

Az általános iskoláról – a 60. évforduló után

A kerek évforduló köszöntése, sajnos, elmaradt. Elsősorban önkritikus, s csak másodjára kritikai ez a megjegyezés, ám tény: 2005-ben nemigen esett szó iskolatörténetünk egyik legjelentősebb eseményéről, az általános iskola megteremtéséről. Hallgattunk róla, mintha egy szégyellnivaló kapcsolatból származó, törvénytelen gyerekekről lenne szó. Holott az általános iskola a magyarországi oktatásügyi modernizáció egyik legnagyobb vívmánya, a modern tömegoktatás megvalósításának – ellentmondásai és korlátjai ellenére is – mérföldkövet jelentő eredménye volt.

Elöljáróban – mindenekelőtt – idézzük fel a hatvan (hatvankét) évvel ezelőtti helyzetet, az általános iskola születési körülményeit. Milyen is volt a magyar közoktatás állapota néhány héttel, hónappal a második világháború befejezése után?

Az iskolaépületek, tantermek csaknem fele romokban hevert, szinte teljesen megsemmisült; tönkrementek, elpusztultak az iskolai berendezések, felszerelések is. Nyomasztó volt a pedagógushiány, a tanítóknak mintegy tíz százaléka hadifogságba került, Nyugatra menekült vagy igazolás alatt állt. Az 1944/45-ös csonka tanév zűrzavarát fokozta a fejekben és a lelkekben okozott felmérhetetlen kár, amelynek bűnjeljei, a háborús propaganda, az irredentizmus, az antidemokratizmus, az antiszemitizmus tovább éltek a tankönyvekben, az iskolai nevelőmunka, a tanítás szellemiségében. Az első tanügyi rendelkezések okkal sürgették a tankönyvek revízióját, a demokratikus, humanista elvek érvényre juttatását. Az iskoláért aggódó közvélemény kétségek és remények között tekintett a következő, immár békésnek ígérkező 1945/46-os tanév elé.

Ebben a feszült, várakozással teli légkörben szinte bombaként robbant egy várt, ám mégis váratlan esemény. 1945. augusztus 16-án napvilágot látott az ideiglenes kormány 6650/1945. ME sz. rendelete, amely kimondta, hogy „a népiskola I–VIII. és a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I–IV. osztálya helyett »általános iskola« elnevezéssel új iskolát kell szervezni”. (1) Az ezt követő – 37.000/1945. sz. – vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet egységesen az általános iskola 5. osztályává minősítette a gimnázium és a polgári iskola első osztályát; az iskolafenntartók szerint megosztott népiskolák 5. osztálya esetén pedig – 50 fő felett – az eredetileg tervezett kötelező előírással szemben kölcsönös együttműködést ajánlott.

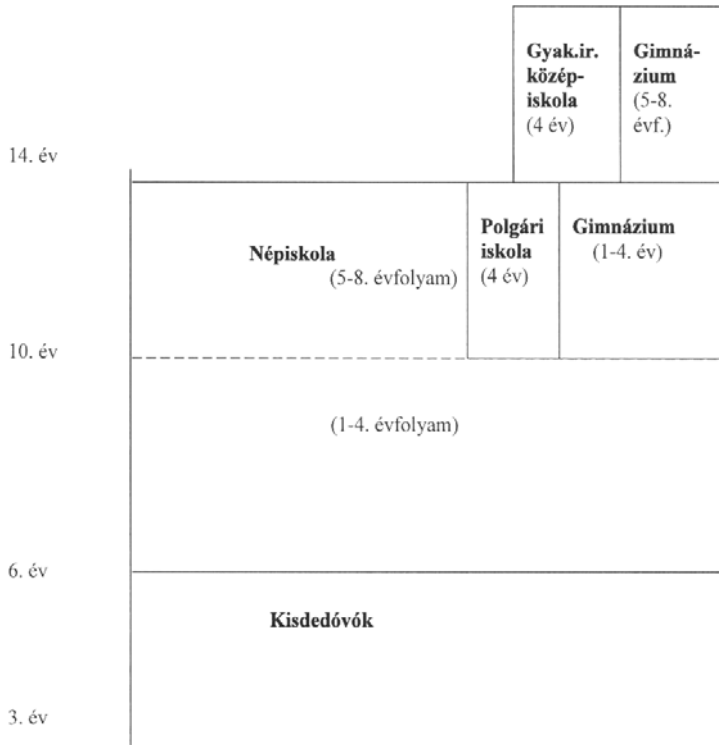
A váratlanul gyors intézkedések keltette bizonytanságot fokozta, hogy az oktatás tartalmát meghatározó miniszteri rendelet, miszerint az első osztályban a népiskolai elsőosztályos, az ötödik osztályban pedig a polgári iskola módosított elsőosztályos tanterve az irányadó, csak megkésve, szeptember folyamán jelent meg. A módosított tanterv az ötödik osztály heti 30 órájából 5 órás szabad sávot biztosított – az iskolák helyi döntése alapján – a szabadon választható gyakorlati foglalkozásra, vagy idegennyelv-oktatásra, vagy az ének-zenei nevelésre.

Mielőtt az általános iskolát létrehozó rendelet közvetlen előzményeiről, hatásáról és következményeiről esne szó, vessünk egy pillantást a korabeli magyarországi iskolarendszerre! Ennek legszembeötlőbb vonása az iskolafenntartók szerinti megosztottság, illet-

ve az egyházi iskolafenntartók igen magas, kétharmados aránya volt, ami a korábbi – sikertelen – szekularizációs, illetve államosítási törekvések ellenére az egyházak, kiváltképpen a római katolikus egyház erőteljes – az állami tevékenységgel is összefonódó – oktatáspolitikai befolyását, monopolisztikus helyzetét tükrözte.

A másik jellegzetesség a magyarországi iskolaszervezet sajátos, a nemzetközi tendenciáktól eltérő 20. századi fejlődési iránya, bizonyos mértékű torzulása, amely már évtizedek óta állandó viták tárgya volt, s különböző szakmai és politikai körök részéről több-irányú kritika tárgyát képezte.

