

Fordulópont a magyar oktatás történetében

70 éves az általános iskola

„...a jó sajátja, míg büne
a koré, mely szülte őt.”¹

(Madách)

A modern magyarországi oktatási rendszer alapvetését jelentő 1868-as népoktatási törvény – a 19. század nemzetközi oktatásfejlődési irányaihoz igazodóan – kor-szakos lépés volt a 6–12 éves korosztálynak a tankötelezettség bevezetésén alapuló tömeges iskoláztatása terén, elősegítette az oktatás nagyarányú hazai expanzióját.^{2,3} Már a század végén felmerült azonban a továbbfejlesztés igénye, a 10–14 éves korosztály rendszeres iskoláztatásának társadalmi és gazdasági szempontokból egyaránt indokolható kiterjesztése. Így került napirendre a századfordulón – mind társadalompolitikai, mind pedagógiai-szakmai programként – a kötelező és ingyenes, nyolcosztályos általános népiskola követelése, amelynek „forradalmi” megvalósítására 1918–1919-ben meg-
alapozatlanul, voluntarista módon történt sikertelen kísérlet.⁴

A két világháború közötti korszak oktatáspolitikája – radikális változtatás helyett – az adott rendszer óvatos továbbfejlesztésével, konzervatív reformjával kísérletezett: az elemi népiskola nyolcosztályossá fejlesztésével, a polgári iskola középfokú oktatási intézménnyé nyilvánításával (1927) és – saját 1924-es reformját felülírva – az egységes középiskola („gimnázium”, 1934), majd a középfokú szakképzés (1938) megteremtésével. Ez a „reform” azonban a 10–14 éves korosztály iskoláztatásának gazdasági-társadalmi helyzetükhöz igazodó, lényegében osztályszempontok szerinti elkülönítését, a tanulási és társadalmi-mobilizációs esélykülönbségek, a „zárt társadalom” szentesítését jelentette.⁵

¹ Madách Imre: Az ember tragédiája. Madách Imre összes drámái. I-II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994. II. 7-148. – Idézet: 78-79. (Nyolcadik – prágai – szín)

² Ez a tanulmány egy közel tíz éve készült dolgozatom újabb információk és tapasztalatok alapján történt újragondolása és átdolgozása. – Lásd: KELEMEN (2007/a)

³ KELEMEN (2002/a), 26-29., 36-41.; (2002/b)

⁴ KELEMEN (2002/b), 133-134.

⁵ KELEMEN (2002/a), 41-50.

Ez az iskolarendszer és –szerkezet – társadalompolitikai és pedagógiai szempontokból egyaránt – joggal képezhetette kritika tárgyát. Bírálata és meghaladásának szándéka közös platformot jelentett az 1944–45-ös változást követően hatalomra került politikai erők, a baloldali pártkoalíció számára. Oktatáspolitikai programjuk lényegi eleme az eltorzult magyar oktatási rendszer elmaradottságának felszámolása, demokratikus szellemű átalakítása volt.⁶

A helyzet megoldásában, az évtizedek óta követelt és sürgetett iskolareform alapkérdésében, azaz a nyolcosztályos, egységes általános iskola megteremtésében a demokratikus szakmai közvélemény, a hangadó értelmiség és a tanítótársadalom széles körű egyetértésével, támogatásával is számolni lehetett. Jóval megosztottabb volt azonban – még a baloldalnak mondható közfelfogás is – a problémák gyökerét jelentő alapkérdésben: az állam és az egyházak oktatáshoz való viszonyának, illetve az óhatatlanul felmerülő szekularizációnak a kérdésében.⁷ Súlyos politikai konfliktusok forrását képezte az a tény, hogy az oktatásügy elodázhatatlan reformja összefonódott a magyar társadalmi és politikai viszonyok polgári demokratikus átalakításának, megkésett modernizációjának olyan elemi követelményeivel – és szükségszerű lépéseivel –, mint a tulajdonviszonyok átrendezése (államosítás, földosztás), a származási előjogok felszámolása, a politikai berendezkedés és az intézményrendszer átalakítása, az állam és az egyház szétválasztása, a kényszer nélküli, szabad vallásgyakorlás, a lelkiismereti szabadság biztosítása stb.⁸

A közoktatás állapota 1945-ben

Milyen volt a magyar közoktatás állapota 1945-ben, néhány héttel, hónappal a második világháború befejezése után? Az iskolaépületek, tantermek csaknem fele romokban hevert, szinte teljesen megsemmisült; elpusztultak az iskolai berendezések, felszerelések is. Nyomasztó volt a pedagógushiány. Az 1944/45-ös csonka tanév zűrzavarát fokozta a fejekben és a lelkekben okozott felmérhetetlen kár, amelynek bűnjeljei, a rendies szemlélet, a háborús propaganda, az antiszemitizmus, az irredentizmus tovább éltek a tankönyvekben, az iskolai nevelőmunka, a tanítás szellemiségében. Az első tanügyi rendelkezések okkal sürgették a tankönyvek revízióját, a demokratikus, humanista nevelési elvek érvényre juttatását. Az iskoláért aggódó közvélemény, szülő és pedagógus egyaránt kétségek és remények között tekintett a következő, immár békésnek ígérkező 1945/46-os tanév elé.⁹

