

Jegyzetek

1. Levendel László: A HUMANISTA ORVOSLÁS Szépirodalmi, 1989.
2. A KULTÚRA ÖKOLÓGIÁJA. Új Forrás Füzetek, 1987.
3. Juhász-Nagy Pál: AZ ÖKOLÓGIA NÉHÁNY MŰHELY-GONDJA. Hittel, 1989. 2. sz.
4. Orbán Ottó: HONNAN JÖN A KÖLTŐ? Magvető, 1980.
5. R. Carson: SILENT SPRING. Houghton Mifflin, 1962.
6. Fr. Graham: SINCE SILENT SPRING. Fawcett, 1970.
7. Rehbock, P. F.: THE PHILOSOPHICAL NATURALISTS. University of Wisconsin Press, 1983.
8. Rilke, R. M.: DUINÓI ELÉGLÁK. Helikon Stúdió, 1988.
9. Veale, E. W. (ed): THE THOUGHTS OF THOREAU. Dobb, Mead and Comp, 1988.
10. B. Ward és R. Dubos: CSAK EGYETLEN FÖLD VAN. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1975; Vester, F.: AZ ÉLETBEN MARADÁS PROGRAMJA. Gondolat, 1982; Gyocskin, V. V.: A VESZÉLYEZTETETT ÉDEN. Kozmosz, 1983; Székly Pál: ÖKOLÓGIAI KISLEXIKON. Natura, 1983.
11. Odum, E. P.: FOUNDATIONS OF ECOLOGY. Saunders, 1971; Whittaker, R. H.: COMMUNITIES AND ECOSYSTEMS. MacMillan, 1975.
12. BESZÉLGETÉS PAUL RICOEURREL. *Vigilia*, 1989. 3. sz.
13. Brooks, P.: SPEAKING FOR NATURE. Sierra Club Books, 1983.

(Részlet a szerzők 1989-ben írt, AZ ÖKOLÓGIA REMÉNYTELEN REMÉNYE című, kiadatlan dialóguskötetéből.)

Lukács Péter

OKTATÁSPOLITIKA ÉS ISKOLASZERKEZET

Az utóbbi hónapok oktatáspolitikai sajtóvitáinak középpontjában a tanfelügyelet kérdései álltak: a tankerületi főigazgatóságok (újabb nevükön területi oktatási központok) életre hívása körüli vita zaja elvonta a figyelmet a szerintem fontosabbokról, mind a világnézeti szabadság iskolai garanciáinak, mind pedig az iskolaszervezet szabályozásának problémájáról.

Én most ez utóbbival szeretnék foglalkozni, egy olyan kérdéssel tehát, amelynek a lassan több mint egy éve folyó nyilvános viták résztvevői igen kevés figyelmet szenteltek. Pedig az, hogy a tanfelügyeleti szervezet hogyan épül fel, milyen az igazgatási jogosítványok elosztása, az a politikai váltógazdálkodás keretében tollvonással megváltoztatható. A felügyeleti rendszer szaktanácsadói hálózattá alakítható át, tetszés szerint liberalizálható vagy centralizálható stb.: a tanárok jól tudják, hogy az iskolákban folyó munkát ez a valóságban alig-alig érinti. (A harmincas évek óta a magyar tanfelügyeleti rendszert átlagosan négy-öt évenként szervezték át.)

Az iskolarendszer szerkezete azonban évtizedekre meghatározza a közoktatás egész működését: lényeges átalakítása olyan horderejű és árú változtatást, totális reformot jelenthet, amelyre ezért a modern államok nagyon ritkán szánják rá magukat. Nem véletlen, hogy átfogó iskolaszervezeti reformra a fejlett nyugati országokban (a hatvanas évek Svédországot kivéve) évtizedek óta sehol sem találunk példát. Ehelyett

részleges változtatásokkal a meglévő iskolatípusaik egységesítésére és azután az azon *belüli* variációk számának növelésére törekednek, a belső hatékonyságnövelő megújítási törekvéseknek biztosítanak zöld utat.

Az iskolatípusok adják ugyanis azt a szükségképpen szilárd szervezeti keretet, amelyhez a közoktatás lényegében minden eleme igazodik: a képezések rendszere, a tananyag-szabályozás, a finanszírozási elvek és módok, a tankönyvellátás, illetve tankönyvpiac, de ami ezeknél sokkal fontosabb: a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó családok iskoláztatási stratégiái is.

Az oktatási törvénykoncepcióhoz kapcsolódó sajtóviták során alig, a „terepen” azonban, a ma elsősorban a helyi önkormányzatok szintjén folyó oktatáspolitikai küzdelmekben újra meg újra fölmerülnek olyan törekvések, amelyek a magyar iskola-rendszer szerkezetének lényegi átalakítását eredményezhetik, s a törvénykoncepció közzétett változatai – elfogadásuk esetén – ezt igencsak ellentmondásos módon fogják lehetővé tenni. Ezzel kapcsolatban éppen a dolog hordereje miatt elengedhetetlen lenne, hogy a politikai pártok és az érdekszervezetek is állást foglaljanak. Ez azonban mindmáig nem vagy nem egyértelműen történt meg: ezek a szervezetek, úgy tűnik, a kérdés súlyát sem ismerték még fel.

