

Oktatás és politika: rendszerváltó viták

1982-ben egy kis kutatói közösség – tagjai Halász Gábor, Lukács Péter és Nagy Mária voltak – egy szöveggyűjteménnyel állt elő. Ez a szöveggyűjtemény zömében angol szerzők magyarra fordított cikkeit adta közre az oktatásról és a helyi politizálásról, s egy összefoglaló tanulmánnyal kezdődött, amelyet az említett kutatók kollektívan jegyeztek. Ez az írás szakított az oktatáskutatás Magyarországon uralkodó – és még sokáig sokunk által elfogadott – paradigmájával.

Az oktatásügyben lezajló történéseket e tanulmány nem a statisztikailag adatolható, ámde a szemlélő elől rejtett – rövid távon észlelhetetlen, ámde hosszú távon alapvető – gazdasági, társadalmi (népesedési, mobilitási, infrastrukturális stb.) folyamatok eredőjeként értelmezte. Ehelyett arra mutatott rá, hogy az oktatásügyet konkrét személyek és csoportok a saját aktuális érdekeiknek megfelelően igyekeznek változtatni. S ezzel ismeretlen világot tárt föl, az oktatáskutatásban addig ismeretlen módon. A nyolcvanas évek történetének az a vonulata, amelyet közelről ismerek – az oktatáspolitikát háttérző társadalomkutatások története – ezzel a szöveggyűjteménnyel kezdődik. Írásomban ezt a vonulatot szeretném bemutatni. Nem törekszem (nem törekedhetek) teljességre. Mondanivalóm néhány műhöz kötődik: egyesek közülük ma már/még ismeretlenek.

A tervezés és döntés anatómiája

Az oktatás politológiája a hazai politikatudomány kibontakozásához kapcsolódik. Míg a hazai szociológia kezdetei a kádári „konszolidációra” (az 1960-as évek második fele) nyúlnak vissza, és ennek a korszaknak a tudománypolitikáját tükrözik, addig a politikatudomány a rendszer harmadik szakaszának terméke. Jelzi, hogy a Kádár-rendszer fokozatosan, de gyorsuló ütemben veszített integráló erejéből, és hogy ezt a szerepét fönntartassa, mind szélesebb értelmiségi köröket próbált hatása alá vonni. Ez a nyitás egyfajta politikai pluralizmussal is (kényszerűen) együtt járt. Ahogy a politikai rendszer monopolisztikus jellege csökkent és szétfűszegedett, a főlészin mögött mind többek számára váltak láthatóvá azok az alkumechanizmusok, amelyek a történéseket az 1980-as években meghatározták. Ezeket az alkumechanizmusokat egyelőre még a politikai rendszer adott keretei között sikerült tartani; a politikai érdekegyeztetések szereplői csak az 1980-as évek harmadik harmadában jutottak odáig, hogy a Kádár-rendszer elitje mellett egy második politikai elitként is föllépjenek. Az 1980-as években még megmaradtak (megtarthatóak voltak) a különböző szakértői körökben. Kiténtetett szerepet játszottak a különböző tervelőkészítő fórumok (a VI. és VII. ötéves terv előkészítése; ezek az ötéves tervek fogták át az 1980-as évtizedet). E tervelőkészítések során találkozott ugyanis az országos, középszintű és helyi szakértő értelmiség az úgynevezett döntéshozókkal. Azaz a politika „csinálóival” és végrehajtóival.

Ez már más „politika” volt, mint amiről az 1960-as és az 1970-es években beszéltek. Akkor a politikát az állampárt monopolizálta. A hatvanas-hetvenes években a teljes közélet politikai ügyként fogalmazódott meg, és mint ilyen állt párt- (állami) ellenőrzés alatt. Az oktatáspolitiká sem különböző érdekcsoportok képviselőit és érvényesítését jelentette az oktatásban, hanem a párt (párton belüli csoportok) törekvéseinek közérdekként történő megjelenítését és elfogadtatását az igazgatási szervezetek – mögöttük pedig (rejtőz-

