

Lapunk tavaly októberi és novemberi számában adtuk közre Báthory Zoltán áttekintését a nyolcvanas évek oktatáspolitikai folyamatairól (A maratoni reform', Iskolakultúra 2000/10–11. sz.). Napjaink pedagógiájának közvetlen előtörténetét – magyarázni sem kell, miért – igyekeznünk kell sokoldalúan feltárni, ennek szellemében kezdjük közölni a Báthory-tanulmány elindította eszmecsserét.

„Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!”⁽¹⁾

Egy anekdota szerint két fiatal történész (2) az ötvenes évek gazdaságtörténetét feldolgozó munkájával felkereste a '45 utáni időszak egyik, kezdetben reformer, évekkel későbbben pedig az elért vívmányokat óvó és féltő, így konzervatívva váló közgazdászát, Friss Istvánt (3), hogy mondana véleményt a dolgozatról. A jeles marxista szakember, egyben politikus felháborodva közölte: a dolgok egészen másképp történtek, ő csak tudja, hiszen ő csinálta. (4)

Mielőtt bárkinek okot adnék a megbántódásra, bejelentem: csak arról beszélhetek, aminek részese voltam, mint Friss et., ám azt is úgy tehetem, mint az előtte járó korosztállyal és rendszerrel tudatos távolságot tartani akaró és az akkor a kezdők helyzetébe engedett és ezért lekötözött ember. Tehát nem történelemben, hanem történetekben lesz része az olvasónak. A világ nem önmagában, hanem az én fejemben logikus – a legjobb esetben.

Nehéz műfaj a visszaemlékezés, különösen a közélet valaha volt szereplőinek. A múlt egyfelől a mának is szól, a szerzők általában üzennek (az én történelmem a te tanítómestered). Másfelől pedig önmagukat is el kell helyezniük a múltba, a visszaemlékezők többsége a megmaradt emléktárgyat és a hozzá kapcsolódó érzelmeiket utólag alakítja át logikus világgá. Így van ez rendjén, hiszen aligha várható bárkitől, hogy a tudományos módszertan szabályait konzekvensen alkalmazza önmaga lelki működésével szemben. Nagyon emberi, ha a visszatekintő világlátása süt át a mondatokon, bevallott elfogultságai irányítják emlékeit. Mindazonáltal a leírt sok apró, a kort érzékletessé tevő elem segítheti a későbbben jövőket, hogy megértsenek egy kort, benne a „maratoni reformot”, a késő kádári korszak országos léptékű oktatásügyeit.

Korosztályok-szemléletek

A nyolcvanas évek elején négy, a nyolcvanas-kilencvenes évek eseményeire kisebb-nagyobb hatást gyakorló műhely formálódott ki, persze nem a semmiből. Mindegyik csoport vezetője hosszú és türelmes várakozást követően került abba a helyzetbe, hogy munkacsoportot szervezzen, s ide néhány „fiatal”, „tehetséges” és „kezdő” fiatalt verbuválhatott. Szigorú abc-sorrendben: az egyik *Báthory Zoltán*, a második *Kozma Tamás*, a harmadik *Nagy József*, és végül a negyedik *Mihály Ottó* körül szerveződött. A felsoroltak közül az első és a harmadik a méréssel-értékeléssel, didaktikai-pedagógiai megközelítéssel élt. A kettő között a lényeges különbség az volt, hogy a harmadik inkább a lélektan felé tájékozódott, s a közéletben nem volt ez a csoport oly aktív, mint az első. Az utolsó-nak felsorolt csoport a puhább, talán a nevelés, a szocializáció világa, filozófiák és ideológiák vonzották, és végül létrejött egy oktatáspolitikát kutató csoport. Ez utóbbi szem-

szögéből szólok, noha formálisan a Báthory Zoltán vezette szervezethez tartoztam. Egy szóval: hibrid voltam. Tessenek így olvasni az alábbiakat.

Valamikor '80–81 környékén néhány fiatal, szinte gyermek még (harminc-harmincöt év körüli), a fiatal kutatóknak szervezett konferenciáján folyosói beszélgetésen úgy kommentáltam az elhangzott előadásokat, hogy a pedagógiai-szakmai, de még a szociológiai megközelítési mód is meglehetősen erőten a közoktatásban zajló események és jelenségek megértéséhez, ha jól emlékszem.

A pedagógiai kutatásokon átsütött a deklaratív, programalkotó elem és a megvalósítasukra való hajlam, a másfajta értékrend elfogadtatása, a jobban vagy másképp berendezendő iskola, az újfajta tanítási módszer, az oktatási rendszer megújítása stb. iránti törekvés. Gyengének tűnt – beszéljek csak a magam nevében – a megértő, a leíró mozzanat, a „haladás”, a „korunk igénye” hívószavakat inkább mozgalmi, semmint tudományos kifejezéseknek láttam. Nem értettem például azt sem, hogy az általam tisztelt pedagógiai kutatók, akik az ország közoktatásügyének egészét részleteiben át tudták látni – például a felmérések sokasága nyomán –, miért beszéltek általában a „gyermekről”, a „pedagógusról”, az „iskoláról”, holott ők tudták igazán, hogy a közoktatás világa milyen erősen tagolt. Mintha egyetemességre törekedtek volna és ebből a megközelítésből fakadóan minden gyermek, valamennyi iskola és pedagógus nevében és érdekeik képviselőként léptek volna fel.

A valóságot bemutatni szándékozó szociológiai kutatások pedig alig kielégítően magyarázták meg a rendszer működésének és működtetésének finomabb és dinamikusabb részleteit, annál inkább a hivatalosság állításainak tényszerű cáfolatát adták, egyfajta leleplező attitűddel – különösen a hetvenes években.

„Ezek a fiatalok” elégedetlenek voltak a maguk előadásával is a fiatal oktatáskutatók konferenciáján, statikusnak, fényképszerűnek látták a maguk munkáját. A mozgó erőt jelentő politikák (policy) és az ezeknek keretet adó struktúra (politics) irányában kell tájékozódni, merült fel, ami ekkor teljesen új volt dolog volt Magyarországon. (6) Ha jól emlékszem, *Halász Gábor, Lukács Péter, Nagy Mária*, talán *Darvas Péter* is részt vett e beszélgetésben, amely később is kisebb-nagyobb rendszerességgel folytatódott (7) és munkává érett, pár év alatt műhellyé formálódott, amelynek súlyát és kihatását mutatja például az oktatáspolitikai elemzők 1986-ban Esztergomban szervezett első magyar-amerikai konferenciája. (8) E csoporthoz csatlakozott később a negyedik generáció: szinte teljes felkészültséggel *Nagy Péter Tibor* és *Setényi János* is. Az új Oktatáskutató formális keretet adott az ilyen irányú kutatásnak, magam pedig hol az OPI-ban, hol az OKI-ban tüntem fel.

Talán érdekes, hogy előzmény nélküli próbálkozásról volt szó, amely a szintén egy generációval előttünk járók által kidolgozott, illetve Magyarországon ismét legálissá tett (oktatás)szociológia (9) háttéréből nőtt ki. Voltaképpen egymástól tanultunk – egyfajta munkamegosztás szerint. Lukács érdeklődésébe a pénzügyek, a központi tervezés kerültek, a nagy munkabírású és oktatás-politológiai elméleti ismeretekben előttünk járó *Halász Gábor* és *Nagy Mária* tevékenysége szélesebb területet ölelt át. Dolgozatok, szöveggyűjtemények születtek szép számmal.

Különösen fontos megemlítenem, hogy e kör felkérte a nemrég elhunyt *Szabó Miklóst* (10), az ismert ellenzéki történészt, a nem hivatalos nyilvánosság professzorát, hogy tanítson bennünket. Három vagy négy szemesztert tartott lakásomon nekünk és bővülő körünknek. Egyfajta magánegyetem volt a szó valamennyi értelmében – tandíjjal és a szemináriumra kellően fel nem készült diákokkal együtt. Itt formálódott a rendszerváltásig tartó közös szemlélet. Érdekes, hogy a nyolcvanas években mindez nem okozott bajt, de majd fog a rendszerváltás után.

A nyolcvanas éveknél az is része, hogy az előttünk járó korosztályból például *Báthory Zoltán* a hivatalos világba, az OPI-ba meg merte hívni *Szabó Miklóst* előadást tartani,

az ördög tudja ma már, hogy mekkorát, de kockázatot vállalva. A hivatalos és a nem hivatalos nyilvánosság közötti átjárásban, a generációk közötti eltérő szakmai irányultságban és a hatalommal való együttélés-befolyásolási kísérletek fokában és módszereiben nemcsak a harminc és negyven-ötven évesek között volt alapvető különbség, hanem a legelső, a '45 után kiválogatódott, többé-kevésbé homogén korosztályhoz mérve is. Közülük mindössze egy-egy személy, *Kiss Árpád* és talán *Zibolen Endre* jelentett szembe-szökő kivételt.

Egy apró, jelentőséggel nem rendelkező példa mutatja a három korosztály közötti viszonyt. Valamikor a nyolcvanas évek első harmadában az MTA Pedagógiai Bizottsága néhány felnőttoktatással foglalkozó dolgozatot megvitatott, köztük az enyémet is. E bizottság tagjai ekkor már lényegében kiszorultak a közoktatás-politika közvetlen formálásából, ám gondolkodásuk, nyelvük mi más lett volna, mint amit a negyvenes-ötvenes és a hatvanas években teremtettek meg. Ez a kör a tudományos szocializmus világában a maguk racionalitása felől határozta meg a neveléstudomány világát, s ezáltal a iskoláét is, miképpen Friss István a gazdaság területét; kisebb-nagyobb mértékben gyanakodva nézte a pedagógus-szakmai „reform-nemzedék”-et, hát még a náluk is fiatalabbakat. Nos, dolgozatom megbukott. A Magyar Tudományos Akadémia nevében megkérdezték, hogy a Szabad Európa Rádiónak szántam-e a bemutatott dolgozatot. Egyszóval a néhány oldalas írás politikai iránya fontosabb volt, mint módszertani feszsége, az állítások keménysége, amely szóba sem került. A nevelés-tudomány akkor sem az „igaz és hamis” állítások megkülönböztetését vizsgálta, hanem a politikai dimenzióban értelmezhető „helyes” és „helytelen” álláspontot kereste. Nyilvánvaló, hogy a tudományosság e szférája egyfajta ideológiai ellenőrzés szerepét is betöltötte, amit az értékközpontú pedagógia valamelyik szinonimájának védelmeként fejezett ki.