Miről döntünk az iskolarendszer szerkezetének változtatásakor?

Az iskolatípusok nemcsak a tanítás szervezeti keretét adják, de társadalmi integrációs és szelekciós funkciót is betöltenek. Nyilvánvalóan *integrál* a kötelező alapiskola, amikor egy bizonyos életkorig a különböző társadalmi rétegekből származó fiatalokat nagyjából egységes ismeret- és élményanyagban részesíti, illetve olyan élethelyzetbe hozza őket, amelyben a leendő segéd munkások és a leendő értelmiségiek ugyanabban az iskolában, netán ugyanabban az osztályteremben tanulva az egymással való későbbi kommunikáció, együttélés alapjait elsajátíthatják és gyakorolhatják. *Integrálnak* a további iskolatípusok is, amennyiben egy-egy iskolatípus nagyjából azonos élethelyzetekre készíti fel tanítványait. De *szelektálnak* is, mert az egységes alapiskolát követő középfokú iskolafajták egymásétól eltérő társadalmi szerepekre készítene fel. És *szelektálnak*, mert formalizáltak is, mindenki számára *átlátható módon* „elosztják” az állampolgárokat vagy, ha tetszik, a munkaerőt e szerepek, a társadalom különböző polcai között. A társadalmi folyamatokról kevésbé tájékozott, a politika iránt közömbös szülők számára is nyilvánvaló: amikor gyermekeik számára iskolát választanak, akkor egyben jövőendő életpályájukat, társadalmi helyzetüket is többé-kevésbé megválasztják.

Általában elmondható, hogy minél rendiesebb, kasztosodottabb egy társadalom, illetve minél inkább törekszik ilyen jellegének megőrzésére,

– annál rövidebb életkorig tart ott a kötelezően egységes jellegű alapiskolázás, vagyis annál korábbi életkorban írják elő vagy teszik lehetővé az első iskolaválasztási döntést, és

– annál több és különbözőbb iskolatípusba terelik a fiatalokat az első döntés után, illetve annál több lépcsős, annál inkább piramisra hasonlító rendszert alakítanak ki.

Arra a kérdésre, hogy a sokféle lehetséges közül pedagógiai vagy pszichológiai szempontból melyik iskolaszervezet a jobb, a hatékonyabb, azért nem lehet egyértelműen válaszolni, mert az iskolarendszert sehol sem e szempontok szerint alakítják.

Az iskolaszervezet az adott ország gazdasági lehetőségeinek függvényében az eltérő érdekű társadalmi csoportok egymás közti küzdelmének eredményeként alakul ki. Ezért olyan nehéz és kockázatos a változtatása is: hiszen egy kiküzdött és a történelmi hagyományok által többé-kevésbé szentesített társadalmi egyensúly felborításával jár, az életlehetőségeknek az egyes rétegek, csoportok közötti újraelosztását jelenti.

Iskolarendszer-változatok

A mai fejlett országok közoktatási rendszerei rendkívül sokfélék – és az *egységes kilencosztályos* alapiskolára épülő svéd-től a *négy elemre épülő szelektív svájciig* mindegyik működőképes.

A sokféle változat alkotta skála végpontjain mindenesetre kijelölhető két, egymástól legnyilvánvalóbban eltérő modell, amelyeket liberálisnak, illetve konzervatív-rendiesnek szoktak nevezni.

a) Az előbbit, a liberálisat leginkább az USA rendszere példázza, ahol is az elemi iskola után lényegében mindenki ugyanabba az iskolatípusba, a high schoolba jár, nincs külön gimnázium, szakmunkásképzés stb. De ezen az iskolán belül a helyi politika által elfogadott igények és az egyéni választások szerint igencsak sokféle tantárgyat többféle szinten is tanulhatnak a diákok. Ugyanabban az iskolában felkészülhetnek egyetemre éppúgy, mint ahogyan szakmai előképző tárgyra is jelentkezhetnek. Ez a rendszer nyilvánvalóan a sokat emlegetett „olvasztótégely” szemléletet tükrözi. Az iskolától itt nem azt várják, hogy a gyerekeket formális mechanizmusokkal „elossza” a különböző életutak között, hanem ellenkezőleg, hogy integrálja őket. A szelekciót részben az egyes iskolákon belüli önkéntes tanulói választásokra bízják, részben pedig a közoktatás utánra halasztják, a munkaerőpiacra bízják.

b) A változatok skálájának másik végpontján áll az ellentétes szemléletű kontinentális európai, nálunk általában porosznak nevezett, lényegében a napóleoni mintákat követő szisztéma. Ennek máig is fennmaradt példája a német vagy a svájci iskolarendszer a maga korai iskolaváltásával, illetve egymástól mereven elkülönülő iskolatípusaival, amelyek igen korai életkorban formálisan is eldöntik, hogy ki hova, milyen társadalmi polcra vagy „fachba” kerülhet egyik vagy másik típus elvégzésével. Ez a szisztéma nyilvánvalóan inkább a társadalom rendi jellegének, a társadalmi rétegek közötti elválasztó falaknak a megőrzését szolgálja, mintsem a tudás, a képességek valamiféle szabadpiaci versenyét. (A háború előtti magyar rendszer a német–svájci példát követte, 1945 után azonban az általános iskola bevezetésével fejlődése az amerikai irányba kanyarodott el, mint ahogyan a hetvenes évektől az angol és a francia iskolarendszerek is ebben az irányban változtak.)