A modern magyarországi iskolarendszer alapját jelentő Eötvös-féle népoktatási törvény (1868) – még teljes szinkronban az akkori korszak nemzetközi fejlődési irányaival – sikerrel oldotta meg a 6–12 éves korosztálynak a tankötelezettség bevezetésén alapuló iskoláztatását, elősegítette az oktatásügy nagyarányú hazai expanzióját. Már a 19. század végén felmerült azonban a rendszer továbbfejlesztésének igénye, a 10–14 éves korosztály rendszeres iskoláztatásának – társadalmi-gazdasági és művelődési szempontból egyaránt indokolt – szükségessége, ami azután a 20. században vált erős kihívássá. Így került napirendre a századforduló táján, mind pedagógiai-szakmai programként (ld. Nagy László, Imre Sándor, Iskolai Reformbizottság), mind társadalompolitikai követelésként (ld. szociáldemokrata munkásmozgalom, polgári radikalizmus), a kötelező, ingyenes, nyolcosztályos – mi több, az állami – általános népiskola kérdése, aminek „forradalmi” megvalósítására 1918/19-ben megalapozatlanul, voluntarista módon történt sikertelen kísérlet.



1. ábra. A magyar iskolarendszer, 1940

A két világháború közötti korszak oktatáspolitikája – radikális változtatás helyett – a meglévő rendszer óvatos, konzervatív reformjával kísérletezett: a népiskola nyolcosztályossá fejlesztésével (1940), a polgári iskola rangemelésével (1927) és – saját 1924-es re-

formját felülbírálván – az egységes gimnázium (1934), majd a középfokú szakképzés (1938) megteremtésével. Ez a reform gyakorlatilag a 10–14 éves korosztály iskoláztatásának további – gazdasági-társadalmi helyzetükhöz igazodó, lényegében osztályszempontok szerinti – elkülönítését, a társadalmi-mobilizációs esélykülönbségek szentesítését jelentette, amin a különféle „tehetségmentő” mozgalmak tiszteletre méltó erőfeszítései sem változtathattak. Ez az iskolaszervezet tehát – szakmai és politikai szempontokból egyaránt – joggal képezte kritika tárgyát (ld. Karácsony Sándor és Földes Ferenc; az MSZDP: Kéthly Anna, Szeder Ferenc; a „népiesek”: Németh László és mások, illetve a Független Kisgazda Párt ezzel kapcsolatos véleményét).

Ennek a helyzetnek a meghaladásában, az évtizedek óta követelt és sürgetett iskolareform alapkérdésében, azaz a nyolcosztályos általános iskola megteremtésében tehát mind a koalíciós pártok, mind a haladó szakmai közvélemény széles körű egyetértésével, támogatásával lehetett számolni. Jóval megosztottabb volt azonban még a baloldalinak számítható közvélemény is az állam és az egyház oktatáshoz való viszonyának, főképp a szekularizációnak a megítélésében.

A megvalósítás ellentmondásai

A koalíciós korszak politikai főszereplői – pártprogramjaikkal bizonyíthatóan – határozott és világos oktatáspolitikai elképzelésekkel rendelkeztek, amelyek közös tartalma a magyar oktatási rendszer viszonylagos elmaradottságának felszámolása, demokratikus átalakítása, továbbfejlesztése volt. Súlyos politikai konfliktusok forrását képezte azonban, hogy az oktatásügy halaszthatatlan reformja elválaszthatatlanul összefonódott a magyar társadalmi és politikai viszonyok polgári demokratikus átalakításának, megkésztett modernizációjának olyan elemi követelményeivel, mint például a származási előjogok felszámolása, a mezőgazdasági tulajdonviszonyok átrendezése, az állam és az egyház szétválasztása, a kényszer nélküli, szabad vallásgyakorlás biztosítása stb.

A korszak oktatáspolitikai vitáit tehát egyfelől a koalíciós pártok demokratikus törekvései – s mögöttük az egyre markánsabban kirajzolódó MKP-program: a közoktatási rendszer közvetlen politikai és ideológiai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakítása – determinálta, másfelől viszont többnyire merev, konzervatív és anakronisztikus felfogást és elutasító magatartást tapasztalhatunk az egyházak, különösképpen a katolikus egyház, személy szerint Mindszenty hercegprímás részéről a szükséges és elkerülhetetlen reformlépésekkel szemben is (ld. a tankönyvi revízió vagy a fakultatív vallásoktatás kérdését).

A közoktatásügyi igazgatás – lényegében változatlan – Hóman-féle rendszere ugyanakkor nemcsak követhető példát, hanem adaptálható szervezetet is kínált a kormányzati oktatáspolitikai törekvések érvényesítésére; alkalmas eszköz volt a közoktatás – társadalmi és politikai konszenzust egyaránt mellőző, rendeleti úton zajló – reformjának kezdetben polgári demokratikus, később – s mindinkább – autoriter jellegű, kizárólagos politikai-hatalmi érdekeket szolgáló, szovjet típusú végrehajtására.

Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, s ha kell, könyörtelen eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolatípusok, s a későbbiekben majd az iskolafenntartás tekintetében sem volt hajlandó elfogadni, elismerni az alternatív megoldásokat, a másságot, nem is beszélve az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről.

A központi tanügyigazgatás politikai túlsúlyát jól példázza az általános iskola rendeleti úton történt bevezetése és sorsának további alakulása. Ebben az intézményben, amint erre korábban már utaltunk, az előző évtizedek és az új történelmi korszak demokratikus iskolapolitikájának alapvető és közös követelményei összegződtek: a modern tömegoktatás, az általános, egységes, kötelező és ingyenes nyolcosztályos „népiskola” igénye. Létrehozása azonban a szakmai közmegegyezést, a kívánatos politikai kompromisszumokat és a szükséges feltételek megteremtésének biztosítékait egyaránt mellőző politikai, kormányzati döntés volt – az alternatívákat nem ismerő kizárólagosság jegyében. Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, s ha kell, könyörtelen eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolatípusok, s a későbbiekben majd az iskolafenntartás tekintetében nem volt hajlandó elfogadni, elismerni az alternatív megoldásokat, a máságot, nem is beszélt az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről. Ez a változás egyébként a mindinkább pártirányítás alá kerülő Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének pálfordulásaiban is tükröződött, így például az általános iskola ügyének kezdetben még a szakmai közvéleményt is kifejező, kritikus és konstruktív támogatásában, majd az 1948-as és a '48 utáni „fordulatok” kritikátlan elfogadásában és kiszolgálásában.