Ebben a feszült, várakozással teli légkörben szinte bombaként robbant a várt, ám mégis váratlan esemény: 1945. augusztus 16-án napvilágot látott az *ideiglenes kormány 6650/1945. M.E. számú 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.¹⁰ Az ezt követő, *37000/1945. számú vallás- és közoktatásügyi mi-*

⁶ DANC SNÉ (1969), 12-18.; KNAUSZ (1990); KARDOS (2007), 27-31.; KELEMEN (2007/a)

⁷ Uo., - lásd még: NÉMETH (1986)

⁸ ROMSICS (1999); KARDOS (2007), 11-39.; KELEMEN (2003/b); (2007/a)

⁹ KNAUSZ (1990); KARDOS (2007), 11-18.; KELEMEN (2007/a)

¹⁰ Az ideiglenes nemzeti kormány 66050/1945. ME számú rendelete az általános iskola szervezése tárgyában. Köznevelés, 1. 1945. 4.7., valamint: Dokumentumok (1969), 219-220., – Lásd még: KNAUSZ (1990), 13.; KARDOS (2007), 28.

niszteri 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.¹¹

A gyors intézkedések kellette bizonytalanságot fokozta, hogy az oktatás tartalmát meghatározó miniszteri rendelet, miszerint az általános iskola első osztályában a népiskola első osztályos, ötödik osztályában pedig a polgári iskola módosított első osztályos tanterve az irányadó, csak megkévsé, szeptember folyamán jelent meg.¹²

Az általános iskola létrehozását és rendeleti úton történt bevezetését élesedő társadalmi, politikai és szakmai viták kísérték, amelyek elhallgattatása, erőszakos módon történt lezárása mintegy genetikailag is meghatározta az intézmény történetét végigkísérő feszültségeket, konfliktusokat.

A korszak oktatáspolitikai vitáit egyfelől a koalíciós pártok kétségtelenül jó szándékú demokratikus törekvései – ám mögöttük az egyre markánsabban kirajzolódó MKP-program: a közoktatási rendszer ideológiai-politikai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakításának stratégiája – determinálta, másfelől viszont többnyire merev, konzervatív, anakronisztikus felfogást tapasztalhatunk a polgári ellenzék és az egyházak, különösképpen a katolikus egyház részről a szükséges és elkerülhetetlen rendelkezésekkel szemben is (lásd például a tankönyvi revízió vagy a fakultatív hitoktatás kérdését). Az általános iskolára vonatkozó intézkedések szükségképpen vezettek a korábbi gazdasági és politikai hatalmuk elvesztését követően a társadalmi szerepük korlátozásától is tartó egyházak tiltakozásához, majd nyílt ellenállásukhoz. Sajnálatos tény, hogy az egyházak, mindezekelőtt a *Mindszenty* bíboros által irányított katolikus egyház – iskoláik és az iskolák révén élvezett társadalmi-közéleti befolyásuk védelmében – hátráltatták, sőt bojkottálták a közoktatás demokratikus átalakítását, az oktatásügy elkerülhetetlen modernizációját. Az 1948-ban bekövetkezett iskolaállamosítás ennek az ellentmondásos folyamatnak a véglegesnek tűnő, kétségtelenül erőszakos, bolsevik típusú lezárását jelentette.¹³

Az iskolareform gerjesztette feszültségekre utalva meg kell említenünk 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 juttatott „újjgazdák” fogadták, nyilvánvalóan „munkaerő-gazdálkodási” okokból.¹⁴

A kormányrendelet közvetlen előzményei is igazolják a politikai erőviszonyok fentebb jelzett eltolódását. Az 1945 áprilisában megalakult *Országos Köznevelési Tanács* – a tankönyvrevízió és a pedagógusok átképzésének kezdeményezésével egyidejűleg – az elsők között tűzte napirendre az oktatás demokratikus reformját és elvileg állást foglalt a nyolcosztályos általános iskola mellett. Hangsúlyozta azonban a további előkészítő munkálatok és az érdemi szakmai viták szükségességét. A *Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium*ban ugyanakkor – Kovács Máté irányításával – felgyorsultak a köznevelés átalakításával kapcsolatos munkálatok. Az új iskolatípus szerkezetéről, az ingyenességről, valamint a latinoktatás jövőjéről kibontakozó vitákat félretolva és a még kiérleltlen

¹¹ Dokumentumok (1990), 220-226., KNAUSZ (1990), 13.

¹² Dokumentumok (1990), 195-197., KNAUSZ (1990), 13-14.

¹³ DANC SNÉ (1979), 25-36., 37-39., KNAUSZ (1990), 24-25.; KELEMEN (2003/b); KARDOS (2007), 29-31.

¹⁴ DANC SNÉ (1979), 25-36.; KNAUSZ (1990), 13-14.

tantervi elgondolásokon is túllépve, megszületett a koalíciós pártok részéről szinte egyöntetűen támogatott, csupán egyes kiszegző képviselők által kifogásolt, illetve vitatott döntés; a parlamentet megkerülő rendeleti megoldással is fokozva az egyházi körök és az azokat támogató ellenzéki pártok érthetően indulatos ellenállását.¹⁵ A centralizált tanügyigazgatás lényegében változatlan, Hóman-féle rendszere adaptálható szervezetet kínált a kormányzat oktatáspolitikai törekvéseinek érvényesítésére, alkalmas eszköz volt a közoktatás – mindenféle társadalmi és politikai vitát és konszenzust mellőző, rendeleti úton zajló – reformjának kezdetben polgári demokratikus, később – és mindinkább – autoriter jellegű, kizárólagos politikai-hatalmi érdekeket szolgáló, szovjet típusú megvalósítására.¹⁶