ve már) a pártszervek – csatornáin. Az 1980-as évek mind látványosabb újdonsága volt, hogy a szembenálló törekvések egyre nyíltabban fogalmazódtak meg és szembesültek egymással, az igazgatási és pártszervek pedig a korábbi érdekközvetítő (egyesítő, „felösszesítő”) szerepből kizökkenve mindinkább a vitatkozó érdekcsoportok egyikévé váltak. Az első lökésszerű változást ebben az irányban az 1980-as évek elejének megújulási kísérlete hozta – a Kádár-rendszer utolsó nagyobb modernizációs erőfeszítése –, amelynek révén az oktatáspolitikába bekerült például *Pozsgay Imre*. 1985-től a rendszer bomlása felgyorsult és feltartóztathatatlanná vált. Ennek a folyamatnak a dokumentuma az oktatáspolitikában az 1985-ös törvény vagy akár a korai NAT.

Az az értelmiség, amely az 1980-as években tanult oktatáspolitikáizálni, már nem tervező szakértőként definiálta magát, aki hosszú távú folyamatokat akart föltárni (a hatvanas évek); nem is kritikus társadalomtudósként, aki megkockáztatta bírálni a rendszert (a hetvenes évek). Az új belépők szakmai-tudományos kifejezési formája a politológia lett. Vagyis a politikatudomány egy sajátos értelmezése, amely a politikai közösséget – a történészek egyre inkább nemzetet, a szociológusok inkább társadalmat, a közgazdászok még népgazdaságot, a demográfusok és statisztikusok rendre lakosságot mondtak – rivalizáló

Az, hogy az oktatáskutató „politikát csinál” – döntéseket előkészít, sőt mintegy sugall –, azt jelentette, hogy a korábbi politikai elit legitimitációja jócskán meggyöngyült. Többé már nem tudta betölteni a versengő csoportok koordinátorának szerepét; ezt kiengedve a befolyása alól mintegy a „kutatókra” bízta rá. Ebből táplálkozott ennek az értelmiségi csoportnak az elitudata, amely az 1989/90-es fordulat után, a parlamenti demokrácia föltételei között egyszerre csak hamisnak bizonyult, fölöslegessé vált, szertefoszlott.

érdekcsoportoknak látta. Az akkor körülötünk kavargó eseményeket úgy fogták föl, mint érdekcsoportok megjelenését és összeütközését, a politika egészét pedig mint részérdekek érvényesítését. Sőt e politológia nemcsak tudománnyá, hanem egyfajta életérzéssé és önmeghatározássá is vált: saját világukat is így fogták föl, próbálták politikusként bekapcsolódni – vagy kommentátorként kimaradni belőle. Főleleveníttetek egy (képzeletbeli) politikai közéletet, s ezzel hozzájárultak a (valóságos) politikai közélet megelevenítéséhez.

„A tervezés és döntés anatómiája” című kötetet is ez az életérzés lengi át. A borítója is beszédes: szabályos, de darabjaira hulló mértani ábra. A hasadások, amelyek az ábrán végigfutnak, eredetileg erők eredőjét voltak hivatva kifejezni: hogy az egymásnak feszülő szándékokból alakul ki a terv.

De a kezdetleges nyomdai kiállítás miatt az ábra inverze vált érzékelhetővé. S ezt a benyomást a cím is erősíti. A tervezés tudatosságot és nyugalmat sugall; a döntés pillanatot és kockázatot. Ez a könyv a korábbi (valóságos? vagy csak vélt?) egység megbomlásáról beszél.

Amikor a tanulmánygyűjtemény keletkezett – kiadásának éve 1986 –, épp a VII. öt éves tervet készítették elő, a Kádár-rendszer utolsó tervét. A VII. öt éves terv már nem „népgazdasági” tervnek készült – sokkal inkább társadalmi-gazdasági tervnek az úgynevezett társadalmi tervezés jegyében. Ez a társadalmi tervezés – a mögötte húzóerő csoportokkal – szintén megérne némi visszaemlékezést. A kötet szerzői a VII. öt éves terv ürügyén visszapillantottak az azt megelőző VI. öt éves terv történetére; bele is vetítve már az évtized elejének eseményeibe is mindazt, amit az évtized közepén tapasztaltak. Így vált ez a kötet nemcsak a tervezés és döntés, hanem egyúttal az oktatáspolitikai reformnemzedék „anatómiájává”.

