

# A pedagógiai jelenkortörténet-író és a gyakorló oktatáspolitikus

Báthory Zoltán *„Maratoni reform”-ját újraolvasva*

*Amit Báthory könyvéről elmondani szeretnék, nem sorolható a hagyományos kritikai műfajok közé. Azért nem – egyebek mellett –, mert a könyvről megjelenése után két éves késéssel számolok be.*

*Mostani írásom nem kritika tehát, amellyel arra inteném a tisztelt Olvasót, hogy éles szemmel, netán fenntartásokkal olvassa Báthory könyvét. De nem is könyvajánló recenzió, amely marketingfogásokkal élve olvasókat, vásárlókat toboroz a kiadónak és a szerzőnek.*

*Olyan olvasói töprengést vetek papírra, melyet mintegy utólag nyújtok át kiadóknak, neveléstörténészeknek, oktatáskutatóknak, iskolafenntartóknak, oktatáspolitikusoknak, gyermekeikért aggódó okos szülőknek: bizalommal vegyék kézbe a „Maratoni reform”-ot, van mit tanulni belőle! S aki demokráciánk működésének tragikomikus vonásaitól sem idegenkedik, s még a jelenkor története is érdekli, hát újra és újra lapozzon bele a „Maratoni reform”-ba – megéri!*

**M**agam másodszor olvastam végig a könyvet: először akkor, amikor friss volt, tehát még 2001-ben, s most, 2003-ban, amikor az Iskolakultúra főszerkesztője kért, hogy írjak Báthory könyvéről... bármilyen műfajban. Először vonakodtam a feladattól, mert idősebb kutatóként magamnak is éppen elég elszámolnivalóm van, minden percem drága, több ezer oldalnyi tartozásom van kiadóknak stb. Végül mégis kötélnék álltam. Főleg azért, mert *Géczi János* is, Báthory Zoltán is tudja rólam, hogy az oktatáspolitikai jobbra vagy balra állítósdiban hol az egyik, hol a másik kormány oldalán tűnök föl botosinálta szakértőként. Nem oktatáskutatóként persze, nem igazi professzionális szakértőként, hanem olyan valakiként, akinek valami köze bizonyíthatóan van a 'maratoni reformhoz', a magyar közoktatás reformjának történetéhez, amelyet Báthory 1972 és 2000 közé helyez, s amelyről valamennyien tudjuk, hogy még sokáig nem lesz vége. Mindezt azért mondtam el, mert nyílt titok, hogy szerepeket, szakértéseket csak azért vállalok, mert monomániásan gyötör a pedagógiai kultúra magyarországi helyzete és a pedagógusszakma megújításának lehetősége. De gondolom, nemcsak magam vagyok így, hanem sok ezren ebben az országban, akik egyre inkább aggódva figyeljük a magyar iskolaügy alakulását, hiszen hónapokon belül dönthetünk állampolgárként arról, merre is kívánunk botorkálni 2004-től Európában és a tudástársadalom rejtekútjain.

Egyszóval: szakmabeliként olvastam újra Báthory könyvét. Nem bántam meg, mert könyvében felismerhettem a felelős alkotó embert, a nemzetben gondolkodó expolitikust, és nem csupán a jónevű, nemzetközileg is ismert mérési szakembert, didaktikust, oktatáskutatót, hanem immár a jelenkortörténet-írással is kacérkodó, rejtőzködő memoáríró, akinek három évtizede ment rá arra, hogy szakmai ideája, a Nemzeti alaptanterv, illetve, ahogy ő nevezi: a kétpólusú tantervi szabályozás gyökeret verhessen Magyarországon, s ezáltal megnyíljon a lehetőség a magyarországi iskolaszervezet átalakítására, a közoktatás és a felsőoktatás expanziójának beteljesülésére, s mindez úgy, hogy ne következzen be katasztrófa a magyar társadalom fejlődésében azáltal, hogy az oktatáspolitikai

dilettantizmus, a pénztelenség, a pazarló oktatásirányítás tovább növelje a kulturális és szellemi szakadékot a magyar társadalom különböző rétegei, a városok és a kistelepülések között. Báthory könyve nemcsak sztori, nem oktatáspolitikai pletykagyűjtemény, hanem gond és gondolatok szövedéke. Meggyőződés arról, hogy bizonyosan az a liberális oktatáspolitikai elköteleződés a helyes, amelyet Nyugat-Európában tapasztalt meg, s amelynek hazai adaptálásába tantervelméleti szakemberként és gyakorló oktatáspolitikusként belevágott.

