
Az „északi” modell hatása a magyar oktatásügyi reformokra

BÁTHORY ZOLTÁN

Az oktatási szakértők a világon mindenütt jól ismerik a Stockholmi Egyetem Nemzetközi Pedagógiai Intézetét, azt az intézetet, melyet a világhírű svéd professzor, Torsten Husén alapított. Sokan egyszerűen „Husén-intézetnek” nevezik. Ez az intézet 1992-ben ünnepelte fennállásának 20. évfordulóját. Ebből az alkalomból december 17–18-án tudományos ülészakot rendeztek, melyen a két főreferátumot Torsten Husén, az alapító, és Ingemar Fägerlind, az intézet jelenlegi vezetője tartották. Az ülészakra a szerző is meghívást kapott, ahol az alábbi előadást tartotta.

Magyarország az egykori közép-kelet-európai szocialista országok között sok szempontból különleges státust élvezett. A hatvanas évek végén lehetőség nyílt arra, hogy a gazdaság terén új reformpolitikát jelentsenek be (új gazdasági mechanizmus). Ezt a sok szempontból liberális gazdaságpolitikát a hetvenes évek közepén ugyan visszavonták, de a reformgondolkodás ettől kezdve beágyazódott a magyar értelmiség mentalitásába. Erősen hatott a kulturális és az oktatási szférában is, és *általánossá vált a pedagógiai kutatás műhelyeiben*. Aztán a hetvenes és a nyolcvanas évek fordulóján hivatalos rangra lépett elő, és amit az adott korszakban politikailag tenni lehetett (nem túl sokat), az testet öltött az 1985. évi oktatási törvényben. Ezt a törvényt ma nálunk sokan a demokratikus változások fontos előzményének tekintik (Halász, 1987).

A magyar pedagógiai kutatás műhelyeiben meghonosodott reformgondolkodás kiterjedt az iskolastruktúra, a tanterv (tartalmi irányítás) és a közoktatás irányításának a problémáira egyaránt. A politika a tartalom reformját preferálta, engedményeket tett az oktatásirányítás terén, de világossá tette, hogy az iskolastruktúrában nem lehetségesek változások.

A tartalom reformját a Magyar Tudományos Akadémia kezdeményezte 1973-ban. Egy, a tudományos osztályok felett álló Elnökségi Közoktatási Bizottság javaslatokat dolgozott ki a távlati műveltség tartalmára és ennek iskolai konzekvenciáira nézve. A tudós testület „fehér” könyvben foglalta össze javaslatait (1976). Ezt követte az 1978. évi tantervi reform, melynek fokozatos bevezetése a nyolcvanas évek közepéig húzódott el. Ez volt az utolsó központilag kezdeményezett tantervi reform Magyarországon. Ezzel párhuzamosan folyt az irányítás decentralizálása, a központi-minisztériális szint totális hatalmának megtörése, a helyi-iskolai önállóság alapjainak lerakása.

A felülről lefelé irányuló reformtörekvéseket egészítette ki ebben az időszakban (hetvenes és nyolcvanas évek) az alternatív iskolák mozgalma, amely elsősorban a magyar pedagógusok innovációs energiáira alapozott. Ezekben az iskolákban hol szelídebben, hol markánsabban az uralkodó ideológiától eltérő nevelési értékeket, tartalmakat fogalmaztak meg és új szervezeteket próbáltak ki. Számítások szerint a kilencvenes évek elejére a pedagógiai innovációban érdekelt pedagógusok aránya elérte a 20 százalékot.

Ebben az oktatási reformidőszakban az irányítás decentralizálása és a tantervek liberalizálása mellett olyan oktatáspolitikai és pedagógiai értékek jelentek meg – mint demok-

rácia, modernizálás –, melyek megvalósítására csak a politikai és társadalmi rendszer-változás után kerülhetett sor. Joggal nevezhetjük tehát a hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek végéig terjedő időszakot a *magyar oktatásügy aktív reformidőszakának*, még ha ez a reform csak töredékesen valósulhatott meg, és nem terjedt ki az iskolastruktúrára.