A történet szempontjából lényegtelen, hogy nem mertem e munkát doktori disszertációnak beadni, de nem is javasolta baráti-lag Zibolen Bandi bácsi sem. A rendszerváltás után védtem meg lényegében ugyanazt, többnyire ugyanazok előtt. Ami igazán fontos e történetben, hogy ezen tudományos-szakmai keretek közötti affért követően ezért és más ügyeim miatt megjelent az OPI-ban az elhárítás. Hátrány nem ért, sőt: megvédtek az előttem járó nemzedék tagjai, akik az intézet párt-alapszerv, szakszervezeti, tudományos és formális vezetői voltak, közöttük Báthory Zoltán is. Köszönöm, hiszen elcsaphattak volna, mint annyi magamfajta fiatal, de nem tették. Az ellenfél ugyanis közös volt, ha utólag jól értelmezem a helyzetet.

A két fiatalabb generációt összefogó négy műhely együttműködésének formális keretet adott 1989-ben a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete, alakuló közgyűlésének meghívóját a négy munkacsoport vezetője írta alá. Tagjai pedig e négy műhelyből kerültek ki. (11) Egy kivétellel: *Mészáros István* személyében, aki a korábbi esztendőkből vélhetőleg világnézete miatt szorult háttérbe vagy maga maradt távol a szakma-politikai ügyektől. Az oktatáskutatói elit nagykoalíciójára tettek kísérletet a négy műhely vezetői, amely e kör szakmai és politikai tevékenységének szervezeti hátterét szolgált volna. (12)

Ez a szövetség nem volt hosszú életű, már a megalakuláskor meglévő különbségek szétfeszítették ezt a szervezetet is. Elváltak az utak a nyolcvanas évek legvégén, legkésebb 1990-ben: az egyik csoportosulat követte azt a pedagógiai nyelvet és gondolkodásmódot, amelyik komoly sikert hozott számára a Kádár-korszak utolsó évtizedében. Most úgy látom, hogy ez a csoport két, egymással együttműködő részre tagolódott. Az egyik, a Báthory Zoltán vezette előbb az Országos, majd később Nemzeti Alaptanterv (13) kö-

A Magyar Tudományos Akadémia nevében megkérdezték, hogy a Szabad Európa Rádiónak szántam-e a bemutatott dolgozatot. Egyszóval a néhány oldalas írás politikai iránya fontosabb volt, mint módszertani feszsége, az állítások keménysége, amely szóba sem került.

rül szerveződött, a másik pedig Mihály Ottó körül csoportosult. Mindkettő részt vett a nyolcvanas évek reformtörekvéseiben, eszméinek kialakításához maga is hozzájárult. E két csoport egymáshoz mindig közelebb állt, mint a harmadikhoz, amelynek körvonalai a ‚Csak reformot ne...’ kötet (14) körül váltak láthatóvá.

Mindegyik csoport koncepciót dolgozott ki 1989-ben, az azonosulás és megmunkált-ság eltérő fokán. A Báthory – Mihály Ottó műhely az OPI-ban az MM számára készített koncepciót ‚Tézisek egy oktatásügyi reformkonceptió kidolgozásához’ címmel (15), a másikat pedig Halász Gábor és Lukács Péter szerkesztette ‚Reform és közoktatás’ címmel, (16) amelynek szerzői szociológusok, politológusok, közgazdászok, oktatáskutatók voltak. (17) Az első alapvetően pedagógiai, a másik pedig politikai logikát követett. Az egyiknek a címzettjei elsősorban a pedagógusok voltak, a másiké pedig a rendszert vál-tó értelmiség.

Mindkét munka a választások előtt már készült. E két nagy formációba szerveződő szakma egyes tagjai életkoruktól függetlenül készen álltak, hogy így vagy úgy részt ve-gyenek a közéletben: politizáljanak, (ön)kormányzati szakértők legyen, netán a politika mindegyik irányzatát szakértelmükkel kiszolgálják. Ebből a körből azonban néhányan a közélettől távol álló tudósi szerepet folytattak, akiknek viszonyítási pontja az akadémia normái szerinti tudomány lett és nem a közélet.

Egy példa is elegendő arra, hogy belássuk, a világ némileg bonyolultabb volt, mint mutatni tudom. Talán még nem halványult el az emlékezetben, hogy a reformközgaz-dászok 1986-ban készítették el a gazdasági-társadalmi átalakulás tervzetét, a ‚Fordulat és reform’-ot (18), amely igen nagy hatású volt. (19) Nehéz ma eldönteni, hogy a rend-szerváltás felől nézve a pedagógusi vagy a közgazdász szakma volt-e ekkor késésben, hi-szen az oktatási ágazat vezérszereplőinek többségét kielégítette a ’85-ös oktatási törvény, a közgazdászok pedig még csak vártak a rendszerváltásra.

Három évvel később, amikor már az összeomlást lehetett érezni, a Jurta Színházban rendszeres és politikai üléseken vitatták meg a közoktatás ügyeit, bővülő hallgatóság előtt, ekkor jelenik meg a Köznevelésben 1988-ban egy szakember filozófiai-szakmai program-alkotó kísérlete, a ‚Fordulat és pedagógia’, címében utalva a közgazdászok három évvel korábbi dokumentumára, amelyre Báthory Zoltán is kitér visszaemlékezéseiben.

Megszűnt az Országos Pedagógiai, és megalakult az Országos Közoktatási Intézet. (20) Az új szervezeti forma oly sokat kínált (eufémizmus és öncenzúra, bocsánat), hogy át tudta rendezni a generációk és gondolkodásmódok alapján szerveződő kapcsolati rend-szereket. Az Oktatáskutató Intézet pedig, különösen az új Országos Közoktatási Intézet-tel összevetve zavaró, tehát megszüntetendő politikai pólussá vált az *Andrásfalvy* minisz-tersege legelső szakaszában az oktatáspolitikát háttérben irányító – a 85-ös oktatási tör-vény vezet reformereként ismert – személyiség és a politikai tudatosság különböző fo-kán álló társai szemében. (21)

Legkésőbb 1990 végére, az első szabad választásokat követően a régi szervezeti kere-tek rekombinálódtak, személyes kapcsolatok lazultak és barátságok roppantak meg. Az első generáció politikai és szakmai jelentőségét szinte teljesen elveszítette, a második és a harmadik generáció az új helyzetben új szabályok szerint kezdett el tevékenykedni.

Ez már a kilencvenes évek története.

A nyolcvanas évek levegője

Néhány példa, csakis illusztrációnak.

Szakma és politika: 1956 ’86-ban

A nagypolitika és az Országos Pedagógia Intézetben koncentráló pedagógia-szak-mai elit viszonyára vet némi fényt és ezáltal az 1985-ös oktatási törvényt övező szakma

mozgásterének korlátját mutatja a harmincéves évforduló kapcsán az 1956 október elején tartott balatonfüredi konferencia rehabilitációjára tett kísérlet sorsa.

Azt hiszem, e téma nem vált ki ma politikai izgalmat, s felteszem, hogy a doktorandusz képzésben résztvevők érdeklődését is alig keltheti fel. E cikk szemszögéből nem is az a lényeges, hogy mi is történt Balatonfüreden, mit mondott *Mérei Ferenc*, aki később fog börtönbe menni, vagy *Kiss Árpád*, aki nem régen jött az internálásból; miért nem volt ott *Ágoston György*, milyen – mi mást, mint – kutatási tervet fogadtak el. Arról kellett 1986-ban dönteniük az OPI állami, párt- és szakmai vezetőinek, hogy megkíséreljék-e szétválasztani a szakmai és politikai elemet az '56 utáni győztesként kikerülő kandidátusok és nagydoktorok szakmai munkásságából. (22) A válasz egyértelmű volt: nem.

Az elutasításban feltehetőleg kisebb szerepet játszott az idős kutatók iránti tisztelet, mint az '56 általános megítélésében közrejátszó, az oktatási szférán jóval messzebbre tekintő politikai óvatosság. (23) Balatonfüredről úgy beszélni, hogy ne kerüljön szóba a Petőfi-kör, az '56-os forradalom, a megtorlás, *Nagy Imre* revizionizmusa, nyilvánvalóan nem lehetett. Másfelől pedig az is kézenfekvő volt, hogy azok, akik javasolták az évforduló megünneplését, szembe mentek a hivatalossággal és szerették volna színvallásra készíteni a hivatalosságon belül élő, későbbi kifejezéssel élve: szakértőket. Ez a nyilvánvaló politikai motívum magyarázza a választ is.

A belpolitikai okok miatt '56 tárgyalhatatlanságának fenntartása fontosabb volt a nyolcvanas évek közepén, mint egy ágazaton belüli probléma megoldása, a szakmai és a politikai elem elválasztási kísérlete. Ami pedig az oktatáspolitikai közéletet illeti, a történéseket ismerjük, a szakmai és politikai motívum elválasztásának kísérlete mind a mai napig elmaradt.

Dolgozat a Mozgó Világról

Talán húsz év elmúltával is érdekes lehet felidézni a hatalomgyakorlás nyolcvanas évek eleji kifinomult kultúráját. Báthory Zoltán érzékelteti a vihart *Andor Mihály* Mozgó Világban megjelent dolgozata (24) körül; a hivatalosság sokat tett azért, hogy e munka hatását minimalizálja a „terepen”. De nemcsak ott. (25)

Miközben a pártirányítás (*Aczél György*) sorozatos – ez szakkifejezés – szignalizációi után a Lapkiadó igazgatója elcsapja a sorozatosan helytelenkedő Mozgó Világ főszerkesztőjét (*Kulin*), ezzel egy időben, mondhatni párhuzamosan (az Aczél köréhez tartozó) *Szabolcsi Miklós* több alkalommal is vitára hívta az Andor Mihály cikkére reflektáló tucatnyi „fiatal” szerzőt az OPI 25-ös szobájába, hogy beszéljék meg, mit lehetne tenni a jobbítás érdekében. Szabolcsi ügyesen szakmai problémát csinált egy nyilvánvalóan politikai ügyből.

Azt ma már nem lehet tudni, hogy összehangolt lépések sorozatáról volt-e szó, ami igen valószínű, vagy pedig Szabolcsi egyéni politikájáról, ami erősen kétséges. Annyi azonban bizonyos, hogy egyszerre keresett szövetségeseket egyfelől az elégedetlenek közül, megmutatván az oktatási szakmának, hogy az OPI új vezetése egészen más irányt követ, mint a kemény vonal képviselői, másfelől pedig valószínűen részese volt annak a játszmának, amely csökkenteni akarta az újabb vihar kitörésének esélyét az országban. Az oktatási és bel- és pártpolitika szép összjátéka lehetett.