A kormányrendelet közvetlen előzményei, előkészítése is igazolja az erőviszonyok fentebb jelzett alakulását. Az áprilisban megalakult Országos Köznevelési Tanács – a tankönyvrevízió és a pedagógusok demokratikus átképzésének kezdeményezésével egyidejűleg – szinte azonnal napirendre tűzte az oktatás demokratikus reformját, és elvileg állást foglalt a nyolcosztályos általános iskola mellett, hangsúlyozva azonban a további munkálatok és az érdemi szakmai viták szükségességét. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban ugyanakkor – Kovács Máté irányításával – felgyorsultak a köznevelés továbbfejlesztésével kapcsolatos munkálatok, s az új iskola szerkezetéről (négy évfolyamos elemi + három irányú folytatás: gimnázium, polgári iskola és falusi, ún. „népi gimnázium” vagy egységes, nyolcosztályos „általános” iskola), az ingyenességről, illetve a – polgári iskolai, gimnáziumi – tandíj megőrzéséről, valamint a latinoktatás jövőjéről kibontakozó vitákat félretelva, továbbá a még kiérlelten tantervi elgondolásokon túllépve, megszületett a koalíciós pártok részéről szinte egyöntetűen támogatott, csupán egyes kisgazda képviselők által vitatott, illetve kifogásolt döntés – kiváltva az egyházi körök és az őket támogató ellenzéki pártok érthetően indulatos ellenállását. A végig nem vitt viták az új iskolatípus céljáról, tartalmáról, belső szerkezetéről, bevezetésének anyagi, tárgyi, intézményi és személyi feltételeiről, majd a gyors többségi döntés és a lehetséges kompromisszumok helyett a nyílt konfrontáció felvállalása azonban mintegy genetikailag kódolta az általános iskolával kapcsolatos társadalmi, politikai és szakmai konfliktusokat, és számos vonatkozásban előrevetítette a következő évek, évtizedek működési zavarait.

A jobb- és baloldali pártjai, de a koalíciós partnerek között is, ám főképpen az egyházakkal kiéleződő, kenyértörésig vezető, nyílt konfliktusok – a tankönyvi revízió, a fakultatív hitoktatás, az általános iskola, majd a szekularizáció, illetve az államosítás kérdésében – akár az ország és a magyar oktatásügy sürgető polgári demokratikus átalakítása szükségzerű velejárójának, a megkésett modernizáció elkerülhetetlen „társadalmi költségének” is tekinthetők. A következő években azonban, a politikai közélet rejtett, majd egyre leplezetlenebb bolsevizálódása nyomán ezek a megnyilvánulások – a klerikális reakció elleni küzdelem és a fokozódó osztályharc jelszavával – a társadalom és az ország feletti korlátlan uralom megszerzésének, a totalitárius hatalomgyakorlásnak durva és elfogadhatatlan elveit és módszereit képezték.

Az általános iskolával kapcsolatos intézkedések szükségképpen vezettek tehát a korábbi gazdasági és politikai hatalmuk elvesztését követően társadalmi szerepük korlátozásától is tartó egyházak tiltakozásához, majd ellenállásához. Az viszont sajnálatos tény,

hogy az egyházak, mindenekelőtt a Mindszenty vezette katolikus egyház – iskoláik és az iskolák révén élvezett társadalmi-közéleti befolyásuk védelmében – hátráltatták, sőt bojkottálták az oktatási rendszer elodázhatatlan polgári és demokratikus átalakulását, az általános iskola megszervezését, azaz az oktatásügy elkerülhetetlen modernizációját. Az iskolaállamosítás ennek az ellentmondásos történelmi folyamatnak a végleges, kétségtelenül erőszakos, bolsevik típusú lezárását jelentette a „fordulat évében”, 1948-ban.

Az iskolareform gerjesztette feszültségekre utalva meg kell említenünk továbbá azt a tartózkodást, illetve társadalmi ellenállást is, amellyel a rendszeres iskolalátogatásra kötelezett 13–14 éves korosztályra is igényt formáló általános iskolát a lakosság széles rétegei, elsősorban a földhöz jutott kisparasztnok fogadták, nyilvánvalóan „munkaerő-gazdálkodási” okokból.

Az általános iskola létrehozását övező konfliktusok körét végül az oktatásirányítási, illetve szakmai kérdésekre szűkítve, néhány további – a későbbiekben ismételtelten visszatérő – problémát említhetünk.

A parlamentáris eljárásnak, törvényi szintű szabályozásának a hazai hagyományoktól és a nemzetközi gyakorlattól eltérő mellőzése, amely a körütekintés nélküli és türelmetlen voluntarizmus jellegzetes megnyilvánulása volt, mintegy előrevetítette az oktatásügy törvények nélküli és törvényen kívül szabályozásának és irányításának későbbi, pártállami gyakorlatát.

Nem zárult megnyugtatóan az iskolaszervezetet érintő vita sem. Elsősorban a feltételek nyilvánvaló hiánya miatt jogos aggályok merülhettek fel – a polgári iskola és a gimnázium teljesítményével összehasonlítva – az új iskolatípus felső tagozatának várható színvonalát illetően. Az ún. „latin-háború” és a latin nyelvoktatás nyílt vagy burkolt továbbélése vagy erőltetett, feltételek nélküli bevezetése egyes intézményekben nem csupán az elitoktatás utóvédharcának tekinthető, hanem az általános iskolával szemben később is jogosan megfogalmazott minőségi igényeknek sajátos, a továbbtanulási lehetőségekre, esélyekre aggodalommal tekintő kifejeződése volt.

A minőség, az oktatási tartalom kérdésére egyébként biztató választ adott az 1945-ös ideiglenes tantervi megoldás után az általános iskola 1946-ban elfogadott első, teljes tanterve, amelynek gyors ütemű kidolgozásában oroszánrészt vállalt az Országos Köznevelési Tanács, illetve személy szerint az OKT ügyvezető igazgatója, Kiss Árpád. A tanterv mértéktartóan, a politikai-világnézeti semlegesség jegyében megfogalmazott célrendszerre – az ti., hogy „az általános iskola feladata, hogy a tanulót egységes nemzeti műveltséghez juttassa, minden irányú továbbnevelésre és önnévelésre képessé tegye és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje” (2) – humanista és demokratikus társadalomszemlélettel és korszerű – szociológiai és pszichológiai alapozottságú – pedagógiai elvekkel társult, s mindez jól tükröződött a tanterv belső, tantárgyi irányjaiban és az egyes tantárgyak korszerűnek mondható tananyagában is. Kiemelendő a felső tagozatos óratervek heti hatórás, fakultációs célokat szolgáló szabad időkerete, amely a fentebb vázolt pedagógiai elvek jegyében a tanulók – képességeikhez és érdeklődésükhöz igazodó – differenciált nevelését, képzését szolgál(hat)ta volna az általános iskolát illető, uniformizálásra utaló vádakkal szemben.

Kétségtelen viszont, hogy az iskolák többségének körülményei ellene hatottak a differenciált képességfejlesztés szándékának, és az iskolák színvonalát is meghatározó, eltérő lehetőségek az esélyegyenlőtlenség beprogramozását jelentették a közoktatási rendszerbe. A későbbiek során éppen ezek a különbségek szolgáltak érvként a fakultáció felszámolása mellett – az uniformizálásra törekvő tartalmi egység és az egységesen kötelező tananyag túlterhelésre vezető, szakadatlan bővítése jegyében.