Aki az olvasásban eddig eljutott, kajánul arra gondolhat, hogy most, 2003-ban azért a sok elismerő szó Báthoryról, mert ismét tűzközelben van. Azt hiszem, nem így áll a dolog, hisz nemrég megjelent könyvemben, a „Vesszőfutásom a pedagógiáért” címűben – ha röviden is, de annál karakteresebben – jellemzem konfliktusainkat, szembenállásainkat. Csakhogy ezekről mi Báthoryval kölcsönösen tudunk. De ahhoz is van merszünk, hogy erőfeszítéseinkben az összekapcsolhatót számon tartsuk, mert hisz a tét mégiscsak az ország oktatásügyének jobbítása.

Azok számára, akik a könyvet nem olvasták vagy kézbe sem vehették, el kell mondanom, hogy Báthory látszólag a világ legegyszerűbben átlátható szerkesztési megoldását választotta a magyar közoktatás reformjának interpretálásához. A könyv három karakteres fő fejezetből és háromszor hét, azaz 21 részfejezetből áll. A fő fejezetek a kronológia elvét követik. Az első fejezet a hetvenes évekről, a második fejezet a nyolcvanas, a harmadik a kilencvenes évekről szól. Csakhogy a fejezetcímek azáltal válnak érdekessé, hogy rövid s egyben sokatmondó minősítést kapnak a főcímként szereplő évtizedek a következőképpen: „A hetvenes évek: reform fölülről lefelé”; „A nyolcvanas évek: kísérlet a reform irányának megfordítására”; „A kilencvenes évek: reform-hullámvasút”. Mellékletek teszik hitelessé a könyv mondanivalóját: a szokásos bibliográfián, ábrák és táblázatok jegyzékén és a névmutatón túl szöveggyűjtemény található a könyv végén, és dokumentációs jegyzék a közoktatási reform (1972–2000) történetének kutatási dokumentumairól: a háttér tanulmányokról és a kötethez készült 9 interjúról *Ballér Endrével*, *Gaszó Ferencsel*, *Horn Györggyel*, *Horváth Zsuzsannával*, *Mihály Ottóval*, *Molnár Lajossal*, *Surányi Bálinttal*, *Szépe Györggyel*, *Zsolnai Józseffel*.

Olvasóként állítom, hogy ennél világosabb szerkezetű könyvet rég olvastam! Könyvével Báthory bizonyította, mi is a pedagógiai jelenkortörténet-írás a szó narratológiai közelítésében. A képlet, a választott interpretációs technika nagyon egyszerű. Báthory rejtve hagyott üzenetét egyes szám első személyben így lehetne elmondani: „Elmesélem nektek, kortársaimnak és sorstársaimnak, ami velem, velünk, általam és általunk történt, de úgy, hogy azok számára, akik az eseményeknek nem voltak részesei közvetlenül, pontosan datálom és címkézem a forrásokban fellelhető információkat, értelmezem azokat, s kifejtem a velük kapcsolatos szakmai álláspontomat. Ezzel eleget teszek kortárs olvasóimnak, az árgus szemű neveléstörténet-íróknak (itt jegyzem meg, hogy a kötetet a kiváló neveléstörténész, *Kelemen Elemér* lektorálta) és a leendő olvasóimnak: szakembereknek, a 20. század utolsó évtizedeit 50–60 év múlva kutató történészeknek egyaránt. Eközben tisztázom nézőpontomat: oktatáskutatóként és liberális gyakorló oktatáspolitikusként nyilatkozom vélt vagy ténylegessé váló igazam tudatában.”