Solidarność és az ötnapos munkahét

Az OPI 1979–83 között a 78-as tantervek úgynevezett „beválás-vizsgálatát” végezte rutin szerint az ismert, de bírált „döntés-ellenőrzés-korrekción” (26) elv alapján. A tantervi rendet és az iskolák nyugalmát azonban egy ágazaton kívüli esemény felborította. A *Lech Walesa* vezette 1980-as lengyel munkásfelkelés számos követelése közül egy biztosan hatott Magyarország kormányzatára: a Minisztertanács határozatot hozott 1981. január 10-én, hogy öt napos lesz a munkahét 1982. január elsejével (27), az iskolákban pedig szeptember elsejével.

Lépéskényszerbe került az oktatási kormányzat, amely Báthory Zoltán értékelésében (28) még ma is „tájékoztatlannak” és „konceptiótlannak” látszik. Lehet, hogy a végeredményt tekintve igaza van, politikai értelemben távolról sem.

A Művelődési Minisztérium már 1981 februárjában, tehát másfél évvel az ötnapos munkarend bevezetése előtt társadalmi vitára invitálta a pedagógusokat, hogy akár a Köznevelés hasábjain, akár levélben fejtsek ki aggodalmaikat. Néhányat már idéz is közülük: „ne nyúljunk ismét a tantervekhez; a tantárgyak óraszámát ne csökkentsük; mert túlterheljük a diákokat, ne rövidítsük a szüneteket...; a napi órák számát ne növeljük...” (29) A feltűzött vitakedvnek meg is lett az eredménye: a Köznevelés az ötnapos munkarenddel kapcsolatban '81-ben 22 cikket közölt, '82-ben, a bevezetés évében ennél jóval kevesebbet, 15-öt, '83-ban 11-et, '84-ben már nincs is ilyen témájú cikk. Így kell demokratikus társadalmi vitát szervezni.

Az 1982/83-as tanévben az iskolák heti öt napos időbeosztásban dolgoztak, a '78-as óraterv szerint, amelyet két heti egy szabad szombatra, 11 napos ciklusra terveztek. Maradt a 32 hetes tanév, maradt a régi tanterv, ellenben nőtt az iskolákban a 0., 6. és a 7 órák száma. Az újabb szabad szombatot igen, de a napi több tanórát se pedagógus, se diák nem szerette. Arról nem is szólva, hogy a pedagógusok heti kötelező óraszámát újra kellett szabni, olyképpen, hogy jövedelmük ne nagyon csökkenjen. (30) Lehet, hogy másutt

A belpolitikai okok miatt '56 tárgyalhatatlanságának fenntartása fontosabb volt a nyolcvanas évek közepén, mint egy ágazaton belüli probléma megoldása, a szakmai és a politikai elem elválasztási kísérlete. Ami pedig az oktatáspolitikai közéletet illeti, a történéseket ismerjük, a szakmai és politikai motívum elválasztásának kísérlete mind a mai napig elmaradt.

örömmel fogadták a szabad szombatot, de az iskolákban „a vártnál nagyobb nyugtalanság kísérte” (31), sőt „kritika és szembe fordulás, egyes esetekben destruktív légkör alakult ki” (32), amelyet szakmai nyelven „túlterhelésnek” neveztek. Mindez cselekvésre sarkallta az irányítást, a minisztérium javaslatokat kért az OPI-tól.

Szabolcsi öt gyakorlati megoldást kínált a minisztériumnak (33) 1993-ban, amelyet a tárgyalásokon Vajó Péter képviselt. A kor demokratizmusába enged bepillantást, hogy mindegyik javaslatot a társadalmi viták forgatókönyvében kialakított rutin szerint, mint a (mindig névtelen) pedagógusoktól,

de nem mint a döntéselőkészítőktől származó véleményt mutatták be. Az alábbi javaslatok születtek.

1.) Az iskolák álljanak vissza a hatnapos tanítási rendre, s a '78-as tantervi reform érin tetlen marad. Ez a változat a tantervkészítők szakmai szempontjából ugyan jó lenne, csak nehéz volna megvalósítani. Csak a diákoknak és a pedagógusoknak kellene dolgozniuk szombatonként, sok lenne a hiányzás, nagy lenne a kelletlenség. Az OPI ezt a változatot nem javasolta.

2.) Legyen mindegyik szombat szabad, de 36 hétre osszák el a tananyagot. E megoldás azzal is jár, hogy a tananyagot évfolyamok között át kell csoportosítani, ami a tankönyvek korrekcióját vonja maga után, újra kell írni az útmutatókat és újraszervezni a továbbképzések anyagát, a módszertant. Ez a változat ront ugyan a '78-as tanterven, de a változtatások nem érintik a szülők munkaidejét és szabadságát, a probléma a közoktatáson belül marad, s ágazaton belül kezelhető. Az OPI két évet kért az óratervi korrekciók végrehajtására.

Ez a változat a tantervkészítők szemszögéből rossz és dilettáns megoldás, hiszen romlik az összehangoltság a tantervek, tankönyvek, útmutatók között, a tanártovábbképzést újra kell szervezni, s a pedagógusokat újra kell aktivizálni olyasm miatt, aminek nincs pedagógiai magyarázata. Ezt a változatot támogatta az OPI.

3.) Legyen ötnapos tanítási hét, de hosszabb a tanév. A szorgalmi idő augusztus 23-án kezdődne és június 25-ig tartana az általános iskolában. Nem lenne feszített a munkatempó, kellő idő jutna a lassan haladóknak is. Megmarad a '78-as tanterv, ám a pedagógusoknak négy héttel tovább kellene dolgozniuk az iskolában. Csak speciális iskolák esetében javasolták ezt a megoldást, máskülönben felborítaná a felsőfokú intézmények felvételi rendjét.

4.) Külön gondot okozott az ötnapos tanításra való áttérés a ciklusos órarend elkészítésében. Az volt a feladat, hogy 11 napos tanítási rendet kellett átalakítani 10 napossá. Figyelembe kellett venni és össze kellett hangolni a csoportbontást, a tantermek számát, a szaktantermi rendszert a tanárok órakedvezményével és a helyettesítés új rendjét stb. Típusosan ez az a helyzet, amelyet jobb a központnak, azaz az OPI-nak elkerülnie. „Célszerű az órarend-készítés módjait határozott megszorítások mellett liberalizálni, az iskolákra bízni saját szisztémájuk alkalmazását.” (34)

5.) Végül pedig arra a „kialakult véleményre”, hogy nem dolgozható fel a tananyag, túlterhelést okoz, az a válasz született, hogy ha az iskolákban csak a törzsanyagot tanítják és a kiegészítő anyagot nem, akkor megoldható az ötnapos tanítási hét különösebb korrekciók nélkül. Hogy így legyen, a szakfelügyelet és a tájékoztató nyújtana segítséget. (35) Enyhe fenyegetés.

Az OPI javaslata felvet még egy hangsúlyozottan elméleti lehetőséget is: egy új tantervi reform indítását, ami szakmai szempontból indokolt is lehetett volna: öt napos tanítási hétre tervezett új tanterv lenne a korrekt megoldás. Ezt az utat nem vállalta az oktatási kormányzat két évvel az új oktatási törvény megszületése előtt, és zajongó pedagógusokkal és szülőkkel a háttérben. Az OPI és a minisztérium döntésének értékelésében szempont lehet, ha tudjuk: a minisztérium 1985-ban új tantervi koncepció kidolgozását rendelte meg az OPI-tól, amelyet az teljesített is. (36)

A miniszterhelyettes a 2. javaslatot fogadta el. (37)

Mindennek a zavarosságának a kiváltó oka a lengyel munkások voltak, akiknek elegendő volt a létező szocializmusból.

Négy példa a szimbolikus beszédre

Pléh Csaba a hatvanas évek pszichológiájáról írva kifejti, hogy a választott kutatási témáknak szimbolikus jelentősége volt. (38) A pavlovi leköötött és kondicionálásnak alávetett kutya a passzív befogadó ember képét sugallta, s vele szemben az instrumentális pszichológia, a „próba-szerencse” tanulási modell a szabadságot, az egyén önálló jogát üzenték. *Skinnert* hazájában mint a szabadság korlátozóját gyanakodva nézték, felénk maga volt a szabadság ideálja.

A csoportlélektan (Mérei) azon megállapításai, amelyek szerint az önkéntes csoportok hatékonyabbak a megszervezettekkel szemben, egyben ellenséges üzenetet küldtek a szervezett társadalomnak, a lélek mérnökeinek, nem is végső soron a tervszerű iskolai nevelésnek. Csakis a szociometriai kutatási helyzetben lehetett szabadon választani, egyébként kizárólag a Hazafias Népfront kijelölt jelöltjeire. Sokan beszélték ezt a nyelvet.

E szimbolikus beszéd egyébként nemcsak kizárólag a pszichológia sajátja, ilyen nyelvet használt legalább az ország negyede, harmada a nyolcvanas években; így olvasta például *Spiró Györgytől* az „Ikszek”-et és *Temesi Ferenc*től a „Por”-t, így nézte a színházban az „Imposztorok”-at és azonosíthatónak vélte a „Hamlet” szereplőit egy-egy közéleti figurával.

Nos, efféle politikai üzenetek érkeztek a pedagógia felől is kevésbé a széles, inkább a szűkebb szakmai közéletbe.

1) Például ilyen volt a reformpedagógia, az alternatív oktatás témája is. Politikai jelentése, szimbolikája a hetvenes-nyolcvanas években nyilvánvaló: lehessen az egységes oktatással, iskolával szemben mást állítani, amit nem leng át a hivatatlóság, ami nem követi a normál iskolák rendjét, mert éppen ezektől igyekszik különbözni. Bármely fajta is-

kolai alternativitás nemcsak az úgynevezett létező szocialista iskolával, hanem a monolitikus politikai berendezkedéssel szembeni szakmai nyelven megfogalmazott kritika is, s egyben technika is volt.

Roppant népszerűek voltak a radikális nyugati példák is, amelyeknek az iskolára és a politikai rendszerre vonatkoztatott üzeneteit laikusok többsége és a szakma nem hivatalos része érteni vélte. (39) Meg lehetett tenni, és hogy ez a korai nyolcvanas évek egyik jellegzetessége, abból is látszik, hogy elvéve, akkor is kötelező penzumként jelent meg a „polgári pedagógia bírálata”, amely a hetvenes, különösképp pedig az ezt megelőző évtizedek mindennapi rutinja volt. (40)

Akadtak szétágazások a hivatalos pedagógián belül is, amit mozgalmi nyelven revizionizmusnak, nem pedig alternatív iskolának mondtak volna. A létező szocializmuson belül működő alternatíva, *Gáspár László* iskolája Szentlőrincen volt (s talán vele szemben állították Budapesten a Hernád utcában a szocialista nevelőiskola modelljét). Ennek az üzenete a létező marxista pedagógia iskolájának, pontosabban ezek képviselőinek szólt, eléjük tárva a tiszta, az eredeti marxi értékek alapján szerveződő elméletet és praxist. (41) Akinek tetszett e modell és a technikája, az óhatatlanul balról, fundamentalistaként, de még a rendszer határain belül demonstrált a létező szocializmussal szemben, nem úgy, mint a „másként alternatív” pedagógusok.

