének továbbfejlesztési tendenciái (kézirat)*. MTA PKCS Bp., 1977.
- INKEI Péter: *Értékelő szempontok az iskolarendszer szerkezeti fejlesztésének kimunkálásához*. *Neveléstudományi Közlemények*, 1975. 1. sz.
- INKEI Péter: *Planowanie i ocena zmian w strukturze szkolnego*. (Az iskolarendszer szerkezeti változásainak tervezése és értékelése). *Teoretyczne problemy polityki oświatowej IV*. Gdansk, 1975.
- INKEI Péter és mtsai: *A döntés-előkészítő modellvariánsok összehasonlító elemzése (sokszorosított)*. MTA PKCS, Bp., 1975.
- INKEI Péter – KOZMA Tamás: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977.
- KOVÁCS Géza: *Az oktatás társadalmi-gazdasági környezetének nagyátvlatú kérdései*. *Felsőoktatási Szemle*, 1976. 7–8. sz.
- KOVÁCS János – TIMÁR János: *A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban*. *Sigma* 1971, 213–231.
- KOZMA Tamás: *Az oktatástervezés új útjai*. *Köznevelés*, 1977. 18 sz.
- KOZMA Tamás: *Differenciált iskolafejlesztés*. *Magyar Pedagógia*, 1977. 3–4 sz.

- KOZMA Tamás és mtsai: *Szervezetkutatás az iskolában*. MTA PKCS, Bp., 1976.
- KOZMA Tamás – INKEI Péter: *A köznevelés fejlesztésének rendszerszemléletű megközelítései* (sokszorosított). MTA PKCS Bp., 1977.
- KRYSIÁK, F.: *Modernizacija sistémi proszvesenyija v Polzskoj Narodnoj Reszpublike* (sokszorosított). A szocialista országok oktatásprognosztikai szakértőinek tanácskozása, Liblice, 1975.
- KUPISIEWICZ, C.: Az iskolarendszer korszerűsítésének néhány elve. *Pedagógiai Szemle*, 1973. 1. sz.
- LAWRENCE, P. R. – LORSCH, J. W.: *Developing Organizations*. Addison-Wesley. Reading, 1969.
- LIGETINÉ Verebély Anna: Az iskolának mint működő szervezetnek néhány alapvető jellemzője. *Pedagógiai Szemle*, 1974. 10. sz.
- LIGETINÉ Verebély Anna – MIHÁLY Ottó – VAJÓ Péter: Alapelvek a köznevelési rendszer fejlesztési koncepciójának kialakításához. *Magyar Pedagógia*, 1975. 3. sz.
- MAVROV, G.: *Issledovanyije didakticseszkih osznov skolü novovo tipa v Narodnoj reszpublike Bolgarij – jegyinoj szrednyej polityehnyicseszkoj skolü* (sokszorosított). A szocialista országok oktatásprognosztikai szakértőinek tanácskozása, Liblice, 1975.
- MEZEI Gyula: *A felügyelet az iskolai munka korszerűsítésében* (kandidátusi értekezés kézirat). Bp. 1975.
- MISEVA, P.: *Teoretyiko-metodologicseszkiye osznovi planirovanyija narodnovo obrazovanyija* (sokszorosított). A szocialista országok oktatásprognosztikai szakértőinek tanácskozása, Liblice, 1975.
- MORRISH, I.: *Aspects of Educational Change*. Allen, Unwin, London, 1976.
- NAGY József: *Az iskolafokokozatok távlati tervezése*. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.
- NAGY József: *A középfokú képzési rendszer fejlesztési tendenciái és távlati tervezése*. Kossuth Kiadó, Bp. 1972.
- NAGY József: *Az IIEP és a közoktatás-tervezés nemzetközi helyzete*. *Magyar Pedagógia*, 1973. 1–2. sz.