A tervezés úgy jelent meg benne, mint a parlament szimulációja. Az akkori reformnemzedék nem vagy nem világosan tudta ezt; közgazdász társaik már jobban értették,

hogy egy megreformált tervgazdaság valójában a piacot – a piaci nyilvánosságot – utánozza vagy helyettesíti. A tervezés azonban – hogy szimulálja a lefojtott és eltorzult nyilvánosságot – maga is átalakul. Többé nem a mérnöki tervezés mintáját követi (a logarliches szakértőkét), sokkal inkább egyeztetések során alakul ki (a piacon alkudozók). Ezt az átalakulást igyekeznek bemutatni a kötet szerzői. Csatlakozva a fölfogáshoz – amely az 1980-as évek reformértelmisége körében szélteben elterjedt Magyarországon –, hogy a „fennálló szocializmus” viszonyai között valami sajátosan egyedi van kialakulóban: ez az érdekegyeztető tervezés, ezek a félig nyilvános alkumechanizmusok. A különféle „oktatástervezők” rendszerint részérdekeket képviselnek; az „oktatáskutatók” viszont moderátorok, hiszen az oktatási rendszer egészét tartják szem előtt.

Az, hogy az oktatáskutató „politikát csinál” – döntéseket előkészít, sőt mintegy sugall –, azt jelentette, hogy a korábbi politikai elit legitimációja jócskán meggyöngült. Többé már nem tudta betölteni a versengő csoportok koordinátorának szerepét; ezt kiengedve a befolyása alól mintegy a „kutatókra” bízta rá. Ebből táplálkozott ennek az értelmiségi csoportnak az elitudata, amely az 1989/90-es fordulat után, a parlamenti demokrácia föltételei között egyszerre csak hamisnak bizonyult, fölöslegessé vált, szertefoszlott. Az tudniillik, hogy a változást egy új, a korábbinál szakszerűbb, kevésbé ideologikus értelmiség helycseréje okozza – amivel a fennálló viszonyok nem változnak, de a lehetséges mozgástér kitágul. Ez a közérzet már a mind ismertebbé váló ‚Az értelmiség útja az osztályhatalomig’ című szamizdat kötetben megfogalmazódott, hogy azután a híres ‚Fordulat és reform’ című ‚szakértői’ (értsd: féllegális) írásban érje el a csúcspontját. ‚A tervezés és döntés anatómiája’ ugyanennek a közérzetnek a megjelenése az oktatáspolitikában.

A kötet zárótanulmánya a tervezést – ahogy a szerzők az 1980-as évek közepén tapasztalták – a brechti színpadhoz hasonlítja. Az események különböző idősíkokban játszódnak ugyan, de mi mindezt együtt, egyszerre látjuk. Az oktatástervezés szintjei már nem épülnek egymásra – fent elhatározzák és lent végrehajtják, vagy letről javasolják és fent elfogadják –, hanem fent és lent (és közte mindenütt) az érdekegyeztető „tervezés” egyszerre folyik. Maga a terv – vagyis az oktatásra vonatkozó politikai szándék, akarat, elhatározás, döntés – mintegy meghatározhatatlanul emelkedik ki az alkudozó-egyeztető oktatástervezés kavalkádjából. A bemutatás jól visszaadja, ahogyan a korábbi monopolisztikus koordináció az oktatáspolitikában is fölbomlott.