E szimbolika felértékelte az alternatív iskolákat a puha diktatúrában, s éppen ezért homályosult el, hogy ezenfajta iskolák éppen olyan jelentéktelen súllyal szerepelnek a vágyott és torzan látott Nyugat oktatási rendszerében, mint amilyennel a szentlőrinci kísérlet szerepelt nálunk. Mihály Ottó írja a radikális iskolamozgalmat bemutató könyv előszavában, hogy „jellegzetessége éppen az, hogy működő iskolái a hivatalos közoktatáspolitikán- és intézményrendszereken kívül, illetve annak peremén helyezkednek el.” (42) Azt hiszem, az alternativitás jelentése, ideológiai üzenete fontosabb volt, mint a technika maga.

2) A mannheimi tudásszociológia által leírt Kelet-Európára jellemző kettősséget látom a „rejtett tanterv” elméletében, a sorok közötti olvasás képességét, „a másképp gondolkodunk és másként viselkedünk” hétköznapi életgyakorlat kimondását, amely nélkül ember sem tájékozódni, sem élni nem tud a Békétábor belvilágában és persze a későbbiekben sem. (43)

Ebben az értelemben határozott és egyértelmű politikai üzenete volt a „rejtett tanterv”-elméletnek is. (44) A szimbolikát megfejteni ma már nem nehéz: van a hivatalosság, a formális tanterv, és van vele szemben az iskolában a tényleges esemény sor. Az egyik nyílt, a másik rejtőzködésre kényszerül. Az ők és mi közötti különbség kifejezésére alkalmas metaforává vált ez a tétel.

A mai is méltán népszerű elmélet szerint a központi és az iskolai szint között egyfajta szűrő van, amely csak bizonyos elemeket enged át a központi akarathól az iskolai praxisba: az iskola egyedi belső szabályvilága, valamint az iskola környezete és adottságai ellenállást fejtenek ki. Miben mutatkozik e különbség, mire gondolhatunk, kérdi a szerző, „Arra, hogy – esetenként – gyerekeink meglepően jól tudnak olyan dolgokat, amelyekről az iskolában említés sem történik; arra, hogy értékorientációjukban, attitűdjeikben, általános emberi viselkedésükben néha olyasmit fedezünk fel, ami teljesen ellentétes azzal, amit pedagógiánk hirdetett, deklarált céljai szerint elvárnánk tőlük.” (45) Sapienti sat.

3) A társadalmi igazságosság, az esélyek egyenlőségének problémája változó intenzitással húzódtott végig a nyolcvanas években. Azt hiszem, sokaknak fel kell idéznem (oly hosszú idő telt el azóta), hogy a szocialista társadalom alapeszménye a társadalmi igazságosság, az egyenlőség volt, amelyből a példának okáért az ingyenes egészségügyi ellátáson túl az egységes műveltséget adó általános iskolát, a magántulajdon tilalmát is levezették. A szociális ellátás foka komoly legitimációs probléma forrása lehetett. Azok, akik kimutatták, hogy a szocializmus alapjainak lerakásán fáradozó társadalomban van szegénység, a tanulók és iskolák tanulmányi teljesítménye között van különbség, s nem

az uralkodó munkás-paraszt osztály gyakorolja a hatalmat, hanem a vele szövetséges értelmiségiek, súlyos kellemetlenségre számíthattak a hetvenes években. (46)

Az egyenlőtlenségek feltárása egyfelől a rendszer legitimitása ellen irányuló kritikaként jelent meg, másfelől pedig a rendszer belülről történő megújításához adott komoly érvet elsősorban a reformkommunistáknak, akik a közoktatás korlátozottan, de mégis javítható hibájaként mutatták és látták e problémát is. (47) A hivatalos pedagógiai kutatók a reparálási program mellé álltak. Feltételezésük szerint (ha Gázsó Ferenc pontosan idézi) „ha az iskola a képességek mindenoldalú fejlesztését hatékonyan látná el, továbbá értékelési rendszere a képességek egész rendszerét tartaná szem előtt, megszüntethetné az előnyös helyzetű rétegek iskolai előnyeit.” (48) A szocializmus legitimációs problémája e felfogás szerint voltaképpen a pedagógia eszközével megoldható. A társadalmi rétegződés ügye voltaképpen a képességek fejlesztésén múlik, ami pusztán technikai ügy, hiszen „léteznek olyan pedagógiai módszerek, amelyek lehetővé tennék, hogy a tanuló teljesítmények lényegében függetlenedhessenek a szülők munkajellegével, iskolázottságával, kulturális szintjével meghatározott környezethatásoktól.” (49)

Ennek az állításnak politikai üzenete világos: nemcsak a szocializmus funkciózavarának a feloldása múlik a pedagógián, hanem az iskola egyben letéteményese a társadalmi egyenlőség megteremtésének.

Ha Gázsó Ferenc tisztán idézi e gondolatokat, akkor kérdés, hogy a magyar pedagógiai elit tudatosan maradt-e távol az IQ-vitából, vagy az egyetlen Vörös László (50) kivételével nem vette észre, hogy milyen jelentőségű vita zajlik a polgári világban. (Velük ellenében a politikától függetlenedő magyar pszichológia fiatal képviselői és a gyógypedagógusok nagy súllyal vettek benne részt.) A nem-szocialista pedagógusok és pszichológusok a hetvenes években, de még a nyolcvanas évek elején is arról vitáztak, hogy az emberi képességek közötti különbséget mennyiben magyarázza a genetikus determinizmus és mily mértékben hat a környezet. E két tényező elválasztható-e egymástól, és ha igen, akkor melyik hatása a meghatározóbb. Az iskolai teljesítmények

mennyire vezethetők vissza az öröklött adottságokra, ehhez képest mennyire az iskolából szerzett és az iskolán kívüli hatásokra. Jó lenne tudni, hogy mi mondatta a Gázsó által feltehetőleg pontosan idézett pedagógus kutatói körrel, hogy a környezeti, ezen belül a tudatosan szervezett iskolai hatások a döntőek. Honnan az önbizalom?

Erről és effélékről nem lehetett akkor nyíltan beszélni a tanulatlanság és az uralkodó léghő miatt, de jelentése és intellektuális ereje nyilvánvaló volt. Miképpen az is, hogy az elmaradt IQ-vita miatt ma az üdvösnél erősebben él a hit az iskolában megszerezhető képességek alapján szerveződő társadalom megteremthetőségében.

Nagyon valószínű, hogy nem a pedagógiai módszerek gyengesége és a képességek teljes körét felölelő mérési módszerek hiánya vagy gyengesége volna a legjobb magyarázat arra, hogy a cigányok és a magasan képzettek intézményes elkülönülése ma, 2000-ben már tény, önálló iskolájuk, iskolatípusuk van. (51) Lehet, hogy a fentebb említettnél komolyabb érv az 1985-ös oktatási törvény által elindított iskolaszervezet-átalakító folyamat eredményének tekintetni a nagyfokú szegregációt?

A reformpedagógia, az alternatív oktatás politikai jelentése, szimbolikája a hetvenes-nyolcvanas években nyilvánvaló: lehessen az egységes oktatással, iskolával szemben mást állítani, amit nem leng át a hivatalosság, ami nem követi a normál iskolák rendjét, mert éppen ezektől igyekszik különbözni. Bármely fajta iskolai alternativitás nemcsak az úgynevezett létező szocialista iskolával, hanem a monolitikus politikai berendezkedéssel szembeni szakmai nyelven megfogalmazott kritika is, s egyben technika is volt.

4) A szimbolikus jelentésre további példa a vizsgarendszer koncepciója. Eredetileg, ha jól tudom, *Szebenyi Péter* használta az out-put kontroll kifejezést, mint tanügy-irányítási technikai fogalmat. Megítélése szerint a decentralizáció azt jelentené, hogy a „központi hatóságok ... a tanulási-nevelési folyamat ellenőrzését nagymértékben csökkentenék, ellenben kidolgoznák az out-put ellenőrzés módozatait.” (52) Innen csak egy lépés volt a külső vizsgák rendszerének ötlete. (53) A koncepció számos jelentése közül az egyiket a pedagógusok nyomban megértették, és másfél évtizedig mást sem lehetett hallani, mint a kimeneti szabályozás nagyszerűségét. Ha az iskola kimeneti teljesítményét és esetleg a bemeneti állapotát vetik össze, akkor a kettő közötti időszakban nem lesz sem szakmai ellenőrzés, se felügyelet. Volt azonban e szimbolikának másik jelentése is. A vizsgák szervezése és a követelmények nemcsak az iskolától, hanem a hivatalosságtól is függetlenek lennének, tehát a követelményeket nem a hatalom, a Párt ellenőrzése alatt álló központi intézmények szabják meg, hanem a hozzáértők, a szakma.

A teória hihetetlen népszerűségét mi sem mutatja jobban, mint hogy a magyar iskola-rendszer a vizsgarendszer szabályozó erejére hivatkozva alakult át a kilencvenes években, anélkül, hogy fizikai értelemben kiépült volna a vizsgarendszer. A szegedi Alapvizsga Központban tudtommal igen kis, a nullához közelítő számban vizsgáztak eddig. (54) A külső, független vizsgatestület eszméjéből annyi maradt meg, hogy az iskola igazgatója már nem tagja többé az érettségi vizsga vizsgabizottságának. (55)

A decentralizáció és az iskolai autonómia jelentése

Egyértelmű, hogy a központosítás szitokszó volt a nyolcvanas években, s maradt a későbbiekben is. A közoktatás decentralizációja a „mi és ők” közötti különbség lefedése programideológiájának jeles példája. (56) 2000-ből visszatekintve világosan látható, hogy az oktatási ágazat nyolcvanas években történő decentralizációja alapvetően a szakirányítást érintette. A döntési hatáskör egy részét a tanácsi és központi szintről iskolai szintre helyezte. Az intézményen belül pedig az oktató-nevelő testület kollektív döntésére bízta az iskola ügyeinek irányítását, köztük a saját vezetőjük megválasztását is.