Az általános iskola megteremtését kísérő ellentmondások sorában utalnunk kell a működés alapvető intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek kezdeti és majd évtizedekig elhúzódó, prolongáló hiányaira is.

Elsőként az általános iskola bázisát jelentő, felekezeti széttagolt népiskola-hálózat elaprózottságát, eredetileg is rossz állapotú és a háború következtében katasztrofálisan lepusztult épületállományát, valamint az alapvető iskolai felszerelések tartós hiányát említhetjük, amelyeknek az integrált, nyolcosztályos iskola igényeihez igazodó pótlása, bővítése, fejlesztése a későbbi időszakok impozáns erőfeszítései ellenére is meghaladta az autarkiaira berendezkedett, megalomán fejlesztésekbe bonyolódó magyar népgazdaság reális lehetőségeit. Különösen szembeötlővé vált az iskola- és tanteremhiány az erőltetett városiasodás és a nagyarányú belső migráció nyomán felduzzadt városi-nagyvárosi környezetben, az új lakótelepeken, ahol például az 1980-as években még a két, sőt három műszakos iskolai oktatás sem ment ritkaságszámba.

Az általános iskola megszervezésével és általánossá tételével kapcsolatos másik súlyos gond a pedagóguskérdés, elsősorban értelemszerűen a felső tagozatos szaktanár-elátottság megoldatlansága volt. A polgári iskolai és gimnáziumi tanárok adott létszáma ennek akkor sem jelenthette volna fedezetét, ha a későbbi években, az államosítás után nem következik be a szerzetes tanárok tömeges visszalépése, illetve eltávolítása, ami az államosított gimnáziumokban is súlyos tanárhiányt eredményezett. A szaktanárképzés körüli viták elhúzódása, illetve az alsó és a felső tagozatra egyaránt képesítő, egységes általános iskolai pedagógusképzést favorizáló, elhibázott döntés elodázta, késleltette a megoldást. A szaktanárhiányt így elsősorban a tanítók szaktanrfolyamokon történő felkészítésével enyhítették, ami viszont – tetézve a tanítóképzés körüli bizonytalanságokkal, majd a középfokú képzés megszüntetésével – tanítóhiányt gerjesztett, amit a „kifutó” tanítóképzők és az 1945-től szervezett tanfolyamok, a „dolgozók tanítóképzői” csak részlegesen kompenzálhattak.

Az 1947-ben Budapesten és Szegeden, majd 1949-ben Debrecenben és Pécsen létesített pedagógiai főiskolák eredeti koncepciója – a tanítói és a szaktanári munka tradicionális különbségei folytán és a maximalista célok teljesíthetlensége miatt – csakhamar módosult, kialakult a pedagógiai – később tanárképző – főiskolák sajátos profilja: a felső tagozatos szaktanárképzés, aminek színvonala – legalábbis átmenetileg – érthető módon elmaradt az etalonnak számító polgári iskolai tanárképzés, illetve a Szegeden megszüntetett, pedagógiai főiskolává átalakított Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elismerten magas színvonalától. 1950-től aztán a tanítóképzés is visszatért a régi kerékvágásba, azzal a különbséggel, hogy a korábban ötéves képzési idő egy négyéves, érettségivel záruló és – nyilvánvalóan munkaerő-gazdálkodási kényszerből is – egy egyéves, iskolai gyakorlatban töltendő és képesítő vizsgával befejeződő szakaszra tagolódott, ami óhatatlanul visszalépést jelentett, mind a korábbi gyakorlathoz, mind pedig az érettségi utáni felsőfokú akadémiai jellegű tanítóképzés terveihez képest.

Az útkeresés és az átszervezések nehézségeivel és kedvezőtlen hatásaival is súlyosbíttott szakemberhiány tovább növelte az egyes iskolák közötti különbségeket, gátolta az általános iskola megvalósulását, „általánossá” válását. A kezdetektől kimutatható, váltakozó mértékű pedagógushiány szükségképpen együtt járt a tömeges képzés kényszermegoldásaival, a minőségi engedményeket jelentő esti és levelező képzés aránytalan térhódításával, sőt – még az 1980-as években is – a „képesítés nélküli” pedagógus paradoxonjának állandósulásával.

Növekvő feszültségek

A társadalmi-politikai közmegegyezés, a szakmai megalapozottság és a feltételrendszer törvényi garanciáinak hiánya az új oktatáspolitikai konstrukció, az általános iskola (és a kiépülő új közoktatási rendszer) olyan kritikus pontjaivá váltak, amelyek kedvezőtlen hatásai – időszakonként feloldhatatlannak tűnő ellentmondások formájában – végigkísérték az általános iskola hatvanéves történetét, árnyékot vetve a 20. század legjelentősebb hazai művelődéspolitikai vívmányára.

Álljon itt, a fentiek igazolására, néhány – meglehet, önkényesen kiragadott – statisztikai adat a későbbi évekből, évtizedekből. A kis létszámú, összevont tanulócsoportos iskolák száma – település-földrajzi viszonyaink és a felgyorsuló népességmozgás következtében – 1950 és 1970 között 1133-ról 1376-ra nőtt. Ugyanebben az intervallumban 49,7-ről mindössze 35,4-re módosult az egy tanteremre jutó tanulók száma, s a 40 főt meghaladó tanulócsoportok aránya is csak 32,2 százalékra csökkent a kezdeti 39,1 százalékhoz viszonyítva. Az általános iskolát 16 éves korukig elvégző fiatalok aránya ugyan az 1950-es 62,5 százalékról 1970-ig 90 százalék fölé emelkedett, de a hiányzó 10 százalék azt mutatja, hogy az „általános” jelző még 25 év múltán sem fedte teljesen a valóságot. (3)

A statisztikai átlagok ráadásul nagy területi – regionális, térségi – különbségeket, a falvak és a városok, valamint Budapest között egyre növekvő szakadékokat takartak, mind az alapvető statisztikai mutatókat, például az iskolába járás, a bukások és a lemorzsolódás adatait, mind az iskolák eredményeit, a tanulói teljesítményeket illetően. Ez utóbbiakról az 1970-es évektől rendelkezünk – Nagy József és munkatársainak mérései, Kiss Árpád és az IEA-vizsgálatok jóvoltából – megbízható, összemérhető adatokkal. Az 1960–1970-es évektől viszont már azt is tudhattuk – Gázsó Ferenc és munkatársai, valamint Ferge Zsuzsa, Kozma Tamás szociológiai vizsgálatait alapján –, hogy az iskolák közötti különbségek, a teljesítménybeli lemaradások mögött olyan súlyos társadalmi problémák húzódnak meg, amelyek hatásával szemben eszköztelenek, tehetetlenek az iskolák. Az általános iskola jelzésértékű válságtünetei tehát nemcsak az oktatási rendszer sajátos gondjait, hanem a társadalom alapvető működési zavarait is jelezték.