Mi koordinálja tehát e különböző színtereken egyszerre zajló oktatáspolitikai alku-folyamatot (az „oktatástervezést”)? A kor válasza erre az volt, hogy a távlati folyamatok. Vagyis azok a gazdasági, népesedési, infrastrukturális változások, amelyek az oktatástervezés hatáskörén – résztvevőinek befolyásán – túl, észrevétlenül, de föltartóztathatatlanul átalakítják az oktatásügyet és környezetét: a gazdaságot, a társadalmat – végső soron magát a rendszert. Ezt a szemléletet az új oktatáskutató nemzedék is az előző évtized(ek)ből tanulta; mint ahogy a hitet is, hogy e hosszú távú változásokkal szemben a rendszer mintegy magamagát képes összetartani, mert a fönnállása mindnyájunk érdeke (a legvidámabb barakk). Jól fogalmaztunk: a hitet, a bizodalmat. Mert egyébként semmi nem utalt erre; az adatok, amelyeket újra meg újra idéztek, szöges ellentétben állottak azzal az illúzióval, hogy a rendszert még mindig valamely nagy hatalmú, ámde jóindulatú tudatosság irányítja, s ez (ő) teret enged a változásoknak. Része volt ez annak az általánosabb illúzióknak, amelyet maga a Kádár-rendszer gerjesztett és táplált, és amely keserű kiábrándulásba csapott át a fordulat után.

Ha az (oktatási) rendszert (már csak) törvényszerűen ható folyamatok koordinálják, akkor a politika – a tervezés és döntés – szerepe a reagálás. ‚A tervezés és döntés anatómiájá’-nak – utószava szerint – ez az üzenete. Nem az oktatástervező tervez, hanem rajta kívüli tényezők; amit az oktatástervező megtervez (az oktatáspolitikai): nem más, mint reagálás ezekre a kihívásokra. A kutatónak tehát az a szerepe, hogy ijesztgessen: ezekre a fenyegető kihívásokra hívja föl a döntéshozó figyelmét. Az oktatástervezés a jö-

vő tudatos irányításából a krízishelyzetek megjósolásává és elhárításává vált. S ezzel bele-simult abba a politikai környezetbe, amelyet a késői Kádár-kor teremtett Magyarországon.

Ez az a társadalmi-oktatáspolitikai tapasztalat, amelyben az 1980-as nemzedék osztozott; ezen nőtt föl. Ezeket a tapasztalatokat – az egyeztetéses politizálás, az érdekkijárá-sok, a kivülállás-kirekesztettség, az álobjektivitás – tapasztalatait tanulta meg és vitte to-vább magával az 1990-es évekbe. Így keveredett bele a nagy fordulatba. Közös öröksé-günk volt ez; ami sokat magyaráz mindabból, ami 1990 után az oktatásüggyel és velünk, oktatáskutatókkal történt.

Az 1985-ös törvény

Az 1980-as évek második felét – amelynek mérföldkövét talán az 1985-ös (több jelöl-tes) választások jelentették – a központi bizottságból és holdudvarából kiinduló reform-politika és az azt akadályozó, blokkoló középszint (megyei és nagyvállalati pártvezetés) birkózásaként lehet leírni. Az MSZMP központi bizottságában és az értelmiségi-szakér-tői körökben egyre erősebbé váltak azok a hangok, amelyek „fordulatot és reformot” kö-veteltek, természetesen a „geopolitikai realitások” között. A külső föltételek alakulásával – amelyeket itt most nem részletezünk, de amelyek közt közvetlenül kétségtelenül a leg-fontosabbnak *Gorbacsov* reformpolitikája bizonyult – ez a törekvés vezetett el végül is *Kádár János* lemondatásához és az MSZMP utolsó erőfeszítéséhez (1987–90), hogy hal-talmon maradhasson. Ez a fejlemény ma már közhely. Amire kevesebb figyelmet fordí-tottunk, az a „harc helyzet”, amelybe a reformpolitikuskok és a reformértelmiség beleke-veredett – vagy inkább beleszorult, belesodródott – azáltal, hogy törekvései mögött egy változást akadályozó, a reformtörekvéseket blokkoló középszintű pártvezetés sorakozott föl. A központból kiinduló reformerők és körök támogatásért így a középszintet kikerül-ve a helyi szintű politikacsinálókhoz fordultak. Azt remélték, hogy így majd ők szorít-atják sarokba az őket blokkoló megyei irányítást.