A pedagógiai kutatás műhelyeiben kifejlesztett oktatási-pedagógiai reformgondolkodás kezdettől fogva nyitott volt a külföldi példák iránt. Nem akartunk mindent előlről kezdeni, és egy percig sem gondoltuk, hogy az új magyar oktatásügyet kizárólag a magyar múltból kellene kifejleszteni. Sajátságos, hogy reformtörekvéseinkre, reformgondolkodásunkra a szomszédos országok és a Szovjetunió oktatásügye szinte semmilyen hatást sem gyakorolt. A most „szocialista neveléstudósoknak” címkézett csoport is inkább a marxi (a fiatal marxi) hagyományokhoz való visszatérést hangsúlyozta, és kellőképpen elhatárolódott a kurzus ideológiájától. Egyértelmű, hogy a „kelet-európai” modelltől akartunk elszakadni, ezért kezdettől fogva „nyugati” mintákat és fogódzókat kerestünk. Valószínűleg sok pályatársam egyetért azzal, hogy az amerikai pedagógia és a nyugatnémet Gesamtschule mellett a *legnagyobb és tartós hatást az „észak-európai” modell gyakorolta* ránk.

Az „északi” modell először mint „svéd” modell jelent meg Magyarországon a hetvenes évek elejétől kezdve. Az észak-európai térségben elsősorban ezzel az országgal alakultak ki politikai, gazdasági és kulturális kapcsolatok. A svéd oktatási reform és különösen a svéd komprehenzív iskola híre angol és német nyelvű leírások közvetítésével vált ismertté. Ugyancsak ismertté vált azoknak a svéd kutatóknak a neve és munkássága, akik ezt a reformot kezdeményezték és bevezetését szorgalmazták. Országunk pedagógiai intézetének az IEA-hoz való csatlakozása (1968) sok új lehetőséget ígért. És mivel az IEA-központ ekkor és még sokáig Stockholmban volt (1968-1988), az IEA is bizonyos mértékig „svéd”-nek számított. Sőt, Svédország adott otthont 1971-ben Grännában az első tantervi világszemináriumnak, mely lehetővé tette, hogy az amerikai humanista pedagógiai iskola – *Ralph Tyler* és *Benjamin Bloom* – nézetei nálunk is elterjedjenek. Ennek a szemináriumnak mély és tartós hatása volt a magyar neveléstudomány belső fejlődésére és a soron levő tantervi reformra is. Joggal, jog nélkül Grännát is a „svéd” modellhez soroltuk.

Mint említettem, a „svéd” modell sok mindent jelentett nekünk, szinte mindent, amitől kelet-európai izolációnk csökkenését remélhettük. Megkapó volt a komprehenzív nevelés eszméje és a hatvanas években (1962) megvalósított svéd komprehenzív alapiskola. De talán a legvonzóbb az volt, hogy a svédek a tradicionális német pedagógiához képest *eredetien új pedagógiai filozófiát és oktatáspolitikát tudtak alkotni*, melyben liberális és szociális eszmék jól kiegyensúlyozták egymást, a demokrácia és modernizáció szerves egységet alkotott. A mi felfogásunk szerint a „svéd” vagy „északi” modell sohasem volt egy tipikus szabadpiaci modell, arra mindig erősen hatott a társadalmi kontroll. A reformképzéseknek ez az újszerű komplexitása és eltérése a klasszikus kapitalista modelltől okozhatta, hogy a kelet-európai szférából és mentalitásból kitörni szándékozó kutatókra a „svéd” modell olyan meghatározó hatást gyakorolt. Megállapításaimat talán alátámasztja, hogy a két legfontosabb magyar pedagógiai folyóirat (Magyar Pedagógia, Pedagógiai Szemle) 1970–92 közti évfolyamaiban közölt tanulmányokban *közel száz hivatkozást* találtam a svéd oktatási reformokra és közvetve a „svéd” modellre. Talán nem különösebb véletlen, hogy a svéd szerzők listáját *Torsten Husén* vezeti. De igen sok hivatkozás, utalás található ezekben az írásokban *Sixten Marklund*, *Urban Dahllöf*, *Nils-Eric Svensson*, *Kjell Härnqvist* és mások munkásságára is.

Nem az én feladatomban annak elemzése, hogyan vált a hetvenes években a „svéd” modelltől „északi” modell. Mindenesetre bizonyosnak tűnik, hogy ennek a modellnek talán legfontosabb eleme, a komprehenzív alapiskola, a hetvenes években megjelenik Finnor-

szágban, Norvégiában és bizonyos megszorításokkal Dániában (International Encyclopedia of Education, 1985). Ugyanakkor nagyon valószínűnek tartom, hogy a kétségtelen hasonlóságok mellett jelentős különbségek is léteznek az egyes északi országok pedagógiai filozófiájában és oktatáspolitikájában. Legalábbis Finnország esetében erre a következtetésre jutottam idén ősszel, amikor a Jyväskyläi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézetének vendégkutatójaként lehetőségem nyílt a finn oktatás helyszíni tanulmányozására (Báthory, Leimu, 1992).