Látni való, hogy az iskolarendszer szerkezeti változtatásának vagy megőrzésének kérdése semmiképpen nem pedagógiai vagy pszichológiai, illetve irányítási szakkérdés, sőt nem is szakmai, hanem vegytisztán politikai probléma. Fentebb azt írtam, hogy ezzel kapcsolatban napjaink Magyarországon minden politikai erőnek egyértelműen állást kell foglalnia. Nem azért gondolom így, mert szerintem ez valamely akár „nemzeti”, akár „liberális” ideológiából következően „elvileg fontos ügy”, hanem, mert úgy látom, hogy az utóbbi néhány évben hazánkban végbement társadalmi-gazdasági-politikai folyamatok ezt a kérdést sürgősen megoldandó, akut problémává tették.

Miért kell ma döntenünk erről?

Egyrészt azért, mert a korábbi hatalmi-politikai struktúra összeomlásával aktivizálódtak azok a politikai erők, amelyek előnyös társadalmi pozícióik gyermekeikre való biztosabb átörökíthetése érdekében szeretnék a kötelező egységes iskoláztatás korhatárát minél alacsonyabban megszabni, gyermekeiket az „alsóbb néposztályok” gyermekeitől minél korábban elválasztva nevelni, a szelekciót minél merevebb keretek közé terelni.

Ezekre az erőkre kívánt rájátszani Glatz Ferenc, a Németh-kormány kultuszminisztere, amikor a rendszerváltás előtti utolsó pillanatban meghirdette a nyolcosztályos gimnáziumok létesítésének „vonalát”. Abban bízhatott, hogy ez a program nem csak általában az előnyösebb helyzetű rétegeknek, de az úri Magyarország iránt, a rendesség iránt nosztalgiát érző – körvonalazhatatlan, ám mindenesetre létező – csoportoknak is vonzó lesz majd. Számítása legalábbis részben bevált. A minisztérium eddig mintegy hatvan iskolának adott nyolcosztályos, illetve hatosztályos gimnáziummá alakulásra engedélyt. Igaz, ezek döntő többsége a demográfiai hullámvölgyet érzékelő, vagyis tanulói „elfogyásától” és így pedagógusainak feleslegessé válásától féltő általános iskola, illetve közismerten gyenge színvonalú gimnázium. (Az utóbbi tíz évben az általános iskolai korosztály létszáma majd harminc százalékkal csökkent.) Ezeknek az iskoláknak a nagy többsége még csak egy-egy „új típusú” osztály indításával próbálkozik a „normál” osztályai mellett. A most alakuló egyházi gimnáziumok viszont nagyobbára eleve nyolc- vagy hatosztályos képzést vesznek tervbe.

Az említett társadalmi csoportok és a munkanélkülivé válástól tartó pedagógusok torekvéseinél azonban *sokkal fontosabb* oka is van, hogy az iskolarendszer reformjával ma foglalkoznunk kell. Az ugyanis, hogy a szocialista nagyvállalatok csődjével, a gazdaság átrétegződésével az összeomlás határára került egy korábban elfogadott magyar iskolatípus, a szakmunkásképző, és megrendült a helyzete egyes szakközépiskolai profiloknak is. A vállalatok sorra felbontják korábbi szerződéseiket a szakképző intézményekkel: nem fogadják a tanulókat gyakorlati képzésre. Amely iskoláknak pedig van saját tanműhelyük, azok sincsenek sokkal jobb helyzetben: az általuk tanított szakmák egy részére nyilvánvalóan nincs szükség, végzőseik jó részére nyilvánvalóan a munkanélküliség vár.

A szakmunkásiskolák korábban az általánost elvégzők mintegy felét fogadták be, vagyis most ijesztően nagy létszámú gyerekcsoport kerül válságos helyzetbe. Vagy „be sem férnek” a megmaradó szakiskolákba, vagy ha igen, ők is, pedagógusaik is tudják, hogy valójában „munkanélkülivé képző” intézménybe kerültek.

Elvileg egyszerű lenne őket máshová irányítani. Azoknak a tanulóknak azonban, akik „békeidőben” a szakmunkásképzőbe iratkoztak volna be, nemcsak elegendő hely nem biztosítható ma a gimnáziumokban és a működőképes szakközépiskolákban, de nagy részük az ottani követelményeknek meg sem képes felelni. Hiszen a szakmunkástanulók majd harmada eddig is lemorzsolódott a képzés első két évében. Egy részük azért, mert valóban még az ottani elvárásoknak sem felelt meg, más részük pedig, mert a magyar gazdaság tőlük még azt sem igényelte, amit ott meg kellett volna tanulniuk. A lemorzsolódók, sőt az általános iskola után tovább sem tanulók is mind- eddig „elrázódtak” valahogyan, megtalálták helyüket a munka világában.