Kétségtelen tény az is, hogy az általános iskola, illetve a magyar közoktatási rendszer fejlődési rendellenességei szoros korrelációt mutattak a népgazdaság, az államháztartás szűkmarkúságával, maradékelvű szűklátókörűségével. A politika mulasztásaira utal, hogy az első évtizedekben – akár nemzetközi összehasonlításban, akár a fejlesztés nyilvánvaló szükségleteihez mérten – rendkívül alacsony az oktatás részesedési hányada a nemzeti össztermékből (GDP): 1950-ben 2,6; 1960-ban 3,21; 1970-ben 3,33 százalék. (4) Ezek az adatok önmagukban is kézenfekvő magyarázatát adják közoktatásunk tartósan mostoha körülményeinek, az általános iskola időszakos – például a középfokú oktatást favorizáló 1961-es oktatási törvény nyomán különösen jól kimutatható – ellehetetlenülésének.

A fenti tények, mutatók ismeretében is igazságtalan lenne azonban az intézmény intenzív fejlődési időszakának, a hatvanas, hetvenes, nyolcvanas évek általános iskolájának sommás, egyoldalúan negatív megítélése. Méltánytalan lenne önmagunkkal szemben is, hiszen – nem függetlenül természetesen az adott (és okkal bírált) társadalmi-politikai rendszertől és annak nyilvánvaló korlátjaitól – az általános iskola így vagy úgy megíthető állapota és teljesítménye egy egész ország, a korabeli magyar társadalom, a nemzet teljesítménye volt.

Az általános iskola megszervezésével és általánossá tételével kapcsolatos másik súlyos gond a pedagóguskérdés, elsősorban értelemszerűen a felső tagozatos szaktanár-ellátottság megoldatlansága volt. A polgári iskolai és gimnáziumi tanárok adott létszáma ennek akkor sem jelenthette volna fedezetét, ha a későbbi években, az államosítás után nem következik be a szerzetes tanárok tömeges visszalépése, illetve eltávolítása, ami az államosított gimnáziumokban is súlyos tanárhiányt okozott.

Lássuk tehát, mi található a képzeletbeli mérleg másik serpenyőjében! Az alábbi adatok az 1960–1985-ös relációt mutatják, az esetenkénti eltéréseket ettől külön is jelezzük. (5)

Az osztálytermi célú helyiségek száma ebben az időszakban 24.733-ról 43.800-ra emelkedett. Ez utóbbi változás következtében (és demográfiai okokból is) az 1950-es 34,9-es átlaggal szemben 14,7-re csökkent az egy pedagógusra jutó tanulószám. A szakrendszerű oktatás aránya 43,8-ról 97,1 százalékra, a szakosan tartott felső tagozatos órák aránya 58,0-ról 89,5 százalékra változott. Az 1970-es 48,5-höz képest a tanulók 79,7 százaléka vehetett, vett részt szakköri foglalkozásokon; a kedvezményes étkeztetésben részesülők 7,9-es aránya 54,2 százalékra, a napközis ellátást igénybevevők 8,1-es aránya 42,7 százalékra emelkedett. Amíg 1950-ben a 16 éves korú fiatalok 37,5 százaléka nem végezte el az általános iskola nyolc osztályát, 1985-ben ez az arány csupán 4,4 százalék volt. A továbbtanulók hányada ebben a negyedszázadban 59,5-ről 85,5 százalékra emelkedett. Az itt felsorolt adatok kiegészülhetnek még a felnőttoktatás, a „dolgozók általános iskolájának” adataival, amelynek révén évente több tízezer – 1960-ban például 100 000 – felnőtt számára nyílt lehetőség az alapiskola elvégzésére, többségükben olyanoknak, akiknek korábban anyagi-társadalmi helyzetük miatt nem volt módjuk iskolába járni.

Elmélyülő válság

Mégis, mi lehet a magyarázata annak, hogy az 1980-as években, azaz a rendszerváltást megelőző évtizedben megszorodtak és felerősödtek az általános iskola működését, tevékenységét, társadalmi szerepét illető kritikák? (6)

Az egyik, korábban már említett ok, a 60-as évek álreformjában megnyilvánuló stratégiai-oktatáspolitikai irányváltás, amely a középiskolai oktatás általánossá tételének megtévesztő, később nyilvánvaló kudarcokhoz, az ígéretet visszavonásához vezető jelszavával egyrészt szőnyeg alá söpörte a közoktatási rendszer alapintézményének, az általános iskolának egyre sokasodó problémáit, másrészt az iskolarendszer reálisnak tűnő fejlesztése, a tíz évfolyamos alapiskola kiépítése helyett a teljes középfokú oktatás általánossá tételét tűzte napirendre. (7) Ugyancsak az alapproblémák elkendőzése, a rendszer lényegi átalakításának, az érdemi reformoknak az elodázása jellemezte a következő évtizedek oktatáspolitikai alapidokumentumait, az MSZMP KB 1972. évi határozatát, valamint az 1982-es „Állásfoglalást”. (8)

A mindinkább kezelhetetlennek tűnő működési zavarokat csak tovább fokozták a demográfiai változások, az iskolás korosztályok gyors létszámnövekedése, valamint a belső migráció, a városiasodás gyorsuló üteme. Az intézményhálózat krónikus elégtelensége és aránytalansága különösen szembeötlő volt a nagyvárosi lakótelepek zsúfolt, több műszakban oktató iskolái és a hátrányos helyzetűeknek tekinthető kistelepek, térségek elhanyagolt, lepusztuló (kis)iskolái esetén. Ráadásul újra tetőzött a pedagógushiány; a pedagógusképzési kapacitások, főleg az esti és a levelező képzés „csúcsra járatása” ellenére – például a fővárosban is – nőtt a képesítés nélküliek száma és aránya, nemcsak az ún. „hiányszakmák” (ének, rajz, testnevelés) esetén, hanem az alsó tagozaton is. E jelenség hátterében egyre markánsabban mutatkozott meg az anyagi és presztízs okokra visszavezethető pályaelhagyás. A működés elemi feltételeinek krónikus és kezelhetetlennek tűnő hiánya mind nyilvánvalóbban összefüggött az anyagi ráfordítások elégtelenségével. 1985-ben például egy általános iskolai tanulóra vetítve kb. 13.500 forint volt az állami költségvetés hozzájárulása, amit – egyre növekvő mértékben és aránytalanul – a családi források egészítettek, egészíthettek ki.