A magyar oktatáspolitikusok és pedagógiai kutatók véleménye természetesen megoszlik abban a tekintetben, hogy végül is milyen nevelésfilozófia, oktatáspolitikai és iskola jellemzi az „északi” modellt. Talán a legszélesebb körű egyetértés a *komprehenzív nevelés* eszméjében jelölhető meg, a fogalom mindkét értelmében, ahogy *Torsten Husén* írja a svéd iskolareformra visszatekintő írásában: „...it would cater for all children from a given area, as well as provide all the programmes under the same roof.” (Husén, 1989: a komprehenzív iskola adott területen *minden* gyerek oktatásáról *egy* iskolában gondoskodik). Ez más szóval az iskolai esélyegyenlőség előnyben részesítését jelenti minden fajta megkülönböztetéssel és szelekcióval szemben. Nyilvánvaló, hogy ebben az eszmében liberális és szociális megfontolások keverednek. És az is bizonyos, hogy ez az eszme megvalósult az észak-európai térség alapiskoláiban és Svédországban még az egységes középiskolában is. A komprehenzív nevelés eszméje tartósan bizonyult, akkor is, ha mostanában az oktatás minőségének elve (félteése) mintha szembe kerülne az oktatás egyenlőségének elvével még az észak-európai térségben is (Kádárné, 1991).

Bizonyára nem meglepő, ha azt állítom, hogy a különböző társadalmi rétegek gyermekeinek egységes alapiskolában való oktatásának gondolata, vagyis a komprehenzivitás elve, a pedagógiai progresszió régi gondolata, törekvése, nem csak Észak-Európában, hanem Közép-Kelet-Európában és így Magyarországon is. Ebben a régióban a második világháború befejezése után minden pedagógiai előkészítés nélkül, politikai nyomásra hozták létre az egységes, nyolcosztályos alapiskolát (Einheitsschule). Ez még akkor is igaz, ha a magyar általános iskola megalapozásában korábbi, haladószellemű elgondolásokra is lehetett hivatkozni. A politika a szovjet hatalom alatt álló Kelet-Közép-Európában *koraszülött „komprehenzív” iskolákat vajúdot*. Ezekben az iskolákban a nyílt kommunista hatalomátvétel után (1948) egységes célok szellemében, egységes és központi tantervek szerint, tantárgyanként egy-egy előírt tankönyvből tanítottak. differenciálásról, érdeklődésről, motivációról, a reformpedagógia minden korábbi eredményéről nem volt szabad beszélni – mert mindez totálisan különbözött az akkori politikai ideológiától. A komprehenzív nevelés eszméje és gyakorlata ilyen módon *erősen kompromittálódott a közép-kelet-európai térségben*, egyenlővé vált az ideologikus-normatív nevelés szovjet-szocialista gyakorlatával.

Sok magyar pedagógiai kutató szerint jellemzi még az „északi” modellt az *állandó reformkészség*, a reformgondolkodás előnyben részesítése a konzervatív gondolkodással szemben. Ennek ékes jele az empiria iránti hajlam, és ami ezzel összefügg, a pedagógiai szakértelem felértékelése. Sokan, sokszor megállapították, hogy a reformgondolkodás és a pedagógiai kutatás (szakértelem) egymást erősítő tényezők, melynek megvalósulására jó példák találhatók az észak-európai térségben – személyes tapasztalataim szerint elsősorban Svédországban és Finnországban. Ide tartozik még annak rögzítése, hogy a fejlett világ *legjobban* ellátott iskolái éppen az „északi” térségben találhatók. Az OECD oktatási indikátorai bizonyára elégséges bizonyítékul szolgálnak ehhez a megállapodáshoz (Education of a Glance, 1992).

Talán viszonylag kevesebben méltányolják nálunk és a kiutat kereső közép-kelet-európai térségben, ahogy az „északi” modellben oktatáspolitikai szempontból gyakorta elmentéses tendenciák kiegyenlítődnék. A magam részéről az *egyensúly-technikákat* – ezeket az oktatáspolitikai „hibrid” megoldásokat – különösen jellemzőnek tartom az „északi”

ják az iskola teljes belső rendszerére és valamennyi tevékenységére kiterjedő *differenciálással összekötni*.

Az 1986. évi IEA-közgyűlésen Stockholmban Sixten Marklund egy érdekes táblázattal állt elő (2. táblázat). Ez a táblázat az 1970. évi IEA természettudományi vizsgálat adatainak másodelemzésén alapszik, és azt mutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő különböző fejlett országok oktatási rendszerei milyen mértékben felelnek meg az egységesség kritériumának. (Minél nagyobb a szám, annál nagyobb a teljesítmények szórása.)