Ma már azonban ez sincs így, és nem is lehetséges, hogy így legyen. Nem azért, mert a tizenhat éves életkor előtti munkavállalást tiltják azok a nemzetközi egyezmény-

nyek, amelyekhez most Magyarország is csatlakozott, hanem mert a mai magyar gazdaságban a gyermekmunkára egyszerűen nincs fizetőképés kereslet. Ezért akár akarjuk, akár nem, ezeknek a fiataloknak megfelelő iskoláztatási lehetőséget kell nyújtánunk: nem kerülhetnek az utcára.

Hogyan tegyük ezt? Kézenfekvőnek látszik a nyolcosztályos képzés meghosszabbítása az ő esetükben kilenc-tíz évfolyamosra, egy másik megoldás lehet a változatlanul nyolcévesnek hagyott általános iskola után valamilyen két-három évfolyamos parkolató, munkaerő-piaci beilleszkedést segítő, de konkrét szakmát nem adó tagozat kialakítása a mai szakközépiskolákhoz kapcsolódva. (Számomra ez tűnik a leginkább célszerűnek.) Elképzelhető új, önálló iskolafajta létrehozása is, de akár milyen megoldást keressünk, az mindenképpen legalább részleges iskolaszervezeti változtatást jelent.

Úgy látom, hogy az iskolastruktúra átalakítására vonatkozó döntést a fenti két tényező – bizonyos társadalmi elitcsoportoknak a munkanélküliségtől tartó egyes pedagógusok által is képviselt érdekei, illetve az általános iskolából kilépő tanulók közel felének a problémája – súlyának mérlegelése kell hogy befolyásolja. Az is látni való, hogy a két érdek egymással ellentétes hatást fejt ki. Minél korábbra hozzuk a nyolcosztályos vagy hatosztályos gimnáziumok indításával az első iskolaválasztás korhatárát, annál nehezebb helyzetbe kerülnek azok, akiknek ma nemcsak tíz-tizenkét, de tizennégy éves korukban sincs reális választási lehetőségük.

A magyar társadalom alakítására lehetőséget kapott politikai erőknek, elsősorban a pártoknak, választaniuk kell, hogy melyik törekvést, illetve problémát milyen mértékben vállalják. De legalábbis el kell kezdeniük végre a kérdés megoldásának keresését.

Előnyök és hátrányok

El kell dönteniük először is, hogy olyan szabályozás mellett állnak-e ki, amely lehetővé teszi az egységes alapiskolázás kötelező koréveinek leszállítását, az általános iskolának a nyolcéves, illetve hatéves gimnáziumok elterjesztésével történő felrobbantását, vagy arra törekednek, hogy megtartsák, esetleg valamilyen fentebb említett formában közvetlenül vagy közvetve meg is hosszabbítsák a mai nyolcosztályos általános képzést. Erről a döntéshozóknak *elvileg* nagyon könnyű határozniuk, hiszen „csak” saját értékrendjüket kell tisztázniuk: mit tartanak fontosabbnak.

Az előbbi változat előnyei a következők:

- hatékonyabb tanulás a kiválasztottak, a korábban kezdődő gimnáziumokba bejutók számára, akik megszabadulnak a lassabban haladók, a hátrányosabb helyzetűek jelentette nyűgtól,

- a korábban gimnáziumba kerülő gyerekek korábban, már tíz-tizenkét éves kortól szakosodhatnak az egyetemi továbbtanulásra, és így a felvételin versenyképesebbek lesznek,

- a pedagógusok a mai felső tagozatnak megfelelő gimnáziumi osztályokban a szociálisan „egyneműbbé váló” diáksággal könnyebben érthetnek majd szót.

Hátrányai közé a következők tartoznak:

- az így népiskolává visszasüllyedő általános iskolában maradók, már magától a tényről, hogy ők „csak” általánosba járnak tíz-tizennégy éves korukban, eleve alacsonyabb értékűnek számítanak majd, és ennek megfelelően fognak viselkedni is,

- a falusi települések, amelyek általános iskolát még fõnn tudnak tartani, de olyan

iskolátípust finanszírozni, amely tizenhét éves korig képez, már nem tudnak, a mostaninál korábbi életkorban kell hogy városokba küldjék majd tehetséges gyermekeiket tanulni (a magyar általános iskolák többsége ilyen kis településeken van),

- a népiskolákban maradó pedagógusokat ez a változás a mainál nehezebb helyzetbe hozza majd, mert tanulóikat rosszabb értelemben teszi szociálisan egyenművé,
- és végül hátránya az is, hogy az előre láthatóan növekvő ifjúsági munkanélküliség kezelését ez a megoldás nem segíti, hanem nehezíti.