A tanácsi szakigazgatás ellensúlyaként hozták létre a Megyei Pedagógiai Intézeteket 1985 után (57), amelyeknek feladata az iskolai autonómia támogatása. A minisztérium a háttérintézményeire és az új megyei (regionális) pedagógiai intézetekre támaszkodhatott, új szakigazgatási szervezeti rendet hozva létre. Ez a terv sikerült. Az iskolák úgy lettek szakmai tekintetben önállóak, hogy függetlenné, autonómmá váltak, ám az autonómia gyakorlásához pénzügyi függetlenségük nem jött létre. A pénzügyi irányítás tehát fennmaradt. Voltaképpen az iskolák autonómiájának határát csak a pénzügy korlátozhatta.

Az is tudott dolog volt, hogy nem lehetett szóba hozni a nyolcvanas években sem a szocialista társadalomvezetés lényegét adó, a közigazgatást megkettőző párt-irányítást és az előbbi két szférát a hatvanas évek elejéig ellenőrző államvédelmi igazgatási rendszer szerepét sem (amely eseti belügyi irányítással, ennek részeként munkásőrséggé szelődött). Tabu volt ez, miképpen az orosz nyelvoktatás kötelező volta.

Kérdés persze, hogy lehet-e a szó nyugat-európai értelmében ebben az irányítási modellben decentralizációról beszélni, ha fennmaradt a munkahelyi pártszervezet és a BM ellenőrző szerepe, a KISZ, az Úttörő Szövetség (58), még akkor is, ha ezeknek a szervezeteknek ereje s vele jelentőségük lépésről-lépésre gyengült, s amelyeket végül a „négyigenes” szavazás törölt el. Ha jól tudom, Nyugat-Európában a decentralizáció azt a folyamatot jelenti, amelynek során a szabadon választott parlament által bizalmat kapott kormány hatásköreinek egy része a helyi társadalom által szabadon választott önkormányzat hatáskörébe kerül. Magyarországon ez nem így történt az önkormányzatokról szóló törvény elfogadása előtt.

A választáson alapuló demokratikus berendezkedés kizárt volt a nyolcvanas években, a

társadalom érdekeinek nevében az MSZMP lépett fel, s állta el az utat minden más politikai erő elől. A szocialista decentralizáció voltaképpen az 1948 és 1953 közötti tiszta sztálini modell fokozatos lebontásaként értelmezhető, amely során a hatalom fenntartásán kívül bármi leadható volt, a tanácsi szakapparátus növelhette hatáskörét, a választásokon a Hazafias Népfront már több jelöltet is állíthatott, a szocialista demokrácia szabályai szerint születhettek meg a döntések az üzemi négszögekben. A hatalom márpedig az egypártrendszeren alapult még a '85-ös oktatási törvény idejében is, ehhez nem lehetett hozzányúlni.

Ilyen hatalmi berendezkedés közepette csakis a szocialista demokráciáról lehet beszélni. Valószínű, hogy csak a későbbi események fényében tűnik úgy, hogy „ez a törvény nem az állam-szocialista rendszer számára készült” (59), hiszen senki sem számolt a szocialista tábor összeomlásával, amit szimbolikusan a berlini fal lerombolása jelentett (60), csakis az állam-szocialista rendszer számára készülhetett, de hatását már nem ebben a rendszerben fejtette ki. A kettő nem ugyanaz. Báthory Zoltán cikksorozata, majdani könyve éppen ezért nagyon fontos, mert világossá teszi, hogy a szocialista és a polgári demokrácia közötti átmenet feldolgozása még előttünk áll, s ha ez a munka elkezdődne, akkor a nevéhez fog kötődni. Az Iskolakultúrában megjelent cikksorozata mint megkezdhetetlen kezdet fog szerepelni.

Ami a közoktatás irányát befolyásolni tudó szakmai és politikai elit lehetőségeit illeti, a technikák különbözőek voltak. A pártirányításon kívül mozgásteret csak az egészségügyi, közoktatási, közművelődési stb. ágazat szakmai elitjének volt, amelyik az ágazati közszolgáltatást végző intézményekben dolgozó szintén szakmabeli orvos, népművelő pedagógus stb. nevében és érdekében lépett fel a mindkettőjüket felügyelni szándékozó szakirányítással szemben. A cél világos volt: meg kell szerezni a szakirányítás fölötti kontrollt.

A pártirányítás feletti ellenőrzést pedig a páron belül a reformisták szereztek meg lépésről lépésre – ha jól látom. A két szféra között átjárás, párbeszéd és összjáték alakult ki, miképpen azt Báthory Zoltán több helyen leírja, például az OPI és az Oktatókutatató által készített '85-ös törvénykoncepcióinak, vagy a két intézmény új igazgatójának 1980-ban történő kinevezése kapcsán.

A nyolcvanas évek első felében mindkét próbálkozás sikerrel járt.

Eszmetörténet szempontjából annyi ma már látható, hogy a Gázsó Ferenc nevéhez kötődő 1985-ös oktatási törvény irányítási koncepciója – benne az iskola szakmai autonómiája, a fenntartó ellenessége, az önszerveződésre építés gondolata – nem az ő szellemi terméke. Szerepe politikusi szerep volt, amit sikeresen játszott: törvényt fogadtatott el azon szervezetekkel, amelyeket Báthory Zoltán leír. A koncepciót azonban egy pedagógus-szakértő írta, rendkívül szakszerűen, szép és zárt logikával – vélhetőleg Szabenyi Péter.

A Minisztertanács 1984. május 10-én ülésén elfogadta a közoktatás-fejlesztési programot, ezt követően jelent meg a Mihály Ottó – Szabenyi Péter – Vajó Péter által jegyzett „A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése” című dokumentum (61), amely egy fejezet kivételével lényegében azonos az Országos Pedagógiai Intézet „Közoktatásfejlesztési koncepciója és programja (1984–2000)” című dokumentummal.

„A Közoktatási rendszer irányítási mechanizmusa” című új fejezet a hatalomgyakorlás rendjére tett javaslatot, amely vagy alternatívaként, vagy állításként lényegében mindazt tartalmazta, amit az 1985-ös törvény jogi szintre emelt: az iskolák önfejlesztéséről beszél a fejezet. Olvasható, hogy „az egyes intézmények maguk alakíthassanak, választhassanak programokat, iskolakoncepciókat”. (62) Ugyanitt megtalálhatjuk a tantestület igazgatóválasztási jogának javaslatát – alternatívaként. (63) Voltaképpen ez a fejezet az 1985-ös oktatási törvény szakmai koncepciója.

Különösen érdekes a tanácsi és az oktatási rendszer egymástól független – mondhatni ágazatok szerinti – párhuzamos decentralizációjából fakadó konfliktus. Voltaképpen egyszerre két autonómia-koncepció, két minisztérium, két elit kezdett el vetélkedni: az egyik az iskolai, a másik pedig a helyi irányítás önállóságát akarta.

Az iskola önállóságát építő pedagógus-kutatók érzékelhették, hogy hatáskörének bővülésével a tanácsi irányítás nagyobb ellenőrzést kapott az iskolák fölött, mint korábban gyakorolhatott. „Az elmúlt időszak némely decentralizálási intézkedése nem segítette, hanem inkább gátolta a szakmai kompetenciának, az iskolák önfejlesztési mechanizmusának kialakulását, s ezzel a központi oktatáspolitikai célok hatékony megvalósulását”. (64) A helyi – decentralizált – irányítás az iskolai akaratképzési szándék tekintetében éppen olyan rossz volt, mintha központosított lett volna a rendszer. „A közép- és alsó szinten nem egyszer erősödött a túlcentralizált (sic!) vezetési stílus, igazgatási stílus” (65) – mondja a vezető pedagógiai kutató. A helyi oktatásirányítás pedig [az iskolánál] szélesebb társadalmi igényeket kifejező központi irányelvekkel az önállóságra, a demokratizmusra hivatkozva száll gyakran szembe az [ágazati irányítással], a helyi iskolai önállóság kibontakozását viszont az egységesség... szükségességének hangoztatásával... akadályozza”. (66)

Valószínű, hogy csak a későbbi események fényében tűnik úgy, hogy „ez a törvény nem az állam-szocialista rendszer számára készült”, hiszen senki sem számolt a szocialista tábor összeomlásával, amit szimbolikusan a berlini fal lerombolása jelentett, csakis az állam-szocialista rendszer számára készülhetett, de hatását már nem ebben a rendszerben fejtette ki. A kettő nem ugyanaz. Báthory Zoltán cikksorozata, majdani könyve éppen ezért nagyon fontos, mert világossá teszi, hogy a szocialista és a polgári demokrácia közötti átmenet feldolgozása még előttünk áll, s ha ez a munka elkezdődne, akkor a nevéhez fog kötődni. Az Iskolakultúrában megjelent cikksorozata mint megkerülhetetlen kezdet fog szerepelni.

Ebben a paradox helyzetben a központi (általuk befolyásolt) politika sérelmét látták a helyi irányítás erősödésében. A helyi szakirányítást kikerülő technikában keresték tehát a megoldást 1985-ben; „az iskola háttérintézete a megyei intézet, a megyei intézeteké az országos intézetek”. (67) Abban a helyzetben pedig, amelyben szabad választásnak esélye nincs, a népképviselet is ágazati szervezésű: az iskolatanácsokból épül fel a demokratikus struktúra a tanácsokhoz asszociálva. Az iskolákban a majdan „...létrehozandó iskolatanácsoknak... kapcsolódniuk kell a megyei, városi, városi jogú, nagyközségi tanácsokhoz.” (68)

Kialakult az iskola, a helyi irányítás, a központ hatalmi háromszöge, amelyben az önszerveződő iskolák szövetségese az oktatáspolitikai központja lett, amelyik az iskolákra és nem mindkettőjük ellenfelére, a helyi irányításra kívánt támaszkodni.

A rendszerváltás után kialakult önkormányzatokkal szembeni fenntartásoknak e mentalitás a történeti előzménye, amely egyaránt bizalmatlanul kezeli a helyi szakmai irányítást és az iskoláktól függetlenül választott önkormányzati képviselői rendszert. Ennek a

mentalitásnak fényében kapja meg értelmét a „szakmaiság”, „az iskola pártok feletti ügy” kifejezésforma, amely egyaránt távol akarja tartani a szabadon választott laikusokat az iskolák ügyeitől és a hivatalt az ellenőrzésből.