2. táblázat

Az iskolák közti különbség a tanulók közti különbség százalékában az 1970. évi IEA természettudományi vizsgálatban
(Marklund, 1986)

Ország	1. populáció	2. populáció
Anglia	19	33
Finnország	28	20
<i>Magyarország</i>	40	34
Japán	18	20
Hollandia	23	40
Skócia	29	43
<i>Svédország</i>	15	12
USA	32	28
Ny.-Németország	27	30

A számok egyértelműen jelzik, hogy míg Svédországban az iskolák közti különbségek – a tanulók közti különbségek százalékában mérve – igen alacsonyak, addig Magyarországon igen nagyok. Az oktatáspolitikát mindkét országban az iskolai esélyegyenlőség megteremtését tűzte ki célul, de míg Svédországban eme cél megvalósításához szakértelmet, energiát, pénzt nem kímélve láttak hozzá, Magyarországon a deklarációkon kívül szinte semmi sem történt. A táblázat a svéd oktatáspolitikai sikerét és a magyar pártállam oktatáspolitikájának a kudarcát mutatja. Mellékesen szólva ez inspirált engem arra, hogy egy differenciális pedagógia és tanításelmélet hazai létjogosultságán és lehetőségein gondolkozzam (Báthory, 1992).

A hivatalos magyar pedagógiai gondolkodásban és szakirodalomban hosszú időn át egyrészt bagatellizálták a tanulók és az iskolák közti különbségeket, másrészt szilárdan tartotta magát az a nézet, hogy az egyéni és társadalmi eredetű különbségeket központilag kitzűzött, minden tanulóra egyformán érvényes nevelési célokkal és tananyaggal kell kiegyenlíteni. Ez az oktatáspolitikai egyes-egyedül a központilag kidolgozott, egységes célokat, tanterveket és tankönyveket fogadta el érvényesnek. A pedagógiaelmélet pedig végletesen normatív beállítottságával csak támogatta ezt az oktatásirányítási szemléletet. A nevelési-oktatási folyamatot, annak problematikáját nem a tanulókból vagy a tanulásból (tehát valamiből, ami empirikusan megragadható), hanem kizárólag az ideologikusan megfogalmazott nevelési célokból vezette le. Ennek a szemléletnek igen sokáig nem létezett alternatívája.

A differenciális pedagógia ezzel szemben azt állítja, hogy az iskolai nevelés és a tanulás-szervezés teljes logikáját – a célképzéstől a tartalom meghatározásán át a belső iskolai szervezet kialakításáig – a tanulóknak a tanulókkal kapcsolatos értékeihez, érdekeihez és érdeklődéseikhez kell igazítani. Ezen a logikai úton egyrészt eljuthatunk az iskolai folyamatok kétpólusú szabályozásának követelményéhez és lehetőségeihez, másrészt a differenciálásnak individualizálásként való értelmezéséhez (Marklund, 1984). A tanuló és a társadalom szempontjából végiggondolt iskolában megfelelő mozgásteret kell kapniuk egyrészt az iskola használói (a tanulók, a tanulók szülei és a helyi érdekek képviselői)

lői), másrészt a társadalmi konszenzussal rendelkező értékrendszer és műveltség szempontjainak. Ezt az eredendően „északi” – de ma már inkább „európai” – gondolkodásmódot próbáltuk a magyar viszonyokhoz alkalmazni, amikor erre a rendszerváltozáskor politikai lehetőség támadt, javasolva, hogy az egyoldalú központi tantervi irányítást váltsa fel egy olyan szabályozás, amelyben a helyi érdekek (iskolai alapú tanterv) és a társadalmi érdekek (nemzeti alaptanterv) egyenértékűen jelennek meg. Nem a javaslattevőkön múlt, hogy ez nem valósulhatott meg.

A differenciálás az „északi” modellben jellegzetesen az iskola belső, pedagógiai ügye, amely kiterjed a tanulási szervezetekre, a tartalomra, a tantervre és a tankönyvekre, és legfeljebb a felső középfokon az iskolaszervezetre és az iskolatípusokra. Ezzel szemben a mi térségünkben inkább az a nézet terjedt el, hogy a differenciálást különböző célú és tartalmú *iskolatípusokkal* kell és lehet megoldani. És mivel politikai okok miatt az iskolaszervezet kérdése a pártállamban mindig háttérbe szorult, nem nagy csoda, hogy a rendszerváltozás első jelére éppen az iskolaszervezettel kapcsolatos új elgondolások követeltek maguknak érvényesülést. Rövid időn belül meglehetősen kusza helyzet állt elő. Nem beszélve arról, hogy a középfokú oktatás tömegessé fejlesztése – mely a nyugati világban a hatvanas években kezdődött – a régióban és nálunk erős fáziseltolódásban van. A megfelelő életkori csoportnak (14–18 évesek) kb. az egynegyede jár általános képzést nyújtó középiskolába, míg másik negyede szakmai középiskolákat látogat. Ez a helyzet ma már nemcsak a középfokú oktatás fejletlenségére utal, hanem – a gazdasági problémák mellett – a felsőoktatás kívánatos expanziójának is egyik legnagyobb gátja.