Politikailag egyértelműnek látszik, hogy a kötelező egységes iskoláztatás időtartamának lerövidítése mellett kiállók az elitrétegek egy részének rokonszenvét szerezhetik meg, elsősorban az „újjgazdagokét”, hiszen a többgenerációs értelmiségiek, az eddig is jelentős kulturális tőkét felhalmozott családok már a mai iskolaszervezetben is kidolgozták a nekik kedvező utakat.

Noha a konkrét adatokat némi fenntartással kell fogadnunk, ezt látszanak alátámasztani egy 1990 tavaszán végzett hazai reprezentatív közvélemény-kutatás adatai is. Eszerint a megkérdezett állampolgárok negyvenhat százaléka megőrizné vagy egyenesen tíz évfolyamosra bővítené a mai általános iskolát, és csak húsz, illetve tizenhárom százaléuk helyeselné annak a nyolc-, illetve hatosztályos gimnázium bevezetésével történő megbontását. A válaszok megoszlása egyértelműen mutatja, hogy a szelekció korábbra hozását támogatók főleg az előnyösebb társadalmi helyzetű megkérdezettek köréből kerülnek ki. (E közvélemény-kutatás eredményei tehát közvetve azt is igazolják, hogy, mint fentebb írtam, az iskolaszervezeti változatok társadalmi „értelme” az emberek számára nagyon könnyen átlátható.)

A másik megoldás, a *nyolcosztályos szerkezet megőrzése* – most először csak elvi síkon vizsgálva – elsősorban *szociális előnyökkel* kecsegtet. Ettől legalábbis azt remélhetjük, hogy társadalmunk nem fog „visszarendiesedni”. A különböző iskolákba való bejutásért folyó, már ma is kemény verseny és az abból elkerülhetetlenül fakadó túlterhelés nem harmadiktól, ötödiktől, hanem továbbra is csak, ahogyan ma, hetedik-től-nyolcadiktól keseríti meg a tanulók gyermekkorát. És persze előny lenne, hogy a kis településeken lakó gyerekek számára nem kellene ismét olyan tehetségmentő akciókat szerveznünk, amilyeneket a négy elemre épülő iskolaszervezet a két világháború közötti időszakban elkerülhetlenné tett. De az is igaz, hogy a kiugrásra képes gyerekeknek – akiknek többsége a dolog természeténél fogva az előnyösebb helyzetű társadalmi csoportokból származik – így továbbra is együtt kellene maradniuk az átlagosokkal az általános iskola befejezéséig, ami ennek a megoldásnak a fő *hátrányát* adja.

Itt is nyilvánvaló: az a politikai erő, amely ezt a célt tűzi zászlajára, a szociálisan érzékeny rétegek támogatását nyerheti meg – másokét viszont elveszítheti.

Lehet persze kompromisszumos megoldásokat is találni. Ilyen lenne például az, ha az önkormányzati iskoláknál, vagyis a közintézményeknél megtartanánk a nyolc évfolyamos alapiskolát, de a magánjellegű – privát és egyházi – intézmények megkapnák a jogot, hogy tíz vagy tizenkét éves kortól indítsanak gimnáziumot. Ennek ismét csak lennének előnyei és hátrányai, amelyeket érdemes lenne külön is megvizsgálni. Az mindenesetre bizonyos, hogy ez a kompromisszum sok olyan szülőt is magánjellegű intézmények választására készítené, aki egyébként ezt nem igényelné, hiszen nem vallásos, csak egyszerűen elitintézményt keresne gyermekének. De az igazi probléma, a súlyosabb és már nem pusztán elvi-értékrendbeli alapon megválaszolható, hanem gyakorlati kérdés ma, mint fentebb kifejtettem, valójában nem az, hogy hogyan bontsuk vagy ne bontsuk meg az általános iskolát, hanem éppen ellenkezőleg, az, hogy mi módon „hosszabbítsuk meg” azt.

A középiskolázás kiterjesztése

A munkanélküliség által fenyegetett tizennégy-tizenhat éves gyerektömeget ugyanis mindenképpen be kell iskoláznunk – a kérdés most az, hogy hova. Más szóval: milyen legyen a középfokú képzés – kényszerűen változtatandó – szerkezete?

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium legújabb oktatási törvénytervezete – amely pedig a korábbi változatoknál jóval végiggondoltabb – e tekintetben sajnos kritikátlanul átvette a múlt év elején közzétett első, sokak által liberálisnak nevezett koncepció szemléletét. Így nem a szakmunkásképzés összeomlásából fakadó, általam fontosabbnak vélt probléma megoldására keres módot az iskolastruktúrával kapcsolatban, hanem az általános iskola megtartását egyfelől és a nyolcosztályos gimnáziumok bevezetését másfelől szorgalmazó két politikai erővel való utközést kívánja egy látványos kibúvó és egy rejtett kompromisszum felajánlásával elkerülni. A kibúvó, hogy az „iskolák szakmai autonómiájára” és a „helyi igényekre” való hivatkozással a koncepció „nem kívánja mereven szabályozni” az iskolarendszert. Minisztériumi engedélyhez köti ugyan az iskolák átalakításának jogát, de nem foglal állást abban a kérdésben, hogy mi lesz majd az, amit a minisztérium engedélyezni fog, vagyis a koncepció napjaink legégetőbb oktatáspolitikai kérdésében elkerüli a nyílt állásfoglalást. Nem politikai döntésre, hanem alulról építkező, szerves átalakulásra van úgymond szükség – persze minisztériumi jóváhagyással. (Erre később még visszatérek.)