Növelte az általános iskola körüli feszültséget az egymást követő tantervi reformok sorozata, különösen az 1978. évi, amely – elvileg helyes törekvései, számos pozitív vonása ellenére – az egyoldalú ismeretközlésnek, az iskolai maximalizmusnak és az aránytalan tanulói terhelésnek az eluralkodásához, valamint a tankönyvekben és taneszközökben

is testet öltő, az alternatív megoldásokat kizáró egyoldalúságokhoz, valóságos „módszer-tani diktatúrához” vezetett. Ez a tantervi gyakorlat mindinkább ellentmondott a pedagógusok időközben törvényben is deklarált szakmai önállóságának és az iskolai autonómiának, és fittyet hányt a szakma korrekciós kísérleteire és helyi megoldásokat kereső reformpróbálkozásaira. (9)

A rendszerváltás előtti évtizedben mindinkább tanúi lehettünk annak, hogy a – gazdasági reformok nyomán „szabadversenyesező” és a társadalom egyre erőteljesebb tagolódását is tükröző, leképező – közoktatásban, sőt a közoktatás „általános, egységes, közös és ingyenes” alapintézményében is felerősödött a szelekció. Az elitoktatás logikájának nyílt és durva térnyerése, felülről lefelé irányuló nyomása pedig már az alsó tagozaton is legalizálta a kiválogatásnak alapuló, „szakosított tantervű” osztályokat, sőt becsempészte a „felvételi vizsgát” a tankötelezettség intézményébe, és – az „iskola-előkészítés” kiszélesítésére hivatkozva – sikeres lépéseket tett a kisgyermeknevelés intézményének, az óvodának az „iskolásítására” is.

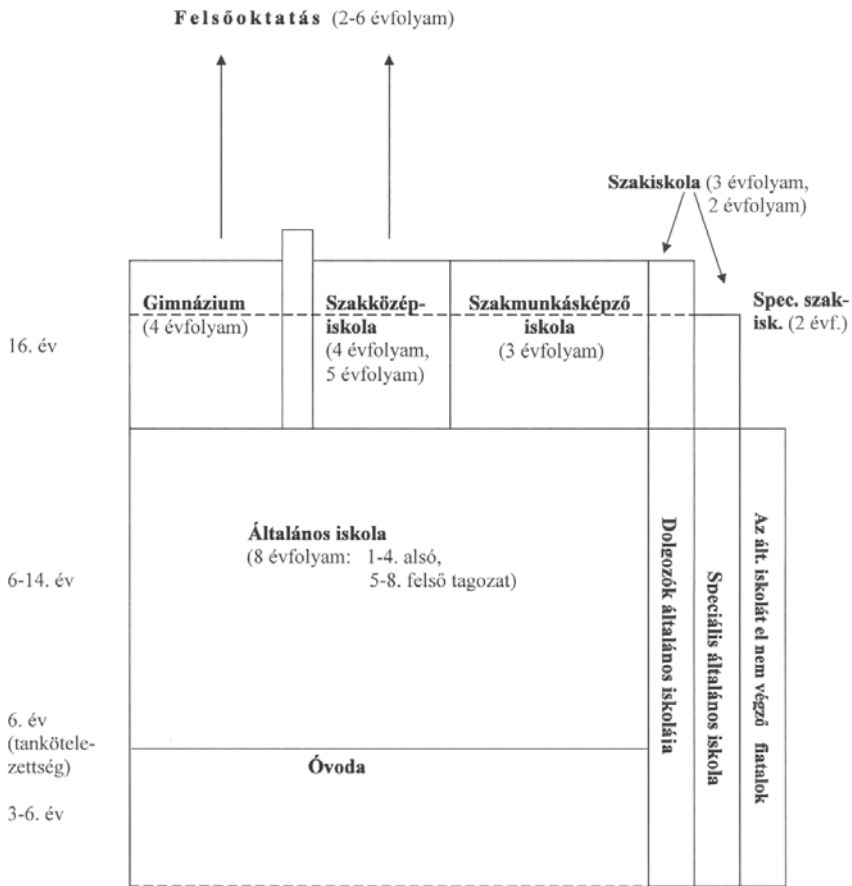
Nem meglepő tehát, hogy az új társadalmi kihívások, a súlyosbodó oktatási-nevelési problémák, a romló élet- és munkakörülmények és más egyéb tényezők hatására elbizonytalanodó pedagógustársadalom jelentős hányada tehetetlennek érezte magát az iskolára zúduló változásokkal, így például a nyelvi és szociokulturális hátrányok vagy akár a tehetségnevelés iskolai, pedagógiai kezelésének új követelményeivel szemben. Ez a folyamat szükségképpen vezetett az intézmény diszfunkcionalitásának hallgatóságos, majd nyílt beismeréséhez, aminek következtében egyre nyilvánvalóbbá vált az oktatásiügyi változások elkerülhetetlensége – a közoktatás egészét és az általános iskolát illetően egyaránt.

A továbbfejlesztés perspektívái

Az oktatási törvény 1990. évi módosítása azonban – az alapoktatás felhalmozódott problémáinak a tankötelezettség időtartamának várható kiterjesztésére is tekintő, távlatos megoldása helyett – a kisebb ellenállás irányába engedte elmozdulni a rendszert: visszaállította a nyolc- és bevezette a hatosztályos gimnáziumot. Ezzel a döntéssel – kétségtelesenül erős társadalmi nyomásra, a közoktatás minőségével okkal elégedetlen társadalmi elit követeléseinek és az egyházak restaurációs igényének eleget téve – anakronisztikus módon (újra)intézményesítette a korai szelekciót, és legitímálta az általános iskola „trónfosztását”. (10) (2., 3. ábra)

A következő évek kapkodó, egymásnak is ellentmondó oktatáspolitikai intézkedései is ezt, az általános iskolával kapcsolatban kialakult bizonytalanságot és zavart tükrözték. Az 1993-as közoktatási törvény (11) az alapvizsgával záruló tíz évfolyamos általános iskola, azaz – lényegében – egy emelt szintű „népiskola” irányába tett tétova lépéseket, miközben megerősítette az alsó középfokú oktatásnak iskolarendszerünk korábbi fejlődési szakaszára jellemző, a nemzetközi trendektől merőben elütő differenciálódását, és szentesítette a korai, tehát a tíz, illetve tizenkét éves korra leszállított iskolaválasztási kényszert.