- NAGY József: Konceptió, távlati terv, kutatás. *Köznevelés*, 1974. 3. sz.
- AZ OKTATÁS tervezése. Tankönyvkiadó, Bp., 1968.
- PÁLVOLGYI Lajos: *A pedagógiai folyamatok modellezésének lehetőségei* (egyetemi doktori értekezés kézírata). Bp., 1975.
- PIASECKI, B.: *Az iskolák és a közoktatási intézmények hálózatának tervezése* (sokszorosított ford.). MTA PKCS Bp., 1975.
- POSLETHWAITE, T. N.: *School Organization and Student Achievement*. Stockholm: Almqvist, Wicksell, 1967.
- PRUCHA, J.: *Po metodologii didakticeszkih prognozov* (sokszorosított). A szocialista országok oktatásprognosztikai szakértőinek tanácskozása, Liblice, 1975.
- RAPORT o stanie oswiaty w PRL. Panstwowe Wydawnictwo Nankowe, Warszawa, 1973.
- SALAMON Gabriella: *Oktatáspolitikai és oktatástervezés Magyarországon. 1960–1970.* (egyetemi doktori értekezés kézírata). Bp., 1976.
- SICINSKI, A.: *Prognóziskészítés és tervezés az iskolarendszerben* (sokszorosított ford.). MTA PKCS, Bp., 1975.
- SUCHODOLSKI, B.: *A közoktatás stratégiája új vonatkozásai* (sokszorosított ford.). MTA PKCS, Bp., 1975.
- SZAMOLJOV, A. N. – MELETYEV, A. V.: A mérlegmódszer fejlesztése a szakemberképzés tervezésében. In: *Az oktatásügy gazdaságtana 7*; Egyetemi Számítóközpont, Bp., 1975.
- SZKATKIN, M. N.: *Prognozirovanyije razvityija skoli i pedagogiceszkoi nauki*. APN SZSZSZR, Moszkva, 1971.
- SZKATKIN, M. N.: *Perspektywy rozwoju szkolnictwa ogólnokształcącego w ZSRR*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975. 3.
- SZOMOR Kornélné (szerk.): *A nevelésügy tervezés demográfiai vonatkozása* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1975.
- TA NGOC CHAU: *Az oktatástervezés demográfiai vonatkozásai* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1975.

TYMOWSKI, J.: *A jövő iskolarendszerének modellje – a képzési módszerek és a tantervi tartalmak fejlődése* (sokszorosított ford.). MTA PKCS, Bp., 1975.

### *Kísérletek*

ÁGOSTON György: *Kísérleti tantervek a gimnáziumi fakultatív oktatáshoz, I–II. osztály* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1975.

ÁGOSTON György – OROSZ Sándor: *Kísérletek a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1975.

BALLÉR Endre: *Művelődési tartalom és tantervfejlesztés* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1976.

BÁTHORY Zoltán: *Az iskolai infrastruktúra fejlesztésének kérdései* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1977.

BERNÁTH József: *A gimnáziumi tanulók folyamatos önművelő képességének megalapozására és továbbfejlesztésére szervezendő iskolai kísérlet* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1973.

CSOMA Gyula: *Az iskola és a közművelődés együttműködése a permanens tanulás szolgálatában. Pedagógiai Szemle, 1974. 11. sz.*

EPERJESSY Gézáné: *A közösségformálás lehetőségeinek vizsgálata az általános iskolai egésznapos nevelés folyamán* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1973.

FUCHS, W. R.: *Az új tanulási módszerek. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1971.*

GALICZA János: *Pedagógiai kísérletek Magyarországon. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.*

GÁLNÉ Nagy Olga – XANTUSZ Gyuláné: *Előkísérletek az osztályszerkezetű oktatás feloldásának lehetőségeiről, tartalmi és metodikai problémáiról* (sokszorosított). MTA PKCS Bp., 1975.

GÁSPÁRNÉ Zauner Éva: *A kompenzáló nevelés lehetőségei alsó tagozatos heterogén osztályokban* (sokszorosított). MTA PKCS Bp., 1976.

- INKEI Péter: Fakultatív tanítás a gimnáziumban. *Köznevelés*, 1976. 26. sz.
- JENEY Lajos: *Korszerű iskolaépítészeti törekvések* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1976.
- KOZMA Tamás: A változó iskola. *Világosság*, 1976. 8–9. sz.
- KOZMA Tamás: *Az iskolai kezdőszakasz fő fejlődési irányai* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1977.
- LIGETINÉ Verebély Anna: *Gondolatok a nevelési terv továbbfejlesztéséről*. *Pedagógiai Szemle*, 1972. 11. sz.
- LIGETINÉ Verebély Anna: *Szakosított tantervű osztályok és fakultatív oktatás az általános iskolában. Neveléstudományi közlemények*, 1974. 1. sz.
- MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA *állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére* (sokszorosított). Bp., 1976.
- MAKOLDI Mihályné (szerk.): *Kísérleti tapasztalatok az 1. osztályban* (sokszorosított). Szakfelügyeleti és Továbbképzési Intézet, Bp., 1970.
- NAGY József: *A prekompenzációs évfolyam nevelési programja* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1973.
- NAGY József: *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1974.
- NAGY József: *A kompenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1974.
- NAGY József: *Preventív fejlettségvizsgáló rendszer (PREFER) 5–6 évesek számára* (sokszorosított). MTA PKCS, Bp., 1975.
- RITOÓK Pálné: *A fakultatív oktatás és a pályaválasztási előkészítés néhány összefüggése*. In: *Társadalom és iskola* (szerk. Román Béla). Pedagógus Továbbképző Intézet, Szolnok, 1976.
- RITOÓK Pálné: *Az iskolarendszer küszöbén*. *Köznevelés*, 1976. 32. sz.
- RITOÓK Pálné (szerk.): *Kísérleti pályaaorientációs ismeretek a fakultatív tantárgycsoportos oktatásban részt vevő gimnáziumok tanulói részére* (sokszorosított). OPI, Bp., 1976.