Báthory Zoltán tisztán érzékelteti, hogy '85 körül az iskolák mennyire ódzkodtak a központi döntésre autonómmá válni. Mindebből az következik – csakis számomra –, hogy nem az iskolákban alakult ki a szakmai önállóvá válás akarata. Nem az iskolában dolgozó pedagógusok körében fogalmazódott meg e politika, hanem a nevükben fellépő pedagógiai-kutatói és politikai elitben. Még a kilencvenes évek második felében is igen-csak részlegesen váltak szakmai tekintetben önszervezővé az iskolák. A Nemzeti alaptanterv keretei között helyi tantervet valamennyi általános iskolában és gimnáziumban tantárgyanként az iskolák 5–16 százaléka készített önállóan, a többi helyi tanterv forrása

az OKI, az MKM és mások által felkínált mintából származott. (69) Az autonómia feltétele nem a gyakorolt szakmai önállóság, hanem a függetlenség, amelynek birtokában az iskolák az önkormányzatoktól és a minisztériumtól leválhattak, izolációba fordulhattak.

Az a benyomásom, mintha azok a problémák, amelyekre a '85-ös törvény választ adott, elsősorban az elitet foglalkoztatták volna, és a hozzá csatlakozó, a pedagógusok elenyésző hányadát kitevő aktív csoportot, amely valamit akart: alternatív iskolát, 8 osztályos gimnáziumot, külön érettségét Pécs városának, benne felsőoktatásának stb. Az iskolai szinten dolgozó többséget azonban hidegen hagyta a reform, akadémikusodónak mutatták magukat a reformorientáltak előtt. Persze lehet, hogy nincs igazam, s a távolságtartó magatartást az évtizedes diktatórikus irányítás építette volna ki bennük (70), nem pedig az önállóságra való utasítással szembeni ellenállás. (71)

A '85-ös oktatási törvény, illetve belőle származó jogszabályok számos eleme visszaköszön a rendszerváltás utáni új jogi dokumentumokban és az iskolák mindennapi életében. A nyolcvanas években döntéshozatali vagy döntés-előkészítői helyzetbe kerülő pedagógus-szakértő csoportok politikai nézetei, akkori értékállítási éleke mind a mai napig. Közülük néhányan a kilencvenes években is a közélet aktív szereplői voltak a nyolcvanas években letisztult mentalitással. Mindez nem lebecsülendő szakmai-politikai siker, komoly teljesítmény, amihez gratulálni kell és illik.

Maratoni reform?

A Báthory Zoltán vezette Értékelési Csoportnak a nyolcvanas évek közepén megjelent egyik belső kiadványában olvasható hogy a tantervi reformok szakaszosan jelennek meg a magyar közoktatásban, valamint hogy minél kevesebb szereplője van a reformnak, annál rövidebb ideig tart a reform megindítása és az iskolák átállítása közötti időszak. (72)

A nyolcvanas évek előtt a leghosszabb ideig, 8 évig, az úgynevezett '78-as reform tartott, amikor is a szocialista demokratizmus elérte legmagasabb fokát. Számos új csoport került abba a helyzetbe, hogy a tanterv szerkezetébe, tárgyába elhelyezze a maga teljességében vagy kisebb-nagyobb kompromisszumok árán részleteiben a maga értékrendjét. A legsikeresebb közülük az akadémikusok köre, az egyetemi szféra egy szelete volt.

Menjünk egy kissé messzebb, hogy jobban lássunk. 1970-ben az MSZMP X. kongresszusa indította el formálisan a '78-as tantervi reformot. Fel kell idéznem, hogy az Új Gazdasági Mechanizmust (UGM) ellenző politikai csoport nézete szerint a növekvő személyi tulajdon, a bővülő háztáji gazdaság, a melléküzemágak prosperitása társadalmi egyenlőtlenséget szült, a munkások helyzete romlott például Gáspár Sándor szerint. Az UGM-et az értékválság forrásának tekintették e körök, munka nélkül lehetett jövedelemhez jutni, s egy lángossütő többre vitte, mint egy diplomás, keveset olvasnak az emberek stb. E baloldali nézetű politikai szárny természetesen szövetségest talált abban a pedagógiai elitben, amelyet 1965-ben megakadályoztak az általuk készített 1961. évi III. oktatási törvény végrehajtásában.

Helyes értékeken alapuló, a szocialista embertípust formáló nevelésre és korszerű műveltségre van szükség, amelyik követi a tudományos-technikai forradalom szükségleteit – jelentették ki a X. kongresszus előtt az V. Nevelésügyi Kongresszuson. (73) Meg kell kezdeni a közoktatás felülvizsgálatát, szólta a X. kongresszus határozata, s ez '72-ben meg is történt. (74) A keményvonalas, ideológiai (érték) kontrollt képviselő régi pedagógus gárda irányításával tananyagcsökkentéssel indul meg a tantervi reform, ami menetközben – a hetvenes évek közepén, második felében – irányt váltott és önmaga ellentétébe fordul át.

1945 óta először történt meg, hogy az akadémiai szféra formálisan be tudott lépni az oktatás tartalmának kialakításáért folyó politikai küzdelembe. Az egyetemi, a tudományos szféra képviselői töltötték meg tartalommal a '78-as reform elején kialakított óratervi, tantárgyi szerkezetet, a fakultációs rendszert a gimnáziumban – amit korábban az

általános iskola képviselte szocialista tömegoktatás képviselői alkottak meg –, elsősorban olyképpen, hogy a tankönyvek megírásának és kiadásának folyamatát vonták ellenőrzésük alá.

A '72-es párthatározatot követően egy évvel jött létre az akadémikusok lobbija, talán ellensúlyként hozták létre az ötvenes-hatvanas években kipróbált pedagógus-szakértő-politikus nemzedékkel szemben. Lehet, hogy ebben is Aczél György volt a kulcsszereplő.

A tudósok és a pedagógusok egymásra találása érdekes folyamat lehetett. Az MTA-bizottság elnökségéből emeljük ki az OM, OPI akkori és későbbi képviselőit: *Benczédý József* (minisztérium 1973-ig [75]), *Kontra György* (az OPI igazgatóhelyettese 1973-tól), *Köpeczi Béla* (a későbbi miniszter), *Margócsi József* (a nyíregyházi Tanárképző Főiskola igazgatója), *Párizs György* (Tudományszervezési és Informatikai Intézet igazgatója) *Pataki Ferenc* (76), *Rét Rózsa* (titkár) (77), *Szabolcsi Miklós* (az OPI majdani igazgatója) és *Vajó Péter* (az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának igazgatója [78]). Láthatjuk, hogy hatalmi szempontból jól komponált, kiegyensúlyozott szervezetet hoztak létre, amely szakmai, politikai, államigazgatási és biztonsági szempontoknak egyaránt megfelelt.

Ez a tudós csoport összetételéből fakadóan korlátlanul, ám informálisan tudta befolyásolni a tantervi reform folyamatát. Ha szükségesnek látta, interveniálni tudott, hogy mi legyen az oktatás kötelező tartalma, a szempontjukból kívánatos óraszámú szerkezet. *Szentágothai János*, az MTA elnöke például kifejti 1975-ben, hogy ők bár nem kívánnak részt venni az „operatív folyamatokban”, de az Oktatási Minisztérium figyelmét csakis azért hívják fel, hogy a „kitűzött nevelési iskolai céllal ellentétes torzulást ne szenvedjenek... [ha az óratervi] időmegkötöttség... a természettudományos és matematikai nevelésre hátrányos megoldásokat sugalmazhatnak.” (79)

Igazán érdekes, hogy az 1975-ös Magyar Tudomány-számban még nincs önálló nevelési fejezet, az majd az 1976-os változatban jelenik meg, amelyet *Lóránd Ferenc* írt. (80) 1975-ben még „Iskola és műveltség” címmel jelenik meg az MTA első, nyilvánosságnak szánt dokumentuma, amelyik tisztelettudóan követi a kor jellegzetes rituáléját, az oktató iskolával szemben a nevelés szerepének elsődlegességét hangoztató szóhasználatát: nevelési területekről beszél, ahol oktatási tartalmakat (követelményeket) írnak le. Ebből a gondolatkörből és a központosító brit reformpolitika termékéből, a core curriculum-ból (81) lesznek később a Nemzeti alaptantervben „műveltségi területek” a decentralizációt erősítő politika keretében.

Az MTA 1976-ben készítette el állásfoglalását (82), de komolyabb politikai súlyt e csoport '77–78 körül kapott, amikor az Új Gazdasági Mechanizmust visszavenni szándékozó gazdaságpolitika kudarca új gazdaságpolitikát és ezzel együtt új belpolitikai fordulatot váltott ki. (83)

Az akadémiai fordulat nem kis zavart okozott az iskolai pedagógus körökben, ahol, mint Báthory Zoltán leírja, értetlenül és ellenségesen álltak az MTA-val és a háborút kiváltó tankönyvekkel szemben. Az általános iskolában, a szakközépiskolákban, szakmunkásképzőkben, szakiskolákban, a felsőoktatásra fel nem készítő gimnáziumban dolgozó 100 ezernél is több pedagógus meglepődése érthetővé válik, ha felidézük a nagy tekintélyű Szentágothai János akadémikus, a későbbi MDF-es képviselő értékvallását, amit a tanároknak kellett volna megvalósítható célként elfogadniuk: „Rettenetes gondolat, hogy – a remek műfordítás ellenére – nem érezhettem volna soha eredeti zamatát Rainer Maria Rilke ‚Kindheit’ (‚Gyermekkor’), Shelley ‚Ode to the West Wind’ (‚Óda a nyugati szélhez’), Poe ‚A Dream within Dream’ (‚Alom az álomban’), vagy akár Baudelaire ‚Une charogne’ (‚A dög’) című versének”. (84) Az ilyen és ennyire magaskultúra idegen test volt a tömegoktatásban, és ma is az, sőt a tankötelezettség kiterjedésével még inkább azá válik.

Szabolcsi Miklós akadémikus OPI-igazgatói megbízásával a reform-orientált kutatók és a tudósok egymásra találása és együttműködése intézményesült. A szövetség erős volt,

hiszen az ellenfél közös: a régi pedagógia, a régi kommunista, a régi műveltségkép, a régi ideológiai apparátus.

Ha bárkinek továbbra is kétsége volna ezek után afelől, hogy az Országos Pedagógiai Intézet jelentős súllyal szerepelt az országos oktatáspolitikai formálásában, s hogy a pedagógus-szakmai elit fontos politikai tevékenységet folytatott – az csakis az én hibám.