A rejtett *kompromisszum*: az eddig készült koncepciók különféle fejezetei, ha nem is kimondva, de jól érzékelhetően mind a hatosztályos általános iskolára épülő hatosztályos gimnáziummal számolnak (a hatodik osztály végére terveznek például központi vizsgát), bár nem zárják ki a nyolcosztályos gimnáziumok létesítését sem. A hatosztályos elemi egyrészt mágicszak kisebb visszalépést jelentene egy korszerűtlen struktúra felé, mint a négyosztályos, másfelől mégis korábbi szelekciót tesz lehetővé, mint a mai általános iskola – így „valamit” mindkét fél kaphatna. Az erre az alapra építhető iskolának azután a legutóbbi tervezet is öt fő- és több további altípusát sorolja fel. Ha ez az elképzelés megvalósulna, úgy – a mai három helyett – mintegy nyolc-tíz középfokú iskolatípus alakulna majd ki a következő években, és ezzel az adott életkoron belüli szelekció soha nem látott mértékűvé növekedne Magyarországon.

Vajon célszerű-e a tanulók ilyen mértékű „szétszortírozását” már középiskolás korban elősegíteni? A párhuzamos iskolatípusok számának megsokszorozása, bár szölam-szerűen a rendszer „sokszínűvé tételét” kívánja szolgálni, félreérthetetlenül nem rugalmasabbá, hanem merevebbé, rendiesebbé, kasztosítóbbá tenné azt. Ez persze nem feltétlenül, pontosabban nem mindenki szemében baj, sőt éppen ellenkezőleg. Hiszen nyilvánvaló, hogy vannak olyan társadalmi csoportok, amelyek éppen ebben érdekeltek. Az ezeket a rétegeket megnyerni kívánóknak ezért érdemes e mellett a megoldás mellett sikraszállniuk. A magyar társadalom demokratizálásában érdekelt társadalmi csoportokra támaszkodó politikusoknak viszont nyilván nem még négy vagy még hat új iskolatípus bevezetése mellett kell lándzsát törniük, hanem a meglévők korszerűsítése, illetve határaik rugalmasabbá tétele mellett.

Nem érdektelen, hogy ugyanazt a vitát, amely most az általános és középiskolák rendszeréről nálunk remélhetőleg kibontakozik, és amely 1945-ben, az általános iskola rendeleti úton történt bevezetésekor az akkori politikai helyzetben kényszerűen elmaradt, lefolytatták már más országokban is. Írásom bevezetőjében említettem, hogy átfogó iskolarendszeri reformra a fejlett országok közül a hatvanas évek óta egye-

dül Svédországban találunk példát (ott és akkor a kilencosztályos egységes alapiskolát vezették be, amely ma is működik), de *részleges* (bár így is nagyon heves politikai küzdelmekkel járó) középiskolai reformra Angliában, Franciaországban és Nyugat-Németországban is sor került. Mindhárom országban az alsó középfokú oktatás (gyakorlatilag a mi felső tagozatunk megfelelőjének) *egységesítésére* való törekvés érvényesült az ötvenes évek végétől, más-más eredménnyel. Franciaországban az 1977–81 közötti időszakban a tizennégy-tizenöt éves korosztály addig nagyon különböző fajta iskoláit egységesítették: a *collège* nevű új, egységes iskolaszakasz életre hívásával tizenöt éves korra halasztották a középiskola-választás korhatárát. Az NSZK-ban, ahol mindmáig a négy elemre épülő porosz rendszer az általános, a nálunk a két világháború közöttől ismert iskolatípusok mellett, választható új típusként hozták létre a hetvenes években az egységes középiskolát, a *Gesamtschulét*, amelybe ma még mindig viszonylag kevesen járnak. Angliában ugyancsak az addig erősen szelektív középiskola-típusokkal szemben alakították ki az újfajta, egységes középiskolát: a *comprehensiv schoolt*, de itt a németországinál céltudatosabb központi irányítással, így ezekben napjainkra az angliai és walesi középiskolásoknak már körülbelül kilencven százaléka tanul (gyakorlatilag mindazok, akik nem magániskolába járnak).