- ACKOFF, R. L.: *Operációkutatás és vállalati tervezés*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1974.
- AREGGER, K.: *Innovation in sozialen Systemen*, I–II. Haupt, Bern, Stuttgart, 1976.
- ÁGOSTON György: *A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.
- BÁBOSIK István: *Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1975.
- BÁLINT Mária: *A nevelés társadalmi összefüggéseinek problematikája a kortársi polgári pedagógiákban* (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1976.
- BÁTHORY Zoltán: *A tantervek értékelésének kérdései* (kandidátusi disszertáció kézírata). Bp., 1976.
- BECKHARD, R.: *A szervezettefejlesztés stratégiája és modelljei*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1974.
- BEREND T. Iván: *A szocialista gazdaság fejlődése Magyarországon 1945–1968*. Kossuth, Közgazdasági Kiadó, Bp., 1974.
- BEREND T. Iván: *Gazdaság – műveltség – társadalom – tudomány*. *Magyar Tudomány*, 1976. 7–8 sz.
- BEREND T. Iván: *Az infrastruktúra fejlesztése történeti összefüggésben*. *Társadalmi Szemle*, 1976. 12. sz.
- BEREY András – B. DOBOS Irma: *A munkaerő hatékony foglalkoztatása*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1974.
- BISHOP, L. K.: *Individualizing Educational Systems*. Harper, Row, New York, 1971.
- BRUNER, J. S.: *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat, Bp., 1974.
- BUCSY László: *Az innovációk rendszere és a vállalati fejlődés*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1976.
- CHURCMANN, C. W.: *Redszerszemlélet*. Statisztikai Kiadó, Bp., 1974.
- CSATÓ István: *A kibernetika és az ember*. Kossuth Kiadó, Bp., 1970.
- CSERNOK Attila: *A növekedés dilemmája*. *Gazdaság*, 1970. 3. sz.

- CSERNOK Attila és mtsai: *Infrastruktúra: korok és országok*. Kossuth Kiadó, Bp., 1975.
- CSIKÓS-NAGY Béla: *Magyar gazdaságpolitika*. Kossuth Kiadó, Bp., 1971.
- DURKÓ Mátyás (szerk.): *Iskolán kívüli felnőttoktatás külföldön I.* Népművelési Propaganda Iroda, B., 1972.
- ELKONYHN, D. B. – DAVIDOV, V. V.: *Életkor és ismeretszerzés*. Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
- EMBERESZMÉNYEK a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- ENYEDI György – BELUSZKY Pál: *Az életkörülmények területi vizsgálata (sokszorosított)*. MTA Földrajztudományi Intézet, Bp., 1977.
- EQUALITY and Educational Opportunity. Washington, U. S. Government Printing Office, 1966.
- FERGE Zsuzsa: *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*. Szociológia, 1972. 1. sz.
- FERGE Zsuzsa: *Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat*. Valóság, 1974. 9. sz.
- FUKÁSZ György: *A munka filozófiája*. Kossuth Kiadó, Bp., 1965.
- FUKÁSZ György: *Az ember és a munka. A munka kényszerétől a munka szükségletéig*. Kossuth Kiadó, Bp., 1972.
- GAL, R.: *Hol tart a pedagógia?* Gondolat Kiadó, Bp., 1967.
- GAZSÓ Ferenc: *Mobilitás és iskola*. Kossuth Kiadó, Bp., 1971.
- GEGESI KISS Pál – LIBERMANN Lucy: *Személyiségzavarok kisgyermekkorban*. Akadémiai Kiadó Bp., 1965.
- HAJNAL Albert: *Az adaptív népgazdasági tervező rendszer (sokszorosított)*. OT Tervgazdasági Intézet, Bp., 1972.
- HAJNAL Albert: *A szervezetek innovációja (sokszorosított)*. OT Tervgazdasági Intézet, Bp., 1976.
- HAJNAL Albert: *Tájékozódunk vagy döntünk, vagy irányítunk, vagy tervszerűen termelünk, vagy tervszerűen fejlődünk? (sokszorosított)*. OT Tervgazdasági Intézet, Bp., 1976.
- HORVÁTH Márton – KOZMA Tamás: *Neveléstudományi*