A kommunista kézi vezérlés alatt álló központi tanügyigazgatás politikai túlsúlyát jól példázza az általános iskola rendeleti úton történt bevezetése, de sorsának további alakulása is. Ebben az intézményben, amint erre korábban már utaltunk, az előző évtizedek és egy új történelmi korszak demokratikus iskolapolitikájának alapvető követelményei összegződtek: a modern tömegoktatás, az általános, egységes, kötelező és ingyenes nyolc évfolyamos alapiskola megvalósítása. Létrehozása azonban a lehetséges politikai kompromisszumot, a szakmai közmegegyezést és a szükséges feltételek megteremtésének jogi biztosítékait egyaránt mellőző politikai-kormányzati döntés volt.

Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, szükség esetén könyörtelen eszközökkel felszámoló új típusú etatizmus jelent meg, amely sem az iskolatípusok, de – a későbbiekben majd – az iskolalétesítés és -fenntartás tekintetében sem volt hajlandó elfogadni az alternatív megoldások lehetőségét, nem is beszélve az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről. Az 1945-ös kormányrendelet tehát – ilyen értelemben – a magyar oktatásügy elkövetkező, törvények nélküli és törvényen kívüli korszakának nyugtalanító előjátékként is értelmezhető.¹⁷

A változás egyébként a mindinkább kommunista pártirányítás alá kerülő *Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének* a pálfordulásában is kimutatható az általános iskola kérdésének kezdeti, a szakmai közvéleményt is tükröző, kritikus, ám konstruktív támogatásától az 1948-as – és a '48 utáni – fordulatok kritikátlan elfogadásáig és kiszolgálásáig terjedően.¹⁸

A jobb- és a baloldali pártjai, de a koalíciós partnerek között is, ám főképpen az egyházakkal kiéleződő, kenyértörésre vezető nyílt konfliktusok – a tankönyvi revízió, a fakultatív hitoktatás, az általános iskola, majd a szekularizáció, illetve az államosítás kérdésében – akár a polgári demokratikus átalakulás szükségszerű velejárójának, a megkésett modernizáció elkerülhetetlen társadalmi költségének is tekinthetők. A következő években azonban a politika, a közélet lappangó, majd egyre leplezetlenebb bolsevizálódása nyomán ezek a megnyilvánulások – a klerikális reakció elleni küzdelem és a fokozódó osz-

¹⁵ DANCSNÉ (1979), 12-20.; KNAUSZ (1990), 24-25.; KARDOS (2007), 29-31.

¹⁶ Lásd: A vallás- és közoktatásügyi miniszter 56000/1945. VKM sz. rendelete a közoktatásügyi igazgatás megszervezés tárgyában. – KARDOS (2007), 15.o., továbbá 14-18., 27-31. o.; KNAUSZ (1990) 16-18. – Lásd még: KELEMEN (2002/a), (2003/b)

¹⁷ KELEMEN (2002/a), (2003/b)

¹⁸ DANCSNÉ (1979), 13-20., 21-25.; KELEMEN (2007/b), 131-135.

tályharc jelszavával – a társadalom, az ország feletti korlátlan ellenőrzés megszerzésének, a totalitárius hatalomgyakorlásnak durva, elfogadhatatlan elveit és módszereit képezték.

Az általános iskolával kapcsolatban egyébként számos alapvető szakmai kérdés is tisztázatlan maradt. Nem zárult le megnyugtatóan az iskolaszerkezetet és a felső tagozat jellegét érintő vita. Elsősorban az intézményi és személyi feltételek nyilvánvaló hiánya miatt jogos aggályok merültek fel – a polgári iskola és a gimnázium teljesítményével összehasonlítva – a felső tagozat várható és elvárható színvonalát illetően. Az ún. latin háború és a latin nyelvoktatás fakultációs köntösbe bújtatott továbbélése vagy megfelelő feltételek nélküli bevezetése nem csupán az elitoktatás sajátos utóvédharcának tekinthető, hanem az általános iskola iránt megfogalmazódó minőségi elvárásoknak a továbbtanulási igényekre, esélyekre is jogos aggodalommal tekintő kifejeződése volt.¹⁹

Az általános iskola minőségével kapcsolatos aggályokra egyébként biztató választ kínált – az 1945-ös, ideiglenes tantervi megoldást követően – az 1946-ban elfogadott első teljes tanterv, amelynek kidolgozásában oroszánrészt vállalt az *Országos Köznevelési Tanács*, illetve – személyesen is – az OKT ügyvezető igazgatója, *Kiss Árpád*. A tanterv mértéktartóan, a politikai-világnézeti semlegesség jegyében megfogalmazott célrendszerre humánus és demokratikus társadalomszemlélettel, korszerű, szociológiai és pszichológiai megalapozottságú pedagógiai elvekkel társult. Mindez jól tükröződött a tanterv belső, tantárgyi szerkezetében és az egyes tantárgyak korszerűnek mondható tananyagában is. Kiemelkedő az óratervek 20 százalékos fakultációs célokat szolgáló szabad időkerete, amely a fentebb említett pedagógiai elvek jegyében a tanulók differenciált nevelését, képzését szolgál(hat)ta volna az általános iskolát eltorzító későbbi, uniformizáló törekvések ellenében.²⁰

Az általános iskolák túlnyomó többségének külső és belső körülményei azonban elene hatottak a differenciált képességfejlesztés szándékának. Az egyes iskolák színvonalát is meghatározó, eltérő feltételek – az új intézmény deklarált céljával ellentétben – az esélyegyenlőtlenség beprogramozódását jelentették a közoktatás rendszerébe. A későbbiek során éppen ezek a különbségek szolgálták érvként a fakultáció felszámolása, a nívellálásra és uniformizálásra törekvő tartalmi egyöntetűség, a központilag előírt tananyag és tantervi követelmények mellett.