1994 után kísérlet történt az iskolarendszer jó irányú szerkezeti átalakításának tartalmi eszközökkel történő befolyásolására. Az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv (12) négy évről hat évre szándékozta kiterjeszteni az iskolai kezdő szakaszt, s ezáltal az iskolarendszer szerkezetét az ISCED-rendszer belső tagozódásához kívánta igazítani. (13) Az 1998-as kormányváltást követő törvénymódosítás azonban ismételten rögzítette a 8 évfolyamosnak deklarált alapiskola 4+4-es belső tagozódását, ugyanakkor jóváhagyta a negyedik, illetve hatodik évfolyamot követő kilépés lehetőségét a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumokba, azaz szentesítette a nyolc évfolyamos általános iskola megbontását, s a virtuálisan négy és hat évfolyamosra redukált, megcsonkított általános iskolák hallgatólagos leminősítését. Történt mindez abban az időszakban, amikor is a közoktatási törvény 1996-os módosítása az iskolába lépés kötelezettségét jelentő hatodik életévüket 1998.



2. ábra. A magyar iskolarendszer, 1990

szeptember 1-jén betöltő gyermekek számára a 12 éves, tehát a 18. éves korig tartó tankötelezettséget írta elő. (14)

Ha szemügyre vesszük a mai magyar iskolarendszer szerkezeti ábráját, megállapíthatjuk, hogy nálunk – szemben például a skandináv vagy az angolszász országok iskolaszervezetével, ahol is az egységes, közös képzési szakasz a 9., illetve a 10. iskolai évfolyam végéig terjed ki – igen korán, a negyedik, illetve a hatodik iskolai év után következik be az a szerkezeti differenciálódás, ami szükségképpen együtt jár a továbbtanulási lehetőségeket, a későbbi életutat meghatározó iskolaválasztási kényszerrel. Ezt a sorsválasztó döntést pedig – az iskolák területi-földrajzi elérhetősége mellett – elsősorban a szülők gazdasági, társadalmi és kulturális helyzete határozza meg. A korai szelekció ugyanakkor rontja a 18. életévig terjedő kötelező oktatás esélyeit is, hiszen a rendszer alapintézményét képező általános iskolák egy részében a felsőbb osztályok „kilúgozódásához”, az intézmény devalválódásához vezet, ami szükségképpen együtt járhat a működési feltételek további romlásával is.

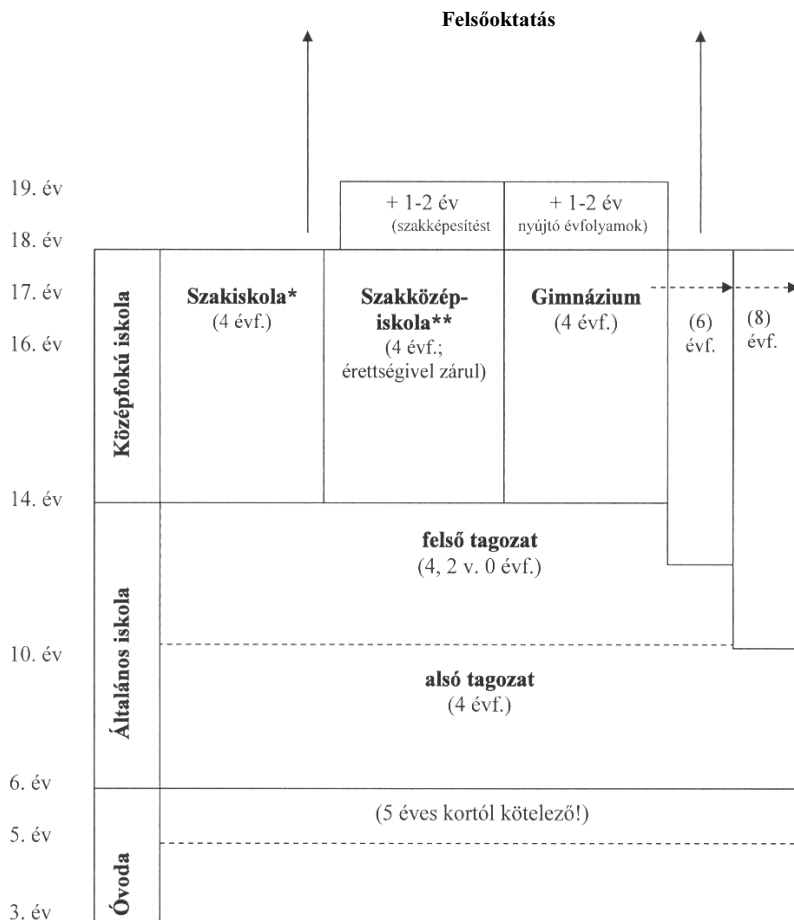
Erre a tendenciára az utóbbi évek sokasodó válságjelei is figyelmeztetnek. A hazai monitorvizsgálatok, illetve a nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok (PISA-2000, PISA-2003) (15) iskolarendszerünk egészének romló teljesítménye mellett szelekciós hajlamának és szegregációs hatásainak erősödésére utalnak. A szétnyíló olló szárai a települések különböző típusai és az egyes térségek, régiók közötti – már-már szakadékká mélyülő – különb-

ségeket jelzik. A válságjelek természetesen túlmutatnak az iskolán, a magyar gazdaság és társadalom mélyen húzódo működési zavaraira hívják fel a figyelmet.

A nemzetközi – különösen a skandináv és az angolszász – gyakorlat a jelzett problémák iskolai és társadalmi szintű kezelésére és megoldásuk kedvező esélyeire egyaránt jól hasznosítható példákat és tapasztalatokat kínál.

Ezek egyik köre az iskolai munka hagyományainktól sok tekintetben eltérő tartalmi szabályozása, az ismeretközpontúságot felváltó készség- és képességfejlesztés, az ún. kompetencia alapú képzés, valamint a pedagógiai kultúra – képzést és továbbképzést egyaránt érintő – megújítása, átalakítása. A tartalmi szabályozás kulcskérdése az általános iskola vonatkozásában a kanonizált tananyag viszonylagos teljességre törekvő zártságának a feloldása, átrendezése, amihez jó keretet ad a Nemzeti alaptanterv. Rendkívül fontos a négyről hat évre táguló kezdő szakasz alapozó funkciójának erősítése az iskolai továbbhaladás, valamint a későbbi pályaválasztás szempontjából döntő értelmi, érzelmi, szociális stb. kompetenciák kialakítása és fejlesztése.