- kutatások és iskolarendszerünk korszerűsítése. Magyar Tudomány, 1977. 4. sz.
- HUNYADY Györgyné: A 13–18 éves fiatalok tanuláshoz való viszonyulásáról (kézirat). MTA PKCS Dok., Bp., 1976.
- HUSÉN, T.: *Social Background and Educational Career*. OECD, Párizs, 1972.
- HUSÉN, T.: *Iskola az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.
- HUSÉN, T.: *Social Influences on Educational Attainment*. OECD, Párizs, 1975.
- ITELSZON, L. B.: *A középfokú szakoktatás metodikája*. Tankönyvkiadó, Bp., 1967.
- KABOS József – KORNIDESZ Mihály: *Szocialista társadalom – korszerű iskola*. Kossuth Kiadó, Bp., 1975.
- KAUFMANN, A.: *A döntés tudománya*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1975.
- KIENITZ, W. (szerk.): *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban*. Tankönyvkiadó, Bp., 1965.
- KINDLER József – KISS István (szerk.): *Rendkutatás*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1973.
- KISS Árpád: A művelődés-gazdaságtan és a pedagógiai munka nagyobb gazdaságossága. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1967.
- KISS Árpád: *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1969.
- KOVÁCS Géza: *A nagy távlatok és a tervezés*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1970.
- KOVÁCS Géza: *A jövő kritikus elágazási pontjai*. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1975.
- KOVÁCS Géza: *A hosszú távlatú tervezés időbeni kinyújtásának specifikus problémái* (kézirat). OT Tervgazdasági Intézet, Bp., 1976.
- KÖTE Sándor: *A szocialista munkaiskola kialakulása (1917–1929)*. Pedagógiai Szemle, 1977. 1. sz.
- LICK József: *Személyiség és filozófia*. Kossuth Kiadó, Bp., 1969.

- LICSKÓ György: *A marxi munkafelfogás*. Akadémiai Kiadó Bp., 1969.
- Mahler, F. – RADULESCU, D. *Prognosztikai matematikai modell (kéziratos ford.)*. III. Futrológiai Világkonferencia. Bukarest, 1972.
- MÁNDI Péter: *Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1975.
- MEDGYES Béla: *Középfokú műszaki képzés Nyugat-Európában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
- MIHÁLY Ottó: *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1974.
- A MUNKÁSIFJÚSÁG MA. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Bp., 1974.
- NADOLNIJ, I. F. – LAZORENKO, E. V.: *Szocializm is licsnoszty*. Viscsa Skola, Kiev, 1976.
- NÉMETH Gyula: *A népgazdasági szintű prognózisok rendszerének kialakítása és felhasználása a népgazdasági tervezés fejlesztéséhez (sokszorosított)*. Rendszerelméleti konferencia, Sopron, 1976.
- PAPP Ágoston – PERCZEL Tamás – VÖLGYESY Pál: *Munkapszichológia*. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- PATAKI Ferenc: *A nevelés célja*. In: *Pedagógiai tanulmányok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó, Bp., 1968.
- PÓSA Zsolt: *A kommunista és munkáspártok oktatáspolitikai irányvonala az európai szocialista országokban (kézirat)*. MTA PKCS Dok., Bp., 1976.
- PROKOFJEV, M. A.: *O szovremennih problemah szoversensztoványija skolnove obrazovanyija v SZSZSZR*. *Szovjetszkaja Pedagógika*, 1973. 10. sz.
- RITOÓK Pálné: *Munkára és pályára nevelés*. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- RITOÓK Pálné: *Pályaválasztás – pályazonosulás – önmegvalósítás (kandidátusi értekezés kézirata)*. Bp., 1976.
- SÉVE, L.: *Marxizmus és személyiségelmélet*. Kossuth Kiadó, Bp., 1971.
- SUCHODOLSKI, B.: *A jövőnek nevelünk*. Tankönyvkiadó, Bp., 1960.