A könyv 21 részfejezete természetesen – olvasmányosságát, üzenetének eredetiségét tekintve – nem egyforma súlyú. De azt határozottan merem állítani, hogy minden fejezet jól ellenőrizhető, hiteles, és mindegyik fő fejezetben akadnak alfejezetek, amelyek előítéletekkel szembeszegülve, azokat mintegy lebontva, eredeti válaszokat adnak megannyi nyitott oktatáspolitikai-történelmi kérdésre. Ilyennek tartom az első fejezetből a 72-es párt-határozatról, az MTA fehér könyvről, de legfőképpen a kakukkfiókanak mondott, Szentlőrincről szóló részfejezeteket. A nyolcvanas évekről szóló fő fejezet kiemelkedő, nagy bravúrral megírt részei a „Tankönyvháború” és „Az 1985. évi törvény az oktatásról”, valamint az „Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák...” című fejezetek, amelyek nem-

csak informatívak, nemcsak hitelesek, hanem pedagógiai tudásunkat is ellenőrizhetően és dokumentálhatóan bővítők. A kilencvenes évek legjobb fejezetei a 'Törvények' és a 'NAT sztori'. Napjaink számára a legelgondolkoztatóbbak, a legszívembemarkolóbbak az 'Egyenlőtlenségek', valamint 'Az oktatás expanziója' című részek. A harmadik fejezet hetedik, záró része 'Végjáték: restauráció a közoktatásban' címet kapta. Itt szólal meg leghevesebben, legsérülékenyebben szerzőnk. Itt szólal meg az az oktatáspolitikus, aki 2001-ben, amikor könyvének kéziratát zárta, nem gondolhatta, hogy tanítványai és volt munkatársai, volt minisztere, *Magyar Bálint* révén ismét cselekvővé válhat, politológus szakszóval élve: kormányzati felelősségben osztozhat a háttérből nagy öregként, maga mögött tudva a 'Maratoni reform' szövegeit, az oktatáspolitikai tényeket új megvilágításba helyező és az azokra vonatkozó értékítéletektől sem visszariadó mondatait.

Megkerülése lenne a témának, ha nem foglalnék állást azokban a kényes kérdésekben, amelyeket a 'Maratoni reform' tálcán kínál. Állásfoglalásomhoz azonban szükséges néhány fejezetrészt idéznem *Báthory* könyvéből, hogy reflexióimat hozzáfűzhessem.

„A bevezetés hibái, (tudniillik a NAT-é) a pedagógusok reformfáradtsága, az ország rossz gazdasági helyzete, a kormányzat és a minisztériumi vezetés megosztottsága, az oktatáskutatók acsarkodásai, a Pedagógus Szakszervezet és néhány pedagógusszervezet szakadatlan aknamunkája együttesen okozta, hogy az 1998 nyarán fellépő új jobbközép kormány és annak oktatási minisztere játszi könnyedséggel megakasztotta a reformot és időnek előtte nyugdíjba küldhette a NAT-ot.” (*Báthory*, 2001. 163.) Így valahogy látom én is! De el kell ismerünk, volt két jó érve az új miniszternek, *Pokorni Zoltán*nak: a) rendet kell a kialakult káoszban csinálni; b) föl kell az iskoláknak vállalniuk az esélyt is teremtő képességfejlesztés ügyét. (Egyebek mellett ez utóbbiért vállaltam *Pokorni Zoltán* mellett szakértői szerepet.)

*Szép és jogos feltétel az autonómia, a tanszabadság stb., de mit sem ér az egész, ha sem az oktatáspolitikai, sem a kutatók egy része, sem a pedagógusok tömegei nem értik, mi is lenne, ha istenigazában értenének az egyes tanulókhoz, a képességfejlesztéshez, a helyi programkészítéshez. Ehhez radikálisan új és főleg kompetens továbbképzés és pedagógusképzés kellene!*