Végjáték

A tudományos szféra csakis az MSZMP nagy súllyal rendelkező szereplőinek támogatásával győzhetett. A rendszerváltással magától értetődően el is enyészett ez a szemlélet mint kommunista és egyben túlterhelést okozó elem, átadva a teretpedőt annak a pedagógiai gondolkodásmódnak, amelynek filozófiája szerint a szemlélet fontosabb, mint az elmélet, s a hétköznapi ésszel belátható igazságokra kell inkább terelni a fiatalok figyelmét, semmint a tudományos módszertannal feltártak felé, továbbá amelyik elutálta azt az emblemikus szintre emelkedett tankönyvet, amelynek történetét *Pála Károly* remekül fogta össze. (85)

Szabolcsi Miklós 1988-ban lemond, és ezután kezdődik a NAT-kísérlet, amelyben új politikai és tartalmi alapokon kívánta meghatározni a műveltséget az ezredfordulón az a pedagógus-kutatói kör, amelyik a közoktatás ügyét nem a köz, hanem a pedagógusok szakmai kompetenciájába sorolta, lassan egy évtizede. Maratoni lett a reform, más nem is lehetett, hiszen a rendszerváltás után, a többpárti viszonyok között sokkal több értékrend lett legális, mint volt valaha az elmúlt évtizedekben.

Egy ilyen berendezkedésben a nem-oktatási-célú politikák másodlagos hatásai rendszeresen gyengítik a közoktatás bármilyen irányú szakmai belső (inherens) rendjét, mint ahogy a Solidarność a tantervi reform végrehajtását. A négy évenkénti parlamenti szabad választásokon – nem a szakértelem fokán, nem is a szakmába tartozás okán – alapuló kormányok a maguk értékei szerint akarnak berendezkedni, amellyel a korábbi berendezkedéshez képest instabilitást hoznak, benne a kormányzati cikluson átívelő tantervi reformok sikerének szerény esélyét.

Am addig, amíg hiány lesz a jól képzett, az igazgatás logikája szerint dolgozó köztisztviselőkben, addig a saját maguk által felállított teóriát követő kutatók és szakértők töltik be a legmagasabb közigazgatási posztokat. A trend megfordulását abból fogjuk látni, hogy a vezető kutatók karrierpályája kisebb részt a politika, nagyobb hányadban pedig a tudomány felé vezet.

Jegyzet

(1) A Kispál és a Borz dalszövege.

(2) BEREND T. Ivánról és RÁNKI Györgyről szól a fáma.

(3) A szocialista tudomány és a politika jellegzetes összefonódására példa FRISS István életútja is. A különféle nevű kommunista párt gazdaságpolitikájának hatvanegyig egyik irányítója volt 1945-től, majd haláláig a Központi Bizottság tagsága (1978) révén befolyása fennmaradt. Aktív politikusi tevékenysége mellett a Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézetének igazgatója, majd haláláig tudományos főtanácsadója volt ugyanott.

(4) A fenti anekdota tudásszociológiai szempontból elemezve is érdekes. A hatvanas évek-hetvenes évek gazdasági reformpártiai között az Új Gazdasági Mechanizmus (UGM) azért vált népszerűvé és maradt fenn a mai napig, mert leleplezte a konzervatív ellenfelet. Szubjektívvá vált hirtelen az a terület, amelyet formálisan-hivatalosan a tudomány által feltárt objektív történelmi szükségszerűségnek hirdettek, amelyet a Párt képviselt. Éppen ezért állt minden bírálat fölött egyszerre az uralkodó tudományos állítás és a Párt.

(5) Várakozni generációs és politikai okokból kellett. A pedagógiai elit korfáját erősen megfaragták 1950 körül, s a jó természetes ésszel megáldott és politikai tekintetben javarészt kifogástalan fiatalokat a '70-es és '80-as években életkoruk és szakmapolitikai beállítottságuk szorította háttérbe.

(6) Az Egyesült Államokban eltöltött szűk év után egy rakás oktatáspolitikai szakkönyvvel érkeztem haza, és azzal az elhatározással, hogy hivatásos tudós legyek, amit JARUZELSKI tábornok 1980. december 13-i katonai ha-

talomátvétele magerősített: nem volt realitása a szocialista rendszer evolutív megváltoztatásának. Ez az a kevés dolog egyike, amiben igazam volt.

(7) Például LUKÁCS Péter lakásán. Fel sem merült, hogy a munkahelyen tarthatnánk efféle szakmai beszélgetést, a magánviszonyok és a munka világa összerosódtak.

(8) Ha jól emlékszem, BÁTHORY Zoltán műhelyéből MÁTRAI Zsuzsa vett ezen részt, és talán SZEBENYI Péter is.

(9) GAZSÓ Ferenc, SÁNTHA Pál, TÁNCZOS Gábor, VÁRHEGYI György, illetve az oktatás területén időlegesen megjelentek közül FERGE Zsuzsa nevét kell megemlítenem, valamint GAZSÓ Ferencsel és VÁRHEGYI Györggyel közösen írott munkája kapcsán PATAKI Ferencet. (Diákéletmód Budapest, Gondolat, Bp, 1971)

(10) Lásd erről SZILÁGYI Sándor: *A Hétfői Szabadegyetem és a III/III*. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp, 1999.

(11) Az alakuló közgyűlést 1989. június 5-én tartották az Oktatáskutató Intézetben. Az alapító tagok: ANDOR Mihály, BÁTHORY Zoltán, CSAPÓ Benő, CSIRIKNÉ CZACHESZ Erzsébet, FORRAY R. Katalin, HALÁSZ Gábor, HÁBERMAN M. Gusztáv, HORVÁTH Attila, KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit, KOZMA Tamás, LUKÁCS Péter, MÁTRAI Zsuzsa, MÉSZÁROS István, MIHÁLY Ottó, NAGY József, NAGY Mária, PÓCZE Gábor, SÁSKA Géza, TRENCSENYI László, VIDÁKOVICS Tibor. Forrás: SÁSKA Géza magánlevéltára.

(12) „...fórumokat szervezünk tudományos kérdések megvitatására; állást foglalunk tudomány- és oktatáspolitikai kérdésekben...” uo. 1. old.

(13) BÁTHORY Zoltán – BALLÉR Endre – NAGY József – SZEBENYI Péter (szerk.): *Nemzeti Alapinterv – első fogalmazvány*. Székesfehérvár, 1990.

(14) LUKÁCS Péter – VÁRHEGYI György (szerk.): *Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújításáról*. Edukáció, Bp, 1989.

(15) A magam kézzel írott dátumozása szerint 1989. június 5-én készült el az anyag, amelyen MIHÁLY Ottó, BÁTHORY Zoltán, BOGNÁR Mária, DOBSI Attila, HORTOBÁGYI Katalin, HORVÁTH Attila, KERESZTY Zsuzsa, PÓCZE Gábor, TRENCSENYI László, VEKERDY Tamás neve szerepel.

(16) 1989. május 22-én vitatták meg e koncepciót. Mindkét tanulmány formálisan az MM számára készült (MUNKÁCSINÉ koordinált), s mindkettő koalíciós jellegű, a csoport kohéziójának megteremtésére törekvő munka. Mindkettő feltünteteti, hogy a szerzők álláspontja nem szükségképpen tükrözi a koncepció egészében foglaltakat.

(17) BESSENEYI István, CSONGOR Anna, FARKAS Péter, FORRAY R. Katalin, HALÁSZ Gábor, KOZMA Tamás, NAGY József (aki ekkor az OKI igazgatója volt), NAGY Mária, PÉTERI Gábor, POLONYI István, SÁSKA Géza, SEMJÉN András, SETÉNYI János, SURÁNYI Bálint és SZALAI Júlia.

(18) ANTAL László – BOKROS Lajos – CSILLAG István – LENGYEL László – MATOLCSY György: *Fordulat és reform*. Közgazdasági Szemle, 1987. június

(19) Lásd a történetet a Medvetánc 1987. évi mellékleteként kiadott *Fordulat és reform*-kötetben. Lásd LENGYEL László írását.

(20) Az Országos Pedagógiai Intézetben a szakmai és politikai tevékenység kibogozhatatlanul gabalyodott össze, s ettől a szereptől jól elkülönült az a fajta – nem is szeretett – technikai-igazgatási tevékenység, amilyen az érettségi tételek, az OKTV versenyek megszervezése volt. Érthető, hogy az OPI megszüntetése után létrejövő Országos Közoktatási Intézet a régi szerepek közül elsősorban a programalkotó, modernizatori, kutatói szakmai-politikai, de nem a technikai vonalat kívánta felvenni, amelynek ellátására később az Országos Szervezési Intézet (OSZI) szerveződött.

(21) Lásd erről GAZSÓ Ferenc – HALÁSZ Gábor – MIHÁLY Ottó (szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatási törvény szabályozására*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp, 1992. KOZMA Tamás pontosan ismerteté az események néhány fontos elemét a Népszabadság 1991. április 13-i GYARMATI SZABÓ Éva által készített interjújában. In: KOZMA Tamás: *Reformvitáink*. Educatio, Bp, 1992. Különösen fontosak a 204. és az azt követő oldalak.

(22) Lásd erről NAGY Sándor: *A neveléstudomány mai helyzetéről*. Társadalmi Szemle, 1958/4. sz.; BERENCZ János: *A dogmatizmus és revizionizmus jelenségeiről a 3. sz.-i magyar pedagógiában*. Pedagógiai Szemle, 1957/3. sz. vagy SZARKA József: *Folytatva és mégis újrakezdve*. Pedagógiai szemle 1957/2. sz.

(23) DARVAS Péter, aki ma a Világbank oktatási referense, vissza akarta vonni a Pedagógiai Szemléből cikkét, mert a főszerkesztő az „októberi események” szófordulatot „ellenforradalomra” akarta változtatni.

(24) Megítélésem szerint ettől a munkától lehet számítani az MSZMP-től független oktatás-politikai írás kezdetét.

(25) Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum polcairól „feldolgozásra” levették az ominózus számokat.

(26) Valószínűleg a három szerző közül SZEBENYI Péter kritizálja a központi irányítás „döntés-ellenőrzés-korrektív” mechanizmusát, mert ez a technika nem a fejlesztést, hanem a működtetést erősíti. Szerző szerint az ideális központi irányítási magatartás az „önfejlesztő tevékenység” támogatása. Lásd MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1984. 82. és a következő oldalak. uo. 84. old.