Ez a fejlemény értelmezhetővé teszi, hogy az 1980-as években fokozatosan miért nőtt meg a regionalitás és a lokalitás fontossága a kor hazai társadalomtudományosságában. Azt is érthetővé teszi, hogy miért ingott meg a politikakutatók és a politika csinálóinak bi-zalma a rendszerszemléletben és a távlati tervezésben. Magyarázza, hogy miért erősödtek föl az öngazgatás és a lakóhelyi demokratizmus iránti érdeklődések olyannyira, hogy a szocializmus (azaz a Kádár-rendszer) továbbélésének-korszerűsítésének az útját egy sa-játos „szocialista demokráciában” keresték. Párhuzamként és mintaként a társadalmiasítás és a közösségfejlesztés példáit kapcsolták hozzá a történelemből és a nemzetközi tapasztalatokból (elsősorban a harmadik világból és az alternatív politikai mozgalmakból).

Ami az oktatásügyben történt, ennek a folyamatnak a megismétlődése volt, természet-e-sen az oktatásügy sajátosságainak megfelelően. Számos megjelenési formája közül – úgy-mint az iskolai önállóság, az oktatásügy társadalmiasítása, a szakfelügyelet fokozatos föl-számolása és átalakítása szaktanácsadássá, kísérlet a megyei pedagógiai intézetek közpon-ti irányítására és az iskolák közvetlen befolyásolására (azaz kiemelésük a középszintű ál-lami és pártirányítás alól), az igazgatóválasztás stb. – a máig legismertebb (szakmai kö-rökben pedig éppenséggel a legünnepeltebb) dokumentuma az 1985-ös oktatási törvény.

Azt hiszem, ezt a törvényt ma is többször emlegetjük, mint ahányszor (ma már) for-gatjuk. Pedig tanulságos olvasmány. Az a legfőbb tanulsága, hogy általában nincs benne (vagy csak igen-igen rejtjelezve) – az, amire hivatkozni szoktunk. Konszolidált, lekere-kített, szinte a végtelenségig csiszolt és „egyeztetett” szöveg, amely a mai olvasónak ko-rántsem sugallja mindazt a feszültséget, hőfokot, birkózást és várakozást, amelynek kö-zepette megszületett. (Hozzáteszem, jöllehet talán nem itt a helye, hogy legfontosabb re-formtörekvései egy akkor úttörő pedagógus-közvéleménykutatás szerint csaknem ismer-etlennel maradtak épp azok előtt, akikre hivatkozva a törvény szövegezői – személyesen

az akkori miniszter – szavakba öntötték. Csalódás a reformértelmiségnek; az 1980–90-es évek fordulóján nem az egyetlen.)

Nem itt a helye, hogy a törvény szövegelemzésébe belemélyedjünk; erre itt csupán utalhatunk. Az ilyen elemzés – összevetve az 1993-as LXXIX. törvény szövegével – mindenesetre tanulságos, mert jól mutatja a valóság és az illúzió közti törésvonalat – más szóval mindnyájunk illúzióit, akik az 1980-as évekből jöttünk. Amiért az 1985-ös törvény ma is úgy jelenik meg előttünk, mint a reformtörekvések foglalatja – az elérhető legnagyobb szabadság –, az egyszerűen abból adódik (a már említettek mellett), hogy az 1985-ös törvény még nem törvény a szó mai értelmében. Sokkal inkább deklarációk – méghozzá szép, emelkedett és általános érvényű deklarációk foglalatja. Rövid és szépen (de legalábbis szabatosan) megfogalmazott kijelentései irányt mutatnak „a további fejlődés kijelölése érdekében”. Nem pedig szabályoznak – mint az 1993-as (amitől egy törvény korántsem emelkedett, sokkal inkább minuciózus olvasmány). A tartalomelemzés azt is kimutatja, hogy az 1985-ös törvény szövegét ma már szokatlan szavak és kifejezések sűrűsödése határozza meg, mintegy „tudat alatt” befolyásolva és rögzítve a szabadság üzenetét (szolgáló, szervezett, elkötelezett, felelős, megfelelő, alapvető, középonti stb.). Várakozásunkkal (és emlékeinkkel, benyomásainkkal) ellentétben az 1993-as törvényben viszont szinte túltengenek a nagy liberális szavak és kifejezések (szabadság, jog, érvényesítés, lehető, önálló, független, közreműködés stb.).