Elgondolkodtatók az 'Egyenlőtlenségek' című fejezet következő sorai: „A pártállamban a társadalmi egyenlőtlenség kérdését a szőnyeg alá söpörték. Ettől azonban a különbségek még nem szűntek meg létezni. Latens módon fejtették ki hatásukat. A nyolcvanas években, de még fokozottabban a demokrácia évtizedében a magyar társadalom aztán megismerhette a mélyenszántó különbségeket gazdagok és szegények, városiak és falusiak, dolgozók és munkanélküliek, többség és kisebbség között. És rádöbbenhetett, hogy mit jelent a magyar társadalom számára a cigányság súlyos helyzete... A különböző társadalmi csoportok közti jövedelemkülönbségek ma a kelet-közép-európai régióban, így Magyarországon is nagyobbak, mint a fejlett európai országokban. Ez a helyzet a közoktatáson belüli viszonyokban is tükröződik. Különösen aggasztó azoknak a fiataloknak a sorsa, akik az iskolákból megfelelő végzettség és tudás nélkül lépnek ki vagy hullanak ki, és akiket a leginkább fenyeget a marginalizálódás veszélye. Az 1998-as kormányváltást megelőző hónapban kiadott közoktatás-fejlesztési stratégia szerzői 25–30 százalékra becsülik azon tanulók arányát, akiket a leszakadás veszélye fenyeget.

Az oktatási egyenlőtlenségek társadalmi (családi, otthoni, környezeti) és pedagógiai hatásokkal hozhatók összefüggésbe, azokkal magyarázhatók. Míg a társadalmi különbségek a mikrokörnyezeti kommunikáció közvetítésével képeződnek le (*Bernstein*, 1964, *Bourdieu*, 1978), addig a pedagógiai hatások egyrészt az oktatási nagyrendszert (oktatáspolitikai) és kisrendszert (intézmény) meghatározó filozófiától és törvényes működési

rendtől, másrészt a pedagógusoktól függenek. A pedagógikum vagy felerősíti, vagy gyengíti a szociológiai determinációt, de teljesen kiküszöbölni nem képes. A kétféle hatásrendszer jellegének és mértékének elkülönítésére irányuló kutatások és a kiterjedt szakirodalmi hivatkozások egyelőre nem adnak egyértelmű választ ezekre a kérdésekre, de azért sok mindent tudhatunk már erről. Bizonyosak lehetünk abban, hogy a pedagógiai hatásrendszer érvényesülése – többek között – függ a tanulók életkorától, tanulási szokásaiktól, a tankönyvek szövegétől, a tantárgyak jellegétől (a tantárgyak eltérő verbalitás-tartalmától), a tantervtől, az iskolai környezet különböző kódjaitól, a szülők attitűdjétől gyermekeik tanulása iránt, az iskolai tanulászervezéstől, a pedagógusoktól és sok más hatástól. A pedagógiai-iskolai hatásrendszer adott esetben korrigálhatja, sőt kiegyenlítheti a szociológiai eredetű hatásokat, mely főleg a szülők szociális, gazdasági és kulturális státusában és az iskola településviszonyaiban manifesztálódik...

A hozzáadott értékkel kapcsolatos újabb kutatások a pedagógiai-iskolai hatásrendszer nagyon különböző mértékéről tanúskodnak, ami azt jelenti, hogy az iskolák a saját pedagógiai hatásrendszerüktől függően is nagyon különbözőek. A pártállami évtizedekben – mint már említettük – voluntarista módon közelítették meg ezt a komplex problémát, ami semmiképpen sem segítette elő a helyzet megismerését és egy optimális megoldás kibontását. Ennek következményeként a pártállami évtizedekben az oktatási egyenlőtlenségek nemhogy csökkentek volna, hanem inkább növekedtek. A demokrácia évtizedében aztán, amikor törvény garantálta az iskolaalapítás és az iskolaválasztás szabadságát és a tanszabadságot, akkor a szabadság és a megnövekedett lehetőségek viszonyai közepette sokáig nem lehetett gondolni arra, hogy a széttartó folyamatok rövid időn belül mérséklődni fognak.” (Báthory, 2001. 167–169.)