- SCHMIDT, R. (Hrsg): *Innovation*. Hoffmann, Campe. Hamburg, 1976.
- SZADOVSZKIJ, V. N.: *Az általános rendszerszemlélet alapjai*. Statisztikai Kiadó, Bp., 1976.
- SZTROITYELSZTVO *kommunizma i formiroványie licsnosztyi*. Polityizdat Ukraini, Kiev, 1976.
- TÁRSADALMI tervezés és szociológia. Gondolat Kiadó, Bp., 1973.
- TECHNICAL and vocational education and training. UNESCO, ILO, Liege, 1962.
- TIMÁR János: *Munkaerőhelyzetünk jelene és távlatai*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1964.
- TIMÁR János: *Oktatásgazdaságtan*. Magyar Pedagógia, 1967. 4. sz.
- TIMÁR János: *A munkaerő-struktúra és a munkahelyi struktúra megfelelése*. Közgazdasági Szemle, 1976. 3. sz.
- TÓTH Imre Zoltán: *Szervezés és vezetéselmélet*. SZÁMKI, Bp., 1975.
- TURCSENKO, V. N.: *A tudományos-technikai forradalom és az oktatás forradalma*. Kossuth Kiadó, Bp., 1975.
- VENDÉGH Sándor: *Általános képzés és szakosodás*. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.
- ZIELENIEVSKI, J.: *Szervezés és vezetés*. Kossuth, Mezőgazdasági Kiadó, Bp., 1973.

# Idegen nyelvű összefoglalók

## Schools at the turn of the milleneum

(Summary)

Since 1973 the Institute for Educational Research of Hungarian Academy of Sciences has been carrying on research work into the future of our education; they consider what our schools will be like in 2000. In this book the members of the group give a summary of their ideas. It begins with a historical and a comparative analysis of the schools and education of various countries. It is followed by a summary of the function of education in the development of society and the individual. Its main functions are: a) introduction to culture; b) general education of the personality; c) vocational training; d) preparation for lifelong learning.

In the second part of the book the authors prove that these functions have undergone great changes in our society, therefore new organizational forms have to be developed.

In the third part the suggested strategies of development are set forth.

A brief summary of the authors' ideas and suggestions are given below:

1. Since the end of World War II the most significant stage in the development of our school system was the setting up of the so called „general” school. It has 8 grades and it is integrated. Primary school teachers teach in the first four years (each class has one teacher), in the second four years teachers of particular subjects work. The first four grades of the „old” grammar school were integrated, made compulsory and joined to the 4 grade elementary school – that's how general schools were created. In our public education general schools were the first step towards com-

pulsory secondary education. We can predict that compulsory secondary education for all will be introduced before 2000. Our most important tasks in the next 25 years are as follows:

a) the number of nursery schools has to be increased according to the needs of society. (At the moment about 80% of each age group attend nursery schools.)

b) The equipment of our general schools has to be equalized. The buildings and the equipment have to satisfy the requirements of the future, and make all-day activity possible.

c) The present system of secondary education has to be changed. In Hungary today there exist grammar schools, technical schools and vocational schools. In vocational schools students can't take the final exam that is required by all colleges and universities. Till the turn of the millennium the system of our secondary education has to be gradually integrated.

2. The above mentioned changes of our educational system can be foretold on the basis of demographic, sociological and pedagogical predictions. Here are some important facts:

a) The level of education in Hungary has considerably increased in the past 30 years. It will further increase till 2000, because several age groups with low educational level will die out. In 1980 approximately 59%, in 2000 75% of the population will finish the general school. In 1980 14% will pass the final exam, in 2000 22%

b) The proportion of those who continue their studies after finishing the general school has considerably increased. In 1975 about 90% of the pupils continued their studies in some kind of secondary school. In 1975 the average number of years pupils wanted to enter certain types of secondary schools and universities than it was possible.

c) Vocational schools are not up to the present requirements of production. They provide little general knowledge and start specializing young workers too early. These

tensions of our educational system can only be eased if the organizational forms of general culture and vocational teaching are changed. That's why it's necessary to change our educational system, especially secondary education.

3. The authors of the book suggest integrating all types of secondary schools. They think it essential that the different types of schools shouldn't have different aims. The didactic and pedagogical aims have to be the same in every school: to form highly cultured (not specialized) people whose ideology is Marxism-Leninism. That's why the difference between our secondary schools ought to be diminished. By this change at the same time the mobility processes of our society can also be promoted, and the frustration of the individual in choosing a career lessened.

Qualifications and skills of people will naturally be different even in 2000, but collectivity can be helped if their general culture is the same or similar. Therefore – according to the authors – secondary education has to be integrated, the emphasis must be laid on general culture, not on vocational training.