A másik problémakör, az ún. hátrányos helyzet mérséklése, túlmutat az iskola, az oktatásügy illetékességén, alapvető gazdaság- és társadalompolitikai kérdéseket érint. Ami azonban feltétlenül az oktatásügyre is tartozik, az egyrészt az iskolahálózat aránytalanságainak megszüntetése, a hátrányos helyzetű települések, kistérségek iskoláinak felzár-



3. ábra. A magyar iskolarendszer, 2005

kóztatása – iskolaszervezeti korrekciók, kistérségi összefogás révén; másrészt a pedagógiai és szociálpolitikai eszközök kombinált alkalmazásán alapuló életminőség- és életésély-javítás (óvoda, étkezés, tankönyvellátás, a szociális-kulturális különbségekre tekintő, differenciált pedagógiai tevékenység stb.).

*

A hatvanéves általános iskola eredményekben és ellentmondásokban gazdag történetének vázlatos áttekintése két – összegző – megállapításra kínál lehetőséget.

Az általános iskola megteremtése – történelmi jelentőségét tekintve – a magyar társadalom és a hazai közművelődés polgári demokratikus átalakulásának fordulópontja, a modern magyarországi oktatási rendszer kiépülésének, európai léptékű átalakulásának, fejlesztésének meghatározó eseménye volt. Szerepe, jelentősége méltán hasonlítható Eötvös Józsefnek a rendszer alapjait lerakó, 1868. évi népiskolai törvényéhez.

Ez a megállapítás azonban nem mond ellent annak a következtetésnek, hogy a gazdasági fejlődés követelményei és a megváltozott társadalmi-művelődési igények túlléptek rajta, meghaladják az általa kínált lehetőségeket. Az általános iskola perspektíváját napjainkban – a nemzetközi fejlődés trendjeihez igazodóan – a hattól tizennyolc éves korig tartó tankötelezettség nyomán 12 évfolyamra bővülő – kötelező – iskoláztatás új, kiépülő rendszerébe való betagozódás, az iskolai kezdő szakasz alapozó funkciójának megerősítése és a tizenhat éves korig tartó közös képzési szakasz orientációs szerepének kialakítása jelentheti – iskolaszervezeti és tartalmi szempontból egyaránt. Az általános iskola jövője tehát – az egykori hatosztályos elemi népiskola sorsához hasonlóan – „a megszűntetve megőrzés”, az új iskolaszervezeti keretekbe illeszkedő megújulás. (16)

Jegyzet

- (1) Az ideiglenes nemzeti kormány 6650/1945. ME sz. rendelete az általános iskola szervezése tárgyában. *Köznevelés*, 1. (1945) 4. 7.
- (2) Tanterv az általános iskola számára. Kiad. a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 75.000/1946. VKM számú rendeletével. OKT, Budapest. (1946) 14.
- (3) Az itt közölt statisztikai adatok forrása: Oktatás, művelődés, 1950–1985. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest 1986. 52–57.
- (4) Uo. 16.
- (5) Uo. 52–57., 59.
- (6) Andor, 1980, 1981; Várhegyi, 1985.
- (7) Ld. Az 1961:III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. *Magyar Közlöny*, (1961) 73. 566–570.
- (8) V. ö.: *Az állami oktatás helyzete és fejlesztési feladatai*. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. június 15-i határozata. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. (1972) – *Az állami oktatásról szóló, 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei*. Az MSZMP KB 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. (1982)

- (9) Kelemen, 1987, 1989.

- (10) Az 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról. *Magyar Közlöny*, 22. 454–465. Vö.: Kelemen, 2003/b.

- (11) Kelemen, 2003/b.

- (12) Ld. *Nemzeti alaptanterv (1995)*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

- (13) Az ISCED az oktatás szintjeinek és programjainak a leírását szolgáló nemzetközi rendszer. Szintek, programok elnevezése: 0 alapfokot megelőző oktatás (2/3. – 5/7. évig); 1 alapfokú oktatás (5/7. – 10/12. évig); 2 alsó középfokú oktatás (10/12. – 14–16. évig); 3 felső középfokú oktatás (14/16. – 18/19. évig); 4 posztsekunder, nem felsőfokú oktatás (18/19. évtől); 5 felső fokú oktatás (18/19. évtől); 6 felső fokú oktatás második (tudományos képzítés megszerzéséhez vezető) szakasza.

- (14) Kelemen, 2003/b.

- (15) Vö. Báthory, 2002; Kelemen, 2003/a.

- (16) Az általános iskola 60. évfordulója alkalmából Mezőkövesden – 2006. április 19-én – rendezett Borsod-Abaúj-Zemplén megyei pedagógiai tanácskozáson elhangzott előadás alapján.

Irodalom

- Andor Mihály (1980, 1981): Dolgozatok az iskoláról. *Mozgó Világ*, 12., 1.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKÖNET, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 9–20.
- Bényei Miklós (2005): *Kovács Máté*. OPKM, Budapest. (Tudós tanárok, tanár tudósok.)
- Ferge Zsuzsa (1974): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1975): *A népi demokrácia oktatási rendszere (1945–1948)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1978): *Közoktatás-politika és általános iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kardos József – Kornidesz Mihály (1999, szerk.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből I. 1945–1953., II. 1954–1972*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kardos József (1997): A magyar iskola elmúlt évtizedei, 1945–1990. In: Balogh László (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében*. OPKM, Budapest. 69–79.
- Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 6–7. 73–80.
- Kelemen Elemér (1987): Az általános iskola helyzete, fejlesztésének feladatai. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1901–1107.
- Kelemen Elemér (1989): Az általános iskola fejlesztésének időszerű kérdései. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 611–615.
- Kelemen Elemér (1994): A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In: Kelemen Elemér – Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. FPI, Budapest. (Bárczy István Könyvtár, 1.)
- Kelemen Elemér (2003/a): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 21–33.
- Kelemen Elemér (2003/b): A rendszerváltás és az iskola. *Iskolakultúra*, 6–7. 81–87.
- Kelemen Elemér (2003/c): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében, 1945–1990. A korszak oktatási reformjainak természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 25–32.
- Kiss Árpád (1982): Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. *Köznevelés*, 37. 12.
- Knausz Imre (1990): Az általános iskola létrehozása, 1945–1948. *Pedagógiai Szemle*, 1. 3–13.
- Kovács Éva – Pöcze Gábor (1988): *Az állami iskolamonomólium kialakulása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról*. OPKM, Budapest. (Neveléstörténeti Füzetek, 9.)
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2001): Mi lesz veled oktatási rendszer? *Educatio*, 4. 625–635.
- Németh László (1986): *Művelődéspolitikai írások*. Múzsák Kiadó, Budapest.
- Orbán Sándor (1955): Az egységes állami iskola megteremtése. In: Laczkó Miklós (szerk.): *Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 543–584.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Várhegyi György (1985, szerk.): *Hiány és feszültség az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Zátonyi Sándor (2006): Hatvan éves az általános iskola. *Iskolakultúra*, 2. 49–58.