(27) A hírt az MM fősztályvető helyettese (SZABÓ László) közli a Köznevelés 1981. február 20-i 18. számában. 17. old. Az MT. Határozatot követte az 1967. évi II. törvény (A Munka Törvénykönyvéről) végrehajtásáról szóló 48/1979 (XII.1.) MT rendeletet módosította a Minisztertanács 12/1981.(IV. 27.) MT számú rendeletével, amelyel

- heti 42 órás munkahetet állapított meg (Mt.3.-§), 40 órás munkahét bevezetéséről a 1044/ 1983 (X.27.) MT határozata és 1085/ 1983 (X.27.) határozata rendelkezik. Igaza van BÁTHORY Zoltánnak: életszínvonal-javító intézkedésként kommunikálta akkor a Párt, szemszövegükből logikusan elhallgatva a döntés tényleges motívumát.
- (28) BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform*. Iskolakultúra, 2000/10. sz. 48. old.
- (29) uo.
- (30) Évi 3–400 forintnyi jövedelemcsökkenéssel számoltak az OPI-ban. Az új kötelező óraszámot az 5/1982 (V.8) MM. és a 120/1982 M.K. 15 szabályozta.
- (31) BAKONYI Pál kéziratoss feljegyzése KŐPECZI Béla 1983. április 2-án tartott beszédéhez. SÁSKA Géza magánlevéltára.
- (32) SZABOLCSI Miklós előterjesztése HANGA Mária miniszterhelyettes számára *Az ötnapos tanítási hét bevezetésének hatásáról (Helyzetelemzés és javaslatok)*.
- (33) uo. 5–8. old.
- (34) uo. 7. old.
- (35) SZABOLCSI Miklós előterjesztése HANGA Mária miniszterhelyettes számára *Az ötnapos tanítási hét bevezetésének hatásáról (Helyzetelemzés és javaslatok)*. Lelőhely: SÁSKA Géza magánlevéltára.
- (36) Országos Pedagógiai Intézet Általános Tananyag- és tantervfelvezetési Igazgatóság: *Koncepció valamennyi iskolafokozat tartalmá fejlődésére*. Bp, 1985. szeptember–október. Összefoglalta CSOMA Gyula.
- (37) Lásd Miniszterhelyettesi felügyeleti terület I. Emlékeztető az 1983 március 29-i értekezletről. 1. napirendi pont. Ld. 36. sz. lágjegyzet. Lelőhely: SÁSKA Géza magánlevéltára.
- (38) PLÉH Csaba: *Pszichológia, szimbolika, diktatúra*. Budapesti Könyvszemle, 1998/3. sz. 288–297. old. A pszichológia – PLÉH szerint – a pedagógia fogságában élt, amelyből csak a hetvenes évekre tudott kiszabadulni.
- (39) Ld. BÁLINT Mária: *Pedagógiai antropológia és az egzisztencialista pedagóga. Gondolatkörök a mai pedagógiában*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1980. Ld. még BÁLINT Mária – GUBI Mihály – Mihály Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980. A kor jellegzetességéhez tartozik, hogy a szerzők közül a BÁLINT – GUBI házaspár kiszökött az országból.
- (40) Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum katalógusa szerint az NDK-beli és szovjet pedagógus szakma tett ki magáért a bírálatban, a magyarok – néhány kortéveszettől eltekintve – a szocialista országok közös kongresszusán tettek tiszteletköröket e témában.
- (41) Lásd kifejtve GÁSPÁR László nagydoktori disszertációjában: *A szubjektumok termelése. Adalékok a marxista életmű pedagógiai tartalmához*. Pécs, 1983.
- (42) BÁLINT Mária – GUBI Mihály – MIHÁLY Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980. 5.o.
- (43) MANNHEIM Károly: *A gondolkodás strukturái*. Kultúraszociológiai tanulmányok. Atlantisz Kiadó, Budapest, 1995. Uő: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris Kiadó, Bp, 2000. Különösképpen *A szellemi képződmények ideológiai és szociológiai értelmezése* című rész. (183–201. old.)
- (44) SZABÓ L. Tamás: *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervelméleti füzetek 2. OPI, Bp, 1979.
- (45) uo.
- (46) KEMÉNY István 1971-ben folytatott szegénykutatására, KONRÁD György – SZELENYI Iván: *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz* c. könyvére, CSÁKÓ Mihály és LISKÓ Ilona szakmunkáskutatására gondolok például.
- (47) GAZSÓ Ferenc: *A közoktatási rendszer társadalmi funkciói és funkciózavarai*. Szociológia, 1980/2. sz.
- (48) GAZSÓ Ferenc megállapítása. *Egyenlőtlen esélyek és iskola*. In: *Megújuló egyenlőtlenségek, társadalom/iskola/ifjúság*. Kossuth, 1988. 7. old.
- (49) uo.
- (50) VÖRÖS László: *Az IQ-vita: az örökléselvűek argumentációja*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1979.
- (51) ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Bp, 2000.
- (52) MIHÁLY Ottó – SEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1984. 87. old.
- (53) SÁSKA Géza: *A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze*. Pedagógiai Szemle, 1988/5. sz., uő: *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*. Az Értékelési Központ közleményei. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1987.
- (54) Az a rejtély pedig magyarázatra vár, hogy miért vezették be a kilencvenes években a kétfokozatú érettségit, ha az a probléma, amire megoldást kínált, a kilencvenes években semmivé vált, amint bármelyik felsőoktatási intézmény olyan felvételi rendszert működtet, amelyet akar, és a követelményeket a karok között sem kell összehangolni. Nincs funkcionális háttere az emeltszintű vizsgának. Az eredeti elképzelés szerint a két fokozattal lehetett volna a felsőoktatásra és az életre felkészítő képzést elválasztani egymástól, s ezzel a két érdekcsoportot is.
- (55) 100/1997 (VI.13.) korm. rendelet 16. § (4).
- (56) A fogalom értelmezéséhez lásd SZABÓ Miklós: *Programideológiák és állapotideológiák. Az ideológia szerepe és típusai a polgári korszakban*. In: SZABÓ Miklós: *Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986. Válogatott tanulmányok*. Medvetánc könyvek, Atlantisz program, 1989. 93–109. old.

- (57) Kivétel az 1912 óta folyamatosan fennálló Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- (58) Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény 12. §-a szerint „a Magyar Úttörők Szövetsége, a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség, a Hazafias Népfront, a szakszervezetek és más társadalmi szervezetek közreműködnek a nevelési-oktatási rendszer feladatainak ellátásában”.
- (59) Ld. GAZSÓ Ferenc visszaemlékezését. Idézi BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform 2. rész*. Iskolakultúra, 2000/11. sz. 3. old.
- (60) Ld. például CSABA László: *Az összeomlás forgatókönyvei. A rendszer átalakítás alkalmazott közgazdaságtana*. Figyelő. Különösen *A fokozatos magyar út mítosza* című esettanulmány fontos. Továbbá: *Láttuk-e, hogy jön? A társadalomtudomány sikerei és kudarcai a kelet-európai politika kialakításában*. AZ ELTE Filozófiai-történeti Tanszékcsoport és a Budapesti Könyvszemle konferenciája 1990. december 7. T-Twins Kiadó és Tipográfiai Kft., Bp, 1991.
- (61) MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1984. A könyv augusztusában írott bevezetője hivatkozik az OPI szakmai koncepcióra. 5. old.
- (62) uo. 87. old.
- (63) uo. 87. old.
- (64) uo. 82. old.
- (65) uo. „a túlcentralizált vezetési stílus” kifejezés szép példája a jelentésétől függetlenül használható „centralizáció” szitokszónak.
- (66) uo. 83. old.
- (67) uo.
- (68) uo.
- (69) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000. 445. old. 125. táblázat
- (70) BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform 2. rész*. Iskolakultúra, 2000/11. sz. 7. old.
- (71) Ld. NAGY Mária: *Utasítás önállóságra*. Oktatókutatási Intézet, kézirat, 1985. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások 103. sz.)
- (72) SÁSKA Géza: *A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatás-politikában 1950 és 1980 között. A tananyagreformok, az általános iskolai szelekció és az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusai*. Az Értékelési Központ közleményei, Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1986.
- (73) Ld. az Ajánlásokat. Ötödik Nevelésügyi Kongresszus II. Bp, 1971. 293–309. old.
- (74) Ld. *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*. Tankönyvkiadó, Bp, 1973. Az MSZMP Közpon-ti Bizottsága 1972. június 15-i határozata, 55–73. old.
- (75) Majd a Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapesten létesített tagozatának a vezetője.
- (76) PATAKI Ferenc pedagógiai kutatóként indult, majd a hatvanas években tevékenységét a lélektan területére helyezte.
- (77) Az OPI munkatársa lesz SZABOLCSI Miklós mellett.
- (78) Az OPI majdani igazgatóhelyettese és egyesek szerint BM-összefüggője.
- (79) SZENTÁGOTTHAI János: *Iskola és műveltség – Az Akadémia közreműködése az ezredforduló iskolai alapműveltségének megtervezésében*. Magyar Tudomány, 1975/3. sz. 129. old.
- (80) Vessünk egy pillantást e munkabizottság névsorára, és döljön jelöljük az ekkori pedagógiai-oktatásirányítási szférát – BOKSAY Zoltán, BURKA Endre, GÁSPÁR László, LORÁND Ferenc (titkár), PATAKI Ferenc (a szakértői csoport vezetője), RÁDI Péter, RÉT Rózsa, SURÁNYI János, SZÉKELY Róbertné, SZÉPE György, VARGA Tamás és ZIBOLEN Endre.
- (81) SÁSKA Géza: *Charta vagy Bulla: avagy brit hatások Magyarországon*. Új Pedagógiai Szemle, 1997/7–8. sz. 36–55. old.
- (82) *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség és az iskola nevelőtevékenység fejlesztésére*. Bp, 1976. Az MTA-dokumentum 1980-ban a *Műveltségkép az ezredfordulón* címmel jelent meg. RÉT Rózsa (szerk.) – BEREND T. Iván – CSÁSZÁR Ákos – MARX György – NÁDORI László – POSZLER György – SZENTÁGOTTHAI János – SZÉPE György – SZÜCS Ervin: *Műveltség az ezredfordulón*. Kossuth Kiadó, Bp, 1980.
- (83) Lassú visszarendeződés kezdődik. Lazulnak a személyi tulajdonban (sic!) lévő lakások forgalmának szabályai, a telek-lakás és üdülőtulajdon birtoklásának rendje. Magyarán a magántulajdon a közösségi (állami) tulajdonnal szemben legálissá válik a Minisztertanács január 12-i ülésén. Az Új Gazdasági Mechanizmust ellenzők vezérfigurája, BISZKU Béla elveszti KB titkári pozícióit és nyugdíjazzák, a régi vonal képviselőjét felmentik az MSZMP KB 1978. április 19–20-i ülésén. Lásd: *A szocializmus útján*. Akadémiai kiadó, Bp, 1982. A gazdaságpolitikáról lásd LAKI Mihály: *Vállalatok megszüntetése és összevonása*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp, 1983.
- (84) SZENTÁGOTTHAI János: *Előszó*. In: RÉT Rózsa (szerk.): *Műveltség az ezredfordulón*. Kossuth Kiadó, Bp, 1980. 8. old.
- (85) PÁLA Károly (szerk.): *Tankönyvháború*. MTA Irodalomtudományi Intézet – Argumentum Könyvkiadó, Bp, 1991. A könyv a VERES András által szerkesztett *Irányított irodalom*-sorozatban jelent meg.