4. Integrated secondary education should be organized as follows:

a) Secondary education from 14 to 16 has to provide general culture, but it doesn't have to be as uniform as in the general school. In this period students begin gathering information about the different careers. They don't have to decide yet what educational level they want to reach. The aim of this period is to help every student choose a kind of career. (E. g. health service, technical work, teaching, etc.) In addition to giving general knowledge the possibilities to acquaint every student with the different careers in practice has to be organized.

b) For 17–18 year old students schooling is not integrated. About 50% will start working, their vocational training will have to be organized in factories. About 20% will study sciences or humanities and get ready for colleges and uni-

versities, for them voluntary work has to be organized in the neighbourhood they live. (First of all in different services in summer.) 30% will be given less academic education, they will be technical and clerical workers. Possibilities for permanent development, learning about arts, literature, political sciences or reading ought to be equal. They can't be included in the traditional curricula of schools. For this reason the organization of schools has to be changed so that they propagate general knowledge at a high level, make the teaching of various trades possible for factories,, and provide possibilities for social activities. Such schools will be open for all the young people of a neighbourhood.

5. The authors propose the following steps:

a) A common curriculum containing general knowledge has to be worked out for all types of secondary schools. It has to be based on the knowledge acquired in the general school.

b) All forms of vocational training has to be organized for the 17–18 year old students. Factories, co-operatives, etc. have to be drawn into this work, so that they take part in the training of their future employees. Colleges and universities should also co-operate in preparing students for higher studies.

c) The organization of different secondary schools and vocational schools has to be made similar.

The authors of the book emphasize: this change is not the task of a traditionally worked out and supervised educational reform, it is a lot more. It can only be gradually realized. Teachers have to be won over, so that they develop their innovations according to the pace and direction provided by the authorities.

# Школа начала нового тысячелетия

## Резюме

В Секторе педагогических исследований Академии наук Венгрии начиная с 1973 года ведутся исследования относительно того, каковы будут школа и просвещение в 2000 году. В этой книге авторы — члены института педагогички подводят итоги своим обобщениям. Книга начинается с исторического анализа и с международного сопоставления, затем анализируются функции воспитания в развитии общества и индивидуума. К важнейшим функциям относятся: а) введение в культуру, б) общее развертывание личности, в) профессиональное образование, г) подготовка к перманентному образованию. Во второй части авторы показывают отдельно, каким образом эти функции трансформируются в нашем обществе для которых нужно выработать новые организационные рамки. В заключительной, третьей части книги описывается предлагаемая стратегия развития.

Ниже приводятся — в сокращенном виде — важнейшие положения и рекомендации авторов.

1. Со времени окончания второй мировой войны и после освобождения важнейшей вехой в развитии школьной системы Венгрии было создание т. н. „общей школы”, т. е. школы-восьмилетки. Это единая школа в 8 классов, делится на две ступени: первая ступень (1—4 классы) обслуживается одним педагогом, а вторая ступень (5—8 классы) характеризуется предметной системой. „Общая школа” возникла в результате унификации первых четырех классов старой гимназии, сделав их одновременно обязательными, в организационном же отношении их связали с четырехклассной начальной школой. Этим самым и в венгерском просвещении были сделаны первые шаги ко всеобщей обязательной системе среднего образования.

Теперь, в период, ведущий к 2000 году, мы можем прогнозировать всеобщее среднее образование. В связи с этим наши основные задачи на ближайшие 25 лет заключаются в следующем:

а) Расширение сети детских садов в соответствии с потребностями общества. (В настоящее время в детских садах размещено до 80% отдельных возрастных групп).

б) Приведение к единому уровню инфраструктуры школ-восьмилеток; для этого необходимы такие здания и оборудование, которые смогут удовлетворить тоже запросы занятий в рамках продлённого дня.

в) Необходимо перестроить существующую систему средних школ. В нашей стране в настоящее время дети после окончания школы-восьмилетки продолжают учебу в гимназии, профессиональной средней школе или профессионально-техническом училище. ПТУ не дают аттестата зрелости, служащего условием приема в высшие учебные заведения. Поэтому существующую систему средних школ до конца 90-х годов постепенно необходимо сделать более единой.

2. Эти изменения школьной системы могут быть прогнозированы на основе демографических, социологических и педагогических прогнозов. Важнейшие факты:

а) В Венгрии за последние 30 лет значительно вырос уровень образования населения. Этот уровень к концу 90-х годов продолжает расти, поскольку умирают возрастные группы, имеющие более низкое образование, и большинство будут составлять возрастные группы с более высоким образованием. В 1980 году около 59%, к 2000 же году около 75% окончат школу-восьмилетку. Число лиц, имеющих среднее образование, составит к 1980 году около 14, а в 2000 году около 22%.