Az általános iskola létrehozását kísérő ellentmondások között utalunk kell az említett körülményekre: a működés alapvető intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek kezdeti súlyos hiányaira, amelyek nyomasztó módon végigkísérték az intézmény történetét.²¹

¹⁹ DANC SNÉ (1979), 40-44.; KNAUSZ (1990), 21-24.; KARDOS (2007), 23-27.

²⁰ Tanterv az általános iskola számára. Kiadta a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 75000/1946. VKM számú rendeletével. Országos Köznevelési Tanács, Bp. [1946]. DANC SNÉ (1979), 40-43.; KNAUSZ (1990), 21-24.

²¹ A politika mulasztásaira utal, hogy az első évtizedekben rendkívül alacsony volt az oktatás részesedési hányada – akár nemzetközi összehasonlításban, akár a fejlesztési igényekhez képest – a nemzeti össztermékből (GDP): 1950-ben 2,6; 1960-ban 3,21; 1970-ben 3,33 százalék. Átmeneti emelkedés után az 1980-as években ismét 4 százalék körüli értékre csökkent. – Az általános iskolai oktatás körülményeire vonatkozóan lásd: DANC SNÉ (1979), 23-25.; KNAUSZ (1985), 71-74., (1989), 150-153.; KARDOS (2007); továbbá: VÁRHEGYI, szerk. (1985); KELEMEN (2007/a), 8-11. – A statisztikai adatokra vonatkozóan tájékoztatást ad: Oktatás, művelődés. 1950-1985. Központi Statisztikai Hivatal, Bp., 1986.

Elsőként az általános iskola intézményi bázisát jelentő, felekezetiileg széttagolt népiskolai hálózat elaprózottságát, eredendően is rossz állapotú és a háború következtében katasztrofálisan lepusztult épületállományát, valamint az új tantervekhez igazodó iskolai felszerelések, taneszközök, tankönyvek tartós hiányát említhetjük. Ezeknek az integrált, nyolcosztályos, felső tagozatán szakrendszerű oktatást ígérő általános iskola igényeihez igazodó pótlása, gyarapítása – a későbbi időszakok olykor impozáns erőfeszítései ellenére is – meghaladta az autarkióra berendezkedett, megalomán fejlesztésekbe bonyolódó magyar népgazdaság reális lehetőségeit.²² Az iskola- és tanteremhiány különösen szembeötlővé vált a gazdaság radikális átalakítása során bekövetkezett városiasodás, a nagyarányú belső migráció nyomán felduzzadt városi-lakótelepi környezetben és a körzetesített iskolaláközpontokban, ahol – például – még az 1980-as években sem ment ritkaságszámba a két-, sőt három műszakos tanítás.²³

Az általános iskola megszervezésével kapcsolatos másik súlyos gond a pedagóguskérdés, elsősorban a felső tagozatos szaktanár-ellátottság megoldatlansága. Az általános iskola kontra népiskola vitában az egyik legnyomósabb érv a szakrendszerű oktatás bevezetése és fokozatos kiterjesztése volt.²⁴ A polgári iskolai és a gimnáziumi tanárok adott létszáma ennek akkor sem jelenthette volna fedezetét, ha nem érinti őket tömegesen a B-listázás és – az iskolaállamosítás után – nem következik be szerzetestanárok visszalépése, illetve elbocsátása. A szaktanárképzés körüli viták elhúzódása, illetve az alsó és a felső tagozatra egyaránt képesítő, egységes általános iskolai pedagógusképzést favorizáló, elhibázott döntés késleltette, elodázta a megoldást. A szaktanárhiányt így elsősorban a tanítók szaktanfolyamokon történő felkészítésével enyhítették, ami viszont – tetézve a tanítóképzés körüli bizonytalanságokkal, majd a középfokú képzés átmeneti megszüntetésével – tanítóhiányt idézett elő.

Az átmeneti zűrzavart követően csak a negyvenes évek végétől alakult ki a pedagógiai – később tanárképző – főiskolák sajátos profilja, a felső tagozatos szaktanárképzés, aminek nivója – legalábbis átmenetileg – érthető módon elmaradt az etalonnak számító polgári iskolai tanárképzés 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 és – nyilvánvalóan munkaerő-gazdálkodási kényszerből eredően is – egy egyéves, iskolai gyakorlatban töltendő és képesítő vizsgával befejeződő szakaszra tagolódott. Ez viszont kétségtelen visszalépést jelentett mind a korábbi helyzethez, mind pedig az érettségi utáni felsőfokú, akadémiai jellegű tanítóképzés elgondolásaihoz képest.²⁵

Az útkeresés és az átszervezések nehézségeivel és kedvezőtlen hatásaival is súlyosbított szakemberhiány tovább növelte az egyes iskolák közötti különbségeket, gátolta az „általános iskola-koncepció” megvalósulását. A kezdetektől kimutatható, változó mértékű hiány szükségképpen együtt járt a tömeges képzés kényszermegoldásaival, a minőségi engedményeket jelentő esti és levelező képzés túlzott és aránytalan elterjedésével,

²² Lásd: 21. sz. jegyzet

²³ ANDOR (1980, 1981); VÁRHEGYI, szerk. (1985); KELEMEN (1987)

²⁴ KNAUSZ (1989), 150-153.