Így igaz! Csakhogy a pedagógusok pedagógiai kultúrájának, professzionális felkészültségének ténye nem egy a sok közül, hanem a legdöntőbb tényező, mondom én közel 20 évnyi iskolai gyakorlat és akciókutatás – ugyancsak mért és ellenőrizhető – adatai, tényei alapján. S még azt is hozzáfűzöm ehhez: szép és jogos feltétel az autonómia, a tanszabadság stb., de mit sem ér az egész, ha sem az oktatáspolitikai, sem a kutatók egy része, sem a pedagógusok tömegei nem értik, mi is lenne, ha istenigazában értenének az egyes tanulókhöz, a képességfejlesztéshez, a helyi programkészítéshez. Ehhez radikálisan új és főleg kompetens továbbképzés és pedagógusképzés kellene! Persze ezt Báthory Zoltán is tudja, legfőljebb mellékesebbnek látja. De lássuk elemzéseinek egy újabb „szeletét”: a középiskolai expanzió kérdéskörét.

„Az 1996-ban és 1998-ban kiadott MKM-stratégiákban a középiskolai expanzióra megállapított arányszámok megtörik a bűvös határt: a középiskolázást azon tanulók jelentős részére is kiterjesztik, akik a szociológiai és pedagógiai vizsgálatok egybehangzó következtetései szerint szinte törvényszerűen szakadnak le az oktatási rendszerről. A leszakadók 25–30 százalékra becsült aránya komoly akadálya vagy inkább gátja a középiskolai kapacitás 70 százalék fölé emelésének. A kérdés tehát az, hogy egy adott oktatáspolitikai vállalkozik-e a középfok kiterjesztésére a bűvös 70 százalék fölé vagy sem. Ha igen, akkor ugyan rengeteg nehézséget vállal, de legalább nemzetben gondolkodik.” (Báthory, 2001. 174–175.)

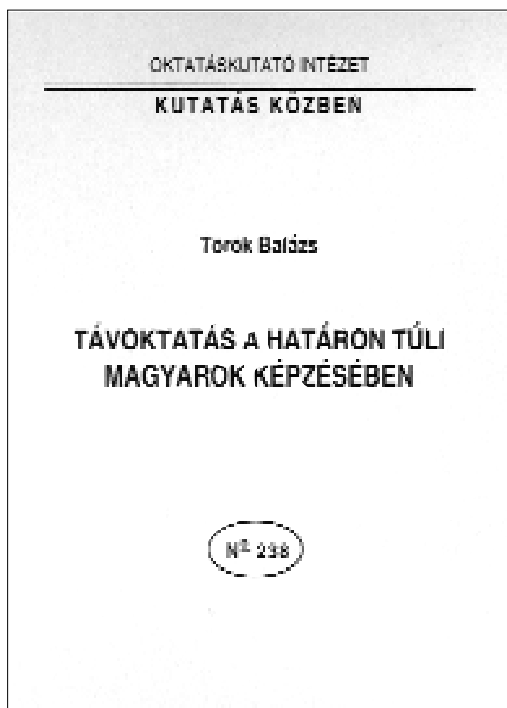
„Az oktatási expanzió – ha együtt jár a minőség fejlesztésével – az egyenlőtlenségek mérséklésének királyi útja. A 21. század hajnalán az oktatási reform haladásának más csapásirányát, mint a teljes értékű középiskolázás elérését, a felsőoktatás és a felnőttoktatás kapuinak szélesre tárását, nem is tudjuk elképzelni. Ez az oktatáspolitikai minimum.” (Báthory, 2001. 177.) Itt és ebben a kérdésben teljesen osztom Báthory Zoltán szakmai előfeltevését.

Összegzőképpen! Ajánlom Báthory Zoltán könyvének újraolvasását vagy elolvasását mindazoknak, akik aggódnak a magyar oktatásügy jövőjéért. Ajánlom azoknak, akik lélegzetvisszafojtva figyelik a jelenlegi oktatáspolitikai – mint liberális oktatáspolitikai –

napi történéseit. Mégpedig azért ajánlom, mert úgy tűnik számomra Báthory Zoltán könyvének újraolvasása után, hogy az oktatáspolitikai liberális gyakorlata, avagy a Báthory Zoltán által választott szakmai és politikai értékrend az egyik lehetséges alternatívája a mélypontra lévő és vergődő magyar oktatásügy orvoslásának, amihez persze legfőképp a pedagógus szakma radikális megújulásának kell(ene) lezajlania – teszem hozzá én, az olvasó.

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest, Önkönet, 332.

**Zsolnai József**



*Az OKI könyveiből*