A fejlett országok többsége iskolastruktúra-változásainak most már évtizedek óta nyomon követhető egyértelmű tendenciája a kötelező iskoláztatás korhatárának fokozatos emelkedése és a középfokú képzés fokozatosan tömegessé és ezzel együtt egységessé válása. Tegyük hozzá, hogy ezeknek a változásoknak a kiváltó okai is minden jel szerint ugyanazok voltak, mint amelyek most bennünket is iskolarendszerünk részleges átalakítására látszanak késztetni. A modern középiskolázás tömegessé válását a közhiedelemmel ellentétben ugyanis világszerte nem a társadalmaknak a „nagyobb tudás” iránti igénye váltotta és váltja ki ma is, hanem – bármilyen durván hangozzék is ez – az ifjúsági munkanélküliség elkerülésére való törekvés. Az első ilyen látványos folyamatot az 1929-ben kezdődött gazdasági világválság indította meg: az Egyesült Államokban addig a szűk elitet szolgáló középiskola ennek hatására lett robbanásszerűen tömegiskolává és egységes iskolává. Ugyanez ment végbe azután számos, ebben az értelemben előttünk járó országban. Most úgy tűnik, rajtunk a sor, mi is kényszerhelyzetbe kerültünk. A „gyermek-munkanélküliség vagy a középiskoláztatás kiterjesztése?” kérdése számunkra sem reális, nyilván mi is csak az utóbbit választhatjuk. Az igazi kérdés, ismétlem, az, hogy *hogyan* tegyük ezt. Erről nyilván sokat fogunk még vitatkozni, de meggyőződésem, hogy *erről* kell vitatkoznunk, és nem arról, hogy miképp menjünk vissza a harmincas éveknek egy kisszámú elit középiskolázását szolgáló iskolaszervezete felé.

A szerkezeti reformnak ára van

Megfontolandó, hogy míg a középfokú oktatás átszervezése, az általános iskola közvetlen vagy közvetett meghosszabbítása körülhatárolható, részleges reformot jelentene, addig a mai általános iskola megbontása elkerülhetetlenül az összes többi iskolatípus kényszerű átalakításával is járna, vagyis totális iskolareformot eredményezne. Márpedig akár csak egyetlen új iskolatípus bevezetése, a tanári kar felkészítése, a tananyagok előállításra és az átszervezésekkel mindig együtt járó hatalmi harcok lecsillapítása is nemzetközi tapasztalatok szerint jó tíz évet igényel, és az átmeneti időszakban heveny zűrzavart, színvonalcsökkenést hoz.

Nem fogadható el az az érv, amelyet ezzel kapcsolatban gyakran hangoztatnak, az ugyanis, hogy ha a reformot nem elrendelik, hanem „megengedik”, fokozatosan „lehetővé teszik”, akkor ez „szervesen”, nehézségek nélkül, mintegy magától megy majd végbe.

Nemcsak azért nem fogadható el ez az érv, mert minden tapasztalat azt igazolja, hogy amint valamilyen iskolatípus kialakítását „vonalként”, a központ által pártoltként meghirdetik, az egyes iskolák és fenntartóik „ahol a vonal, ott a pénz” alapon már a meghirdetéssel egy időben tömegesen elkezdik az átalakulást, ezzel nehezen megállítható lavinát indítva el. E lavina valójában már meg is indult: ahol egy iskolakorzetben egy intézmény engedélyt kapott rá vagy csak kérvényezte a nyolc- vagy hatosztályos gimnáziummá alakulást, ott automatikusan a többi iskola is kénytelen követni. Ez az alapállás sem csak magyar sajátosság, és, mert tulajdonképpen racionális, nem is hibáztathatjuk a „tűzbuzgó” iskolaigazgatókat.

Ami a *pedagógusokat* mint egyéneket illeti, egy, még feldolgozás alatt álló (pedagógusok országosan reprezentatív mintáján 1991 decemberében végzett) közvéleménykutatásunk szerint maguk a tanárok és tanítók is nagyon megosztottak az iskolaszervezet kérdésében. E sorok írásakor még csak a budapesti alminta első adatai állnak rendelkezésemre. Ezek azt mutatják, hogy a megkérdezettek több mint fele nem kívánja lényegesen megváltoztatni a jelenlegi iskolastruktúrát, kilenc százalékuk még meg is „hosszabbítaná” az általános iskolát, mintegy húsz százalékuk viszont a 4+8-as, körülbelül tizenhat százalékuk pedig a 6+6-os rendszerre szavazott.

Ami viszont a változást kívánó *iskolákat*, mint szervezeteket illeti, az már az eddigi kutatási eredményekből is nyilvánvaló, hogy ezeket nem pedagógiai, didaktikai vagy pszichológiai megfontolások vezetik, amikor átalakulási engedélyért folyamodnak, és főként nem társadalompolitikai megfontolások, hanem mindenekelőtt a fogyó létszámú általános iskolásokért való versenyfutás érdeke, amire a jelenlegi oktatásfinanszírozási szisztéma kényszeríti is őket. De mind elitgimnáziummá akarnak alakulni, mind éppen azokért a tanulókért indulnak versenybe, akiknek az iskolai helye amúgy is biztosított. Mi lesz hát a többiekkel, a gyerekek többségével?