²⁵ DANCSONÉ (1979), 43-47.; DONÁTH (2008); LADÁNYI, 1988 197-233. KNAUSZ (1988), 130-132., (1990), 19-21.; KELEMEN (1993); KARDOS (2007) 21-22., 77-80.

illetve – még az 1980-as években is – a képesítés nélküli pedagógusok viszonylag magas arányával.²⁶

Az általános iskola működési zavarainak és fokozódó válságának mélyebb okai

A feltételek hiányán, valamint a kezdetektől tapasztalható tartalmi–tantervi bizonytalanságokon és következetlenségeken túlmenően azonban az általános iskola működési zavarainak és fokozódó válságának mélyebb okai is voltak. A következőkben ezekre: az általános iskola funkciójának értelmezésére, valamint az értelmezés és a gyakorlat ellentmondásainak feltárására és bemutatására teszünk kísérletet.

Az általános iskola 1946-ban elfogadott első teljes tanterve humanista és demokratikus világnézeti alapon határozta meg az új intézmény társadalmi funkcióját: „az általános iskola feladata, hogy tanulóit egységes nemzeti műveltséghez juttassa, minden irányú továbbnevelésre és önevelésre képessé tegye, és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje.”²⁷ Ez a célrendszer korszerű, szociológiai és pszichológiai megalapozottságú pedagógiai elvekkel és korszerűnek mondható tantervi tartalommal társult.

Az általános iskola társadalmi funkciójának kezdeti – humánus és demokratikus – értelmezése azonban a fordulat évét követően eltorzult, ideológiai–politikai szempontoknak rendelődtet alá. A közoktatási rendszer, illetve alapintézményének az általános iskolának a rendeltetését egy, a realitásoktól elrugaszkodó ideológiai–politikai töltetű determináció, egy elvont társadalom utópista víziójából levezetett, elvont embereszmény, a hol „kommunistának”, hol „szocialistának” aposztrofált embertípus megalapozásának, kialakításának irracionális célkitűzése határozta meg. Ez a szemlélet – idővel visszafogottabb változatokban – mindvégig nyomon követhető a korszak különböző oktatáspolitikai dokumentumaiban és az ezekből direkt módon levezetett nevelési–oktatási tervek voluntarizmusában.²⁸

Az általános iskola funkciójának aktuális értelmezését – és ezáltal sorsának alakulását – ugyanakkor közvetlenebb gazdaság- és társadalompolitikai célok is befolyásolták – a mindenkori kül- és belpolitikai széljáráshoz igazodva, hektikus módon, önellentmondások kíséretében.

Ilyen, közvetlenül érvényesülő, ellentmondásos politikai hatás volt egyrészt az autarkiára berendezkedett, megalomán gazdaságfejlesztés parancsoló munkaerő-szükséglete, a tömeges szakmunkásképzést előkészítő, alapiskolai bázisának mennyiségi szemléletű bővítése, „termelékenységének” fokozása, másrészt a rendszer – a „munkás-paraszt hatalom” – középkáder és értelmiségi utánpótlásának bővített újratermelését megalapozó, a mennyiségi szempontokon túl minőségi követelményeket is támasztó alapképzés ugyancsak feszítő igénye.

Ez az önellentmondásoktól terhes politikai elvárás kettős súllyal nehezedett az egész köznevelési rendszerre és torzítóan hatott az általános iskolára. Az intézményt egyfelől – vissza-visszatérően – mintegy a szakmunkásképzés előiskolájaként kezelte és a tömegtermelésre berendezkedett gazdaság munkaerő-piaci igényeinek kiszolgálását várták el: a

²⁶ Uo., - továbbá: ANDOR (1980, 1981); VÁRHEGYI, szerk. (1985); KELEMEN (1987), (2007/a)

²⁷ Lásd: 20. sz. jegyzet. – Idézet: 14.

²⁸ KNAUSZ (1988), (1989); KELEMEN (2002), (2003/a) (2011), (2013); KARDOS (2007)

vulgárisan értelmezett munkára nevelést, a technikai képességeket fejlesztő kézimunka-munkaoktatás szorgalmazásától az ún. politechnikai képzés bevezetéséig, illetve a termelő munkában való fizikai részvételig terjedően.²⁹ A mennyiségi szempont voluntarista értelmezését jelentette az iskolai továbbhaladás, az eredményes iskolavégzés gyorsítását szolgáló intézkedések – ideológiai-politikai érvekkel alátámasztott – bevezetése is: a „bukásmentes iskoláért” folytatott harc, a „lemorzsolódás elleni küzdelem”, az iskolai értékelés és osztályozás időnkénti fellazítása, a „számonkérés trónfosztása”, vagy az – olykor burleszkbe illő – tananyag-csökkentési kampányok „túlterhelés-csökkentéssel” indokolt meghirdetése és véghezvitele.³⁰