б) Среди лиц, окончивших школу-восьмилетку, значительно возросла доля продолжающих учебу. В 1975 году около 90% выпускников школы-восьмилетки учится дальше. Уровень средней образованности поэтому в 1975 году составляет 10,5 класса (т. е. в среднем столько классов кончают дети). В соответствии с этим наблюдается значительный конкурс в некоторых типах средней школы, а также в высшей школе.

в) Профессионально-технические училища не удовлетворяют современным требованиям производства. Они дают мало общих знаний и слишком рано специализируют молодых рабочих.

Эти противоречия школьной системы могут быть разрешены лишь в том случае, если будут перестроены и организационные формы общего образования и профессионального образования. Этим вызвана необходимость перестройки системы просвещения, и в первую очередь средней школы.

3. Авторы сборника рекомендуют интеграцию существующих типов средней школы. Под этим подразумевается прежде всего то, чтобы в различных типах школ молодёжь обучалась не по различным целям. Во всех типах школ должна быть одна и та же учебно-воспитательная цель: формирование многосторонне образованной (не специализированной) личности, обладающей марксистским мировоззрением. Поэтому необходимо сократить различия между существующими ныне типами школ. Это способствует тем самым и процессам общественной мобильности, а также уменьшает индивидуальные фрустрации, связанные с выбором профессии.

Естественно, что профессиональная подготовка и в 2000 году будет сильно дифференцированной. Но общность между молодыми специалистами различных специальностей можно усиливать и таким образом, что создаем более или менее равный уровень их общей культуры. Поэтому авторы считают, что по мере возможности среднее образование должно носить скорее общий, чем разделительный характер. Вместо же различной профессиональной подготовки необходимо подчёркивать общую для всех культуру.

4. Организацию интегрированной средней школы авторы рекомендуют следующим образом:

а) Общий для 14—16-летних этап средней школы, на котором приобретается в первую очередь общее образование. Этот этап уже не является настолько унифицированным, как в школе-восьмилетке. Учащиеся на этом этапе могут проявлять

свою ориентацию к различным профессиям. Они пока еще обязаны принимать решения относительно приобретения определенного уровня образования. Основная роль этого этапа заключается в том, чтобы помочь учащимся решить: какой вид профессии они хотят выбрать, т. е. в каком направлении идти к профессии. (Например, здравоохранение, техника, просвещение, культура и т. п.) Поэтому для учащихся 14—16 лет наряду с общеобразовательными знаниями нужно организовать возможность ознакомления с направлениями профессий на практике.

б) Для учащихся 16—18 лет средняя школа уже не является единой. Около 50% учащихся трудоустраивается: их профессиональную учебу и переквалификацию необходимо организовать в условиях предприятий. Около 20% усваивает исключительно теоретические знания в рамках подготовки к приему в высшие учебные заведения; для них необходимо организовать общественный труд по месту жительства (в первую очередь в сфере бытового обслуживания, напр. в рамках летних работ и т. д.). Около 30% усваивает знания и навыки, требующие меньше теории, и выбирает профессии служащих или технического персонала. Но в средней школе для всех этих трех категорий единым образом нужно организовать приобретение общей культуры и перманентного образования, как напр. занятия литературой и искусством, пользование библиотекой, кружки дискуссий по актуальной политике и т. д. Эти занятия уже не укладываются в традиционных организационных рамках школ. Поэтому школьную организацию нужно перестроить таким образом, чтобы в ней шло распространение знаний на высоком уровне; в то же время здесь должны получить место и подготовка и переподготовка, организуемые различными предприятиями; а также совместные общественные мероприятия, которые дают организуемая таким образом социалистическая школа для всей молодежи данного микрорайона.

5. Авторы предлагают перестройку венгерской школьной системы в следующие этапы:

а) Прежде всего необходимо разработать общие для всех существующих типов средней школы учебные планы по обще-

образовательным предметам. Эти знания продолжают то, что уже получено в школе-восьмилетке.

б) Все формы профессиональной подготовки нужно организовать для лиц 17—18-летнего возраста. В эту организацию естественно необходимо вовлечь и предприятия, сельскохозяйственные кооперативы и т. п., чтобы они принимали участие в подготовке необходимой для них рабочей силы в тесном сотрудничестве со школами. В этом смысле подготовка к высшей школе также квалифицируется как „профессиональная подготовка“. Следовательно, необходимо наладить более тесные контакты между высшими учебными заведениями и средними школами.

в) Необходимо приблизить и в организационном отношении гимназии, профессиональные средние школы и профессионально-технические училища, существующие в настоящее время в полной изоляции друг от друга.