Legalább ennyire tanulságos, ha az 1985-ös törvény fölfogását az 1993-aséval hasonlítjuk össze (tanulságos, mivel az 1980-as évekből jöttek közül sokak fejében máig él, hogy az 1985-ös törvény volt eddig a legliberálisabb – szemben az 1993-as törvénnyel). Nos, ha a vonatkozó törvényhelyet föllapozzuk, kiderül, hogy az 1985-ös törvény parancsoló szándékkal értékelvű (az oktatás az ifjúság „szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja”). S épp az ennél sokkal szűkítőbbnek hitt, annak tartott 1993-as törvény a liberális („Az állam és a helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézmény nem lehet elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem.”). Talán sarkítunk, mégis azt állítjuk, hogy – miközben liberális vágyainkat 1985-re vetítjük vissza – liberalizmusunk közös kiteljesedését mégiscsak az 1990-es évek hozták meg. Nem véletlenül.

S itt a helye, hogy néhány szót szóljunk arról a legnagyobb liberális álomról, amelyben mindnyájan osztoztunk, akik az 1980-as években oktatáspolitikával így-úgy foglalkozni kezdtük. Az iskolai autonómiára gondolok, amelyet az 1985-ös törvény sűrűn emlegetett helye többek közt az alábbiakban fogalmaz meg: „A pedagógusok és oktatók, a tanulók és hallgatók... közösségei, illetőleg képviselőik részt vesznek a vezetésben. A nevelési-oktatási intézmények széles körű kapcsolatokat tartanak fenn társadalmi környezetükkel – a gazdálkodó szervezetekkel, az állami költségvetési szervekkel, a társadalmi szervezetekkel, az állampolgárokkal s közösségeikkel –, és segítik egymás tevékenységét.”

S itt a helye, hogy néhány szót szóljunk arról a legnagyobb liberális álomról, amelyben mindnyájan osztoztunk, akik az 1980-as években oktatáspolitikával így-úgy foglalkozni kezdtük. Az iskolai autonómiára gondolok, amelyet az 1985-ös törvény sűrűn emlegetett helye többek közt az alábbiakban fogalmaz meg: „A pedagógusok és oktatók, a tanulók és hallgatók... közösségei, illetőleg képviselőik részt vesznek a vezetésben. A nevelési-oktatási intézmények széles körű kapcsolatokat tartanak fenn társadalmi környezetükkel – a gazdálkodó szervezetekkel, az állami költségvetési szervekkel, a társadalmi szervezetekkel, az állampolgárokkal s közösségeikkel –, és segítik egymás tevékenységét.”

dalmi szervezetekkel, az állampolgárokkal s közösségeikkel –, és segítik egymás tevékenységét.” Ebben a két bekezdésben (kihagyással idéztem őket) van összefoglalva talán mindaz, amiben az 1980-as évek oktatáspolitikológus nemzedéke hitt. A „községek” szerepe – pedagógusoké, tanulóké és a szülőké az iskolában. A lakóhelyi öngazgatás fő szereplői: a gazdálkodó szervezetek, az állami szervek, a társadalmi szervezetek – s mellettük, úttörő módon: „az állampolgárok közösségei”. Az együtt élő közösségek „részt vesznek a vezetésben”, de legalábbis „segítik egymás tevékenységét”. Az iskola társadalmi környezetével együttműködve valósíthatja csak meg nevelői és oktatási feladatait.

Ez utóbbi gondolat már a hatvanas évek vége óta ott bujkál a pedagógiai közbeszédben annyira, hogy később visszatérően pedagógiai dokumentumokban is megjelenik. Az ún. „helyi nevelési rendszer” filozófiája, a „nyitott iskola” jelszava, később az „iskolai öngazgatás” helyenként és csak óvatosan megfogalmazott kívánalmi (az öngazgatás sokáig a jugoszláv *Kardelj* elhajlásának számított Magyarországon, később pedig a szocialista demokráciával azonosították) emelkedtek törvényerejűvé 1985-ben, s készítették elő gondolatilag az 1990-es helyi önkormányzatiságot, valamint a megyei szintű igazgatás (hatalomgyakorlás) szinte teljes elgyöngítését. Ha a gondolatok eredetét nyomozzuk Magyarországon, akkor