Másfelől – a fentiekkel szöges ellentétben, de ugyancsak logikátlanul, hektikus módon – időszakonként meg-megfogalmazódott a „minőség”, a „teljesítménynövelés” igénye is, és állandósult – a hajdani gimnáziummal és az egykori polgári iskolával folytatott látens versengés következtében is – a tantervi maximalizmus tantervi reformokon átívelő jelensége.³¹ Paradox példa erre a tananyagcsökkentést előíró 1972-es KB-határozat nyomán az évtized második felében megszületett nevelési-oktatási terveknek az iskolai és az iskolán kívüli nevelő-oktató munka minden területére kiterjedő totális jellege, a pedagógus tevékenységét gúzsba kötő tartalmi és módszertani túlszabályozás, ami – eredeti céljával ellentétben – felerősítette az általános iskola szelekciós hatását, illetve ennek belső és külső mechanizmusait.³²

A tehetségnevelés jelszavát zászlajára tűző – és széles körű társadalmi igényeket is tükröző – minőségi szempont érvényesülése viszont szükségképpen együtt járt az iskolai szelekció rejtett, majd nyílt térnyerésével: a szakosított tantervű tagozatok, az első osztályos felvételi vizsgák elterjedésével vagy az óvoda iskolásításaként emlegetett jelenséggel.

Az általános iskola egyre erőteljesebb belső differenciálódása – a minőségi igényekre kínált elégtelen megoldásokon túl – felszínre hozta az elleplezett, illetve elleplezni kívánt társadalmi problémák, a „hátrányos helyzet” iskolai kezelésének elégtelenségét is, amit nem ellensúlyozhatott „a munkás-paraszt származású” tanulókkal, később „a fizikai dolgozók gyermekeivel” való, kampányszerű adminisztratív intézkedésekben megnyilvánuló „fokozott törődés” sem.³³

Az iskolai történések és a pedagógiai folyamatok politikai rendelkezésekkel és adminisztratív intézkedésekkel történő szabályozása – végső soron – magának az iskolának és a közoktatási rendszernek a hitelességét is kikezdte, funkcionális bizonytalanságot szült, felerősítette eredendő működési zavarait és a krónikus feltételhiánnyal tetézve hozzájárult teljesítményromlásához, egyre nyilvánvalóbb válságához. Az általános iskola útkereséseiben és úttévesztéseiben felsejlett a történelmi múlt is: az egykor volt elemi népiskolának az eredeti eötvösi koncepciótól mindinkább eltérő, eltorzuló arculata, a termelőtevékenységre való közvetlen felkészítés vulgáris igényének, illetve az elitképzést megalapozó szelektív jellegének a dichotómiája. A közoktatási rendszer alapintézménye – minden, adatokkal igazolható eredménye, elvitathatatlan társadalmi teljesítménye el-

²⁹ KNAUSZ (1988), 142-144., (1989), 147-149., 158-159.; SETÉNYI (1922); KELEMEN (2011), (2013)

³⁰ KNAUSZ (1988), 136-137., (1989), 159-160.; BÁTHORY (2001); KARDOS (2007); KELEMEN (2011), (2013) –
Vesd össze: KELEMEN (1987), (1989)

³¹ Uo.

³² BÁTHORY (2001); KELEMEN (1987), (1989), (2013)

³³ KNAUSZ (1985), 74-91., (1988), 144.; – L. még: BÁTHORY (2001); KARDOS (2007); KELEMEN (2011), (2013)

lenére – ezt a rávetülő árnyékot nem léphette túl, mondhatni összeroppant a közvetlen politikai beavatkozások, az ellentétes elvárások és az ad hoc követelmények súlya alatt.

Az iskolarendszer szerkezeti problémái

Az általános iskola funkciózavaraira és működési elégtelenségére utaló kritikái észrevételekkel szinte a kezdetektől folyamatosan találkozhatunk, ám ezek lényegében következmények nélkül maradtak.³⁴ Az 1961-es oktatási törvény előkészítésének időszakában a nemzetközi változásokra, illetve a Szovjetunió és néhány népi demokratikus ország iskolareformjára reagálva – felmerült az iskolarendszer szerkezeti átalakításának, a 9 vagy 10 évfolyamos általános iskola bevezetésének, az alapozó szakasz, az alsó tagozat erősítésének a terve is. A javaslat azonban hamarosan lekerült a napirendről, az iskolaszervezet kérdése tabutémává vált.³⁵ Az 1970-es évektől sokasodtak az általános iskola, illetve a közoktatási rendszer elégtelen teljesítményére, funkciózavaraira utaló – iskolaszociológiai vizsgálatokon, hazai és nemzetközi tanulói teljesítményméréseken alapuló – jelzések.³⁶ Az új gazdasági mechanizmus hatására megélnékülő közéleti és tudományos tevékenység az iskola, az oktatásügy problémáival való nyílt szembenézést ígerte. Az MSZMP KB 1972-es oktatáspolitikai határozata azonban szőnyeg alá söpörte a feltárt problémákat; az oktatási rendszer várt és remélt gyökeres reformja helyett a kialakult köznevelési rendszer megszilárdítását, illetve a „tartalmi megújulás” jelszavát tűzte zászlajára.³⁷