Авторы сборника подчёркивают: очерченная здесь серия преобразований не сводится к традиционно разработанной и проводимой реформе образования, а намного больше. Ее реализация может происходить только постепенно. В процессе реализации нужно завоевать учителей для того, чтобы их наблюдения и эксперименты, проводимые уже в настоящее время, могли быть развиты в темпе и направлении, определяемых общим планом.

# Tartalomjegyzék

<i>Dokumentumok</i>	– – – – –	5
<i>Bevezetés. Köznevelésünk fejlődése történeti és nemzetközi összehasonlításban</i>	– – – – –	21
<b>1. A KÖZNEVELÉS CÉLJAI ÉS A FEJLESZTÉS FELADATAI</b>	– – – – –	47
1.1 <i>Társadalmi-gazdasági fejlődésünk és a köznevelés</i>	– – – – –	48
1.11 <i>Munkaerő és köznevelés</i>	– – – –	48
1.12 <i>Társadalmi mobilitás és köznevelés</i>	–	58
1.13 <i>Művelődési egyenlőtlenség és köznevelés</i>	– – – – –	67
1.2 <i>Személyiségfejlődés és köznevelés</i>	– – –	83
1.21 <i>Világnézet és jellem</i>	– – – – –	89
1.22 <i>Alkotóképesség és önfejlesztő képesség</i>		96
1.23 <i>Személyiség és fejlődés</i>	– – – –	99
<b>2. A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSÉNEK FŐ IRÁNYAI</b>	–	107
2.1 <i>Az iskolai kezdőszakasz fejlesztési irányai</i>	–	115
2.11 <i>Az iskolai kezdőszakasz funkciójának megváltozása</i>	– – – – –	115
2.12 <i>Az iskolai kezdőszakasz tartalmának és szervezetének fejlődése</i>	– – – –	118
2.13 <i>Az iskolai kezdőszakasz továbbfejlesztése és az iskolarendszer átalakítása</i>	–	128
2.2 <i>Az általános művelés fejlesztési irányai</i>	– –	135
2.21 <i>Az egységes, általános, kötelező iskolázás megváltozása</i>	– – – – –	135
2.22 <i>Az általános művelés szervezeti kereteinek fejlődése</i>	– – – – –	139

2.23	Az általános művelés továbbfejlesztése és az iskolarendszer átalakítása	— —	143
2.3	A szakmai képzés fejlesztési irányjai	— — —	167
2.31	A szakmai képzés, mint a köznevelés része	— — — — — — — —	167
2.32	Munkára nevelés, pályaorientáció, szakképzés	— — — — —	179
2.33	A szakmai képzés továbbfejlesztése és az iskolarendszer átalakítása	— — —	203
2.4	A közművelődés fejlesztési irányjai	— — —	210
2.41	Kultúra, életmód, közművelődés	— —	210
2.42	A népműveléstől a permanens művelődésig	— — — — — — — —	215
2.43	Közművelődés és iskolarendszer	— —	224
3.	A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSÉNEK STRATÉGIÁJA		231
3.1	Fejlesztési szemléletek	— — — — —	233
3.11	Kiindulás „a tartalomból”	— — —	233
3.12	Kiindulás „a struktúrából”	— — —	239
3.13	Kiindulás „a feltételekből”	— — —	244
3.14	A köznevelés mint fejlődő szervezet	—	248
3.2	A fejlődés irányítása	— — — — —	259
3.21	Jövőkép, stratégia, terv	— — — —	260
3.22	Pedagógiai kísérletek	— — — —	266
3.23	Fejlesztési programok	— — — —	272
3.24	Hálózatfejlesztés	— — — —	277
3.25	Információs rendszer	— — — —	292

*Tanulmányok*

*Irodalom*

*Idegen nyelvű összefoglalók* — — — — — 329

A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója. Felelős szerkesztő: dr. Karlovitz János. Műszaki vezető: Lojda Lajos. Borító terv: Kolosváry Bálint. Grafikai szerkesztő: Göcsey Ildiké. Műszaki szerkesztő: Tölgyesi Beáta. A kézirat nyomdába érkezett: 1978. július. Megjelent: 1979. november. Példányszám: 5000. Terjedalom: 21,25 (A/5) ív+28 db ábra. Készült: linószedéssel, íves ofszetnyomással, az MSZ 5601—59 és az MSZ 5602—55 szabvány szerint. Raktári szám: 52830, TA-2874-c/9-7981

78-3198 Pécsi Szikra Nyomda — Felelős vezető: Szendrői György igazgató.