A „szervesen”, politikai döntések és szabályozás nélkül, „magától” végbemcönő iskolastruktúra-reform ideológiája („bizzuk az iskolákra a döntéseket, ne csorbítsuk a pedagógusok autonómiáját”) átlátszó – mögötte ott az engedélyező szakhatóság képe is. Márpedig az iskolaszervezet kérdése nem egyszerűen pedagógiai, nem is pusztán szakmai és kiváltképpen nem hatósági ügy. Az, hogy egy ország iskolastruktúrája hogyan alakuljon, politikai, mert elkerülhetetlenül közösségi döntés eredménye kell hogy legyen. Az egyes iskoláktól, az egyes önkormányzatoktól éppúgy nem várhatjuk a gyermek-munkanélküliség gondjának megoldását, mint ahogyan az egyes vállalatoktól sem a munkanélküliség enyhítését. A piaci gazdaság működésének előnyei mellett hátrányai is vannak – de ezek elhárítását éppen nem a piaci szereplőktől, hanem az egyebek mellett kifejezetten erre szolgáló államtól kell várnunk. Az államtól, persze nem annak egyik minisztériumától, hanem politikai döntéshozó testületétől.

Az iskolarendszer szerkezetéről – a kérdés hordereje miatt – minden modern államban parlamenti vita alapján, törvény rendelkezik. Elkerülhetetlennek tartom, hogy nálunk is így legyen, törvényhozóink minden szempontot mérlegelő okszerű döntésre jussanak arról, hogy szükség van-e iskolastruktúránk átalakítására vagy sem, és ha igen, akkor milyen irányban.

Jelenlegi általános iskolánk megbontása csillagászati költségekkel járó, az ország mai helyzetében alighanem finanszírozhatatlan és ráadásul értelmetlen totális refor-

mot indítana el, amit semmiképpen sem lenne szabad vállalnunk. Egy ellenkező irányú, részleges reformra azonban, a középfokú oktatás kiterjesztésének megkezdésére, véleményem szerint mindenképpen rákényszerülünk, és ennek költségeit vállalnunk is kell.

AZ ÁLDOZAT EREJE

Nagyezsda Mandelstamról

„Vannak nők, kik rokonai a nyirkos földnek, lépteik fojtottan zokognak, ők kísérik a halottat a sírhoz, és ők köszöntik a feltámadottal.”

(O. Mandelstam: ÖNKÉNTLENÜL
GYÖNGÉDEN LÉP – Lator László
fordítása)

Nagyezsda Mandelstam VISSZAEMLEKEZÉSEI-nek három könyve jelent meg. Az itt közölt emlékezés, A HAGYATÉK, a *harmadik könyvből* való, melyet 1987-ben Párizsban adtak ki. A VISSZAEMLEKEZÉSEK első könyve tavaly jelent meg magyarul, Pór Judit szép fordításában.

A VISSZAEMLEKEZÉSEK háttéréből – az előtérben természetesen a költő-társ Oszip Mandelstam személye áll – egy nem mindennapi erejű, de nagyon is a „földhöz” kötődő asszony képe bontakozik ki, akit „e világi” hivatásának betöltésében, a Mandelstam-hagyaték gyakorlati rafinériát sem nélkülöző mentésében és gondozásában egyáltalán nem gátol rendkívüli intellektusa, sokoldalú műveltsége, mellyel akár egyéni célok (például önálló irodalmi tevékenység) megvalósítására is képes lenne. Ehelyett Nagyezsda Mandelstam, ahogy VÉGRENDLET-ében írja, „a veszedelmes kéziratok megőrzésének jellegzetesen szovjet tudományát” sajátította el. A VISSZAEMLEKEZÉSEK egyedi hangját a szerző gondolkodásának jó értelemben vett „egyszerűsége” adja: megnyilatkozásaiban nyomát sem találni a memoáriról nőkre gyakran jellemző érzelmes fellengzősségnek; Nagyezsda

Mandelstam éberén figyeli a hétköznapokat, de nem a hétköznapok rabja, az irodalommal való foglalatosságát nem tartja magasztos tettnek, azt azonban nem engedi, hogy az irodalmat (és a költőt) bárki valamely praktikus cél, torz ideológia szolgálatába állítsa. Nyomorúságos sorsa ellenére is belsőleg szabad ember, s tudvalevő, hogy akkortájt a szabad gondolat olyan ritka volt, mint a fehér holló.

A VISSZAEMLEKEZÉSEK első könyve Mandelstam halálával végződik. Tudomást szerzünk arról is – egy utalás formájában –, hogy a hrucsovi időszakban Mandelstamot is rehabilitálták, s özvegye ötezer rubelt kapott férje életéért, amit azonnal szétesztott azok között, akik 37-ben segítettek rajtuk. Ám ezzel Mandelstam rehabilitációja nem ért véget, sőt el sem kezdődött. A versek kiadására az özvegy csak homályos ígéreteket kapott, a megőrzött kéziratok összegyűjtésével és helyreállításával jóformán senki sem törődött. A Szovjetunióban először, Mandelstam halála után, 1962-ben jelent meg a költő néhány verse egy költészetnapis versgyűjteményben, majd a hetvenes évek elején egy kis kötet a *Költők Könyve*