Az általános iskolát övező ellentmondások az 1980-as években manifesztrálódtak.³⁸ A megtorpedózott gazdasági reformkísérlet, majd a világgazdasági válság nyomán végbenő tektonikus változások, a felszínre törő társadalmi mozgásfolyamatok megfogalmazta igények nyilvánvalóvá tették az iskola tehetetlenségét a sokasodó új kihívásokkal szemben. A válságtünetek két területen mutatkoztak meg a legélesebben: az ún. hátrányos helyzet vonatkozásában, azaz az iskolán túlmutató társadalmi problémák pedagógiai eszközökkel történő kezelhetetlenségében, illetve a tehetséggondozás szükségességét hangsúlyozó minőségi igényekkel szemben megmutatkozó felkészületlenségben. A változó társadalmi elvárásokra nehézkesen reagáló, uniformizált és rugalmatlan általános iskola szükségképpen roppant meg ezek súlya alatt. Ugyanakkor az is mind nyilvánvalóbbá vált, hogy a „szocialista” iskolának, illetve a szocialista közoktatás emblematisz intezményének, az általános iskolának a válsága szorosan összefügg a szocialistának mondott gazdasági, társadalmi és politikai rendszer válságával, megreformálhatatlanságával.³⁹

A rendszerváltás azonban rossz választ adott a felmerülő társadalom- és oktatáspolitikai kérdésekre. A tankötelezettség szükségszerű kiterjesztéséhez igazodó iskolaszervezeti korrekció – s ezen belül az alapozó képzés időtartamának bővítése, szemlélet- és

³⁴ KNAUSZ (1988), (1989); KARDOS (2007); KELEMEN (2011), (2013)

³⁵ SETÉNYI (1992); KELEMEN (2011), (2013); – Vesd össze: NAGY (1970)

³⁶ GAZSÓ (1971); GAZSÓ, PATAKI, VÁRHEGYI (1971); FERGE (1974); KOZMA (1975); GAZSÓ (1976), illetve ÁGOSTON, NAGY, OROSZ (1971); BÁTHORY (1973)

³⁷ HALÁSZ (1972); BÁTHORY (2001); KARDOS (2007), 121-134.; KELEMEN (2013)

³⁸ ANDOR (1980, 1981); VÁRHEGYI, szerk. (1985); KELEMEN (1987), (1989); továbbá: BÁTHORY (2001); KARDOS (2007); KELEMEN (2013)

³⁹ BÁTHORY (2001); KARDOS (2007); KELEMEN (2013). – Vesd össze: KELEMEN (1987), (1989)

tartalombeli megújítása – helyett oktatásügyi restaurációt hajtott végre. A korai – 10 éves kori – szelekciós küszöb visszaállításával lényegében kimondta az általános iskola megcsonkítását, ellehetetlenítését. Az így átalakított iskolaszervezet az 1945 előtti állapotokat idézte fel.⁴⁰

A jelenleg hatályos köznevelési törvény – anakronisztikus társadalomfelfogásával és a közoktatási rendszer ehhez igazodó deformálásával – ezt a restaurációs folyamatot tette teljessé, a jövő helyett a múltat legitímálta.⁴¹

Összegzésképpen

Megállapíthatjuk, hogy az általános iskola megteremtése – a hazai iskoláztatás korábbi eredményeire alapozottan – beilleszkedett az oktatásügyi modernizáció, a tömegoktatás kiépülésének folyamatába, ugyanakkor történelmi fordulópontra is jelentett: az 1940-es évekre kialakult zárt, zsákutcás iskolarendszer meghaladását, az oktatásügy nemzetközi fejlődési tendenciáihoz igazodó, polgári és demokratikus reformját. Ennek a változásnak a lényege nem csupán az évtizedes szakmai-politikai követeléseket beteljesítő általános, egységes és kötelező 8 évfolyamos iskola létrehozása volt, hanem a társadalmi esélyegyenlőség ígérete, a korai iskola- és pályaválasztási kényszert jelentő „szelekciós küszöb” felemelése a tizedikről a tizennegyedik évre. A társadalmi szerkezet átalakulásához és a politikai rendszerváltozáshoz igazodó, paradigmatis jellege ilyen értelemben – az 1868-as népoktatási törvényéhez hasonlóan – elvitathatatlan.

Befejezésül – a hetvenéves történetből levonható következtetésként is – annak a feltevésnek, mi több, meggyőződésnek szeretnék hangot adni, miszerint az általános iskola jövőjét a tankötelezettség ismételt, 6-tól 18 éves korig tartó kiterjesztéséhez igazodó továbbfejlesztés, a komprehenzív (nem elkülönítő) jellegű alapképzés ebbe illeszkedő szerkezeti és tartalmi reformja, azaz a „megszüntetve megőrzés” jelentheti. Akkor is, ha ez – az Eötvös-féle elemi népiskola sorsához hasonlóan – az „általános iskola” elnevezés múzeumban kerülésével, neveléstörténeti emlékké válásával jár(hat) együtt.⁴²

⁴⁰ ROMSICS (1999); BÁTHORY (2001); KELEMEN (2003/a), (2003/b); KARDOS (2007), 155-178.; NAGY (2001).