A politikai és társadalmi rendszerváltozás után az iskolastruktúra terén az *útkeresés három fő iránya* alakult ki: 1. A jelenlegi alapfokú iskolatípus, a nyolcosztályos általános iskola átfogó, belső reformja és a középiskola egységesítése („északi” modell). Ez utóbbin értjük az általános képzés pozícióinak a megerősítését és kiterjesztését 10 évfolyamra, valamint a szakképzésben a szakközépiskola és a szakmunkásképzés tartalmi reformját. 2. Hatosztályos alapiskola, ennek folytatásaként 3+3-as (vagy 4+2-es) rendszerben sokféle tartalmú és irányú középiskola létrehozása („amerikai” modell). 3. Négyosztályos elemi iskola és nyolcosztályos gimnázium (német modell).

Jellemző a mostani helyzetre, hogy a nyolcosztályos gimnáziumok kezdeményezői többnyire nem a jelenlegi, belsőleg differenciált német gimnáziumot tekintik példaképnek, amire egyébként állandóan hivatkoznak, hanem a második világháború előtti, osztrák gyökerű magyar gimnáziumot. Félő az is, hogy tapasztalatlan oktatáspolitikusaink – a minőség vélt védelmében – szelektív iskolatípusokat részesítenek majd előnyben, komprehzív és belsőleg differenciált iskolákkal szemben.

*

Összefoglalásként megállapítható tehát, hogy a hetvenes és a nyolcvanas években a „svéd”, majd az „északi” modell erősen inspirálta a magyar pedagógiai kutatók reformelképzeléseit. Ennek köszönhetően, gondolati szinten, messze meghaladhattuk tényleges lehetőségeinket és kitörhettünk a ránk kényszerített izolációból. A magyar pedagógia fejlődése szempontjából az „északi” modellnek ez elvülhetetlen érdeme. Ezek a reformelképzelések rendkívül nagy szerepet töltek be abban, hogy a nyolcvanas évek elejétől a „szovjet-szocialista” modellt Magyarországon fel lehetett lazítani. A rendszerváltozás kezdetén jó esélyek látszottak arra, hogy ezeket az eszméket a hivatalos oktatáspolitikai rangjára lehet majd emelni. Ez a próbálkozás azonban beleütközött a hatalomra került pártok konzervatív oktatáspolitikájába és nem illeszkedett azok recentralizáló hajlamához. Ha tehát befejezésként azt vizsgáljuk meg, hogy a fiatal magyar demokrácia oktatáspolitikája közelít-e az egyenlőséget és kiválóságot egyaránt hirdető „északi” modellhez vagy távolodik attól, akkor arra a sajnálatos konklúzióra kell jutnunk, hogy inkább tá-

volodik attól. Míg az „északi” modellnek változatlanul nagy hatása van a magyar pedagógiai gondolkodás és elmélet fejlődésére, azokra az elvekre és nézetekre, amelyek a gyakorlati pedagógia számára iránymutatást adhatnak.

Irodalom

- Báthory Zoltán*: Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlatja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- Báthory Z.–Leimu K.*: Finnish Education from a Hungarian Angle. Manuscript, 1992.
- Education at a Glance, OECD/CERI/INES, IX–1992. Manuscript
- Halász G.*: A New Educational Act. = The New Hungarian Quarterly. Volume XXVCIII. No. 106., 1987
- Husén, T.*: The Swedish School Reform – exemplary both ways. = Comparative Education. Volume 25. No. 3., 1989.
- International Encyclopedia of Education, 1985, Pergamon Press (*J. Florander*: Denmark, *K. Leimu*: Finland, *A. O. Telhang*: Norway)
- Kádárné Fülöp Judit*: A svéd tanügyigazgatás mai képe. = Magyar Pedagógia, 1991. 3–4. sz.
- Marklund S.*: Mixed Ability Teaching versus Streaming. = Scandinavian Journal of Educational Research. No. 28., 1984.
- Marklund S.*: The IEA Project: Unfinished Audit. Institute of International Education, University of Stockholm. Stockholm, 1986.