⁴¹ KELEMEN (2015)

⁴² KELEMEN (2007/a), (2015)

IRODALOM

- ÁGOSTON GY., NAGY J. & OROSZ S. (1971) *Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- ANDOR M. (1980, 1981) Dolgozatok az iskoláról. *Mozgó Világ*, vol.12. No.1.
- BÁTHORY Z.(1973) *Hét standardizált tantárgytestet*. OPI, Budapest
- BÁTHORY Z. (2001) *Maratoni reform*. ÖNKONET, Budapest
- BÉNYEI M. (2005) *Kovács Máté*. OPKM, Budapest (Tudós tanárok, tanár tudósok. sorozat)
- DANCSNÉ (1979) Bevezető. . Dancs Istvánné & Kornidesz Mihály (szerk.) *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról. 1945-1948*. Kossuth, Budapest pp. 5-61.
- KARDOS J. & KORNIDESZ M. (szerk.) (1990) *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből I. 1945-1953*. Tankönyvkiadó, Budapest
- DONÁTH P. (2008) *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945-1960*. Trezor, Budapest
- FERGE ZS. (1974) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai, Budapest
- GAZSÓ F. (1971) *Mobilitás és iskola*. Budapest
- GAZSÓ F., PATAKIF & VÁRHEGYI GY. (1971) *Diákéletmód Budapesten*. Budapest
- GAZSÓ F.(1976) *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth, Budapest
- HALÁSZ G. (1992) Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események 1991*. (szerk.) Balogh László. OPKM. Budapest (Neveléstörténeti Füzetek 11.)
- HORVÁTH M. (1975) *A népi demokrácia közoktatási rendszere. (1945-1948)*. Tankönyvkiadó, Budapest
- HORVÁTH M. (1978) *Közoktatás-politika és általános iskola*. Akadémiai, Budapest
- KARDOS J. (2007) *Iskola a politika sodrásában*. Gondolat. Budapest
- KELEMEN E. (1987) Az általános iskola helyzete, fejlesztésének feladatai. *Pedagógiai Szemle*, vol. 37. No. 11. pp. 1091-1107.
- KELEMEN E. (1989)Az általános iskola fejlesztésének időszerű kérdései. *Pedagógiai Szemle*, vol. 39. No. 7-8. pp. 611-615.
- KELEMEN E. (1993) A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. *Pedagógusképzés*, No. 1-2. pp. 33-43.
- KELEMEN E. (2002) A magyar oktatási törvénykezés története. In: Kelemen Elemér: *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest pp. 17-70.
- KELEMEN E. (2003/A) A rendszerváltás és az iskola. *Iskolakultúra*, vol. 13. No. 6-7. pp. 81-87.
- KELEMEN E. (2003/B) Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében 1945-1990. A korszak oktatási reformjainak természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, vol. 53.No. 9. pp. 25-32.
- KELEMEN E. (2007/A) Az általános iskoláról – a 60. évforduló után. *Iskolakultúra*, vol. 27. No. 5. pp. 3-15.
- KELEMEN E. (2007/B) Két fejezet a hazai pedagógusszervezetek és mozgalmak 20. századi történetéből. In: Kelemen Elemér: *A tanító a történelem sodrásában. Tanulmányok a tanítóság 19-20. századi történelméből*. Iskolakultúra, Pécs. pp. 128-135. (Iskolakultúra – könyvek 32.)
- KELEMEN E. (2011) Az 1961. évi III. (oktatási) törvény. *Budapesti Nevelő*, vol. 47. No. 3-4. pp. 20-32.
- KELEMEN E. (2013) Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. *Neveléstörténet*, vol. 10. No. 1-2. pp. 5-33.

- KELEMEN E. (2015) Hagyomány és korszerűség? Reflexiók napjaink oktatáspolitikájára. *Magyar Tudomány*, vol. 176. No. 7. pp. 787-789.
- KISS Á. (1982) Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. *Köznevelés*, vol. 38. 37. No. 12.
- KNAUSZ I. (1985) Az MDP és a közoktatás kérdései az iskolák államosítása után. In: Knausz Imre: *Történelem és oktatás*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest pp. 69-99.
- KNAUSZ I. (1988) A közoktatás pártfőlülvizsgálata 1950 tavaszán. Uo. 127-146.
- KNAUSZ I. (1989) Az 1952-es és az 1953-as év a közoktatásban. Uo. pp. 147-160.
- KNAUSZ I. (1990) Az általános iskola létrehozása 1945-1950. Uo. pp. 13-25.
- KOVÁCS É. & PŐCZE G. (1988) Az állami iskolamonopólium kialakítása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról. OPKM, Budapest *Neveléstörténeti Füzetek*, 9.
- KOZMA T. (1975) *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest
- LADÁNYI A. (1988) A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945-1959). In: Magyarfalvi Lajos: *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés*. Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok. BTF, Budapest pp. 197-232.
- NAGY J. (1970) *Az iskolafokozatok távlati tervezése. Iskolarendszerünk alapvető problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest
- NAGY J. (2001) Mi lesz veled oktatási rendszer. *Educatio*, No. 4. pp. 625-635.
- NÉMETH L. (1986) *Művelődéspolitikai írások*. Múzsák, Budapest
- ORBÁN S. (1955) *Az egységes állami iskola megteremtése. Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből*. Szerk. Lackó Miklós. Akadémiai, Budapest pp. 543-584.
- ROMSICS I. (1999) *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest
- SETÉNYI J. (1992) Az 1961. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlatja. Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. évfordulók, események 1991. Balogh László (szerk.) OPKM, Budapest pp. 64-71. (*Neveléstörténeti Füzetek* 11.)
- VÁRHEGYI GY. (szerk.) (1985) *Hiány és feszültség az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest
- ZÁTONYI S. (2006) Hatvan éves az általános iskola. *Iskolakultúra*, vol.16. No. 6. pp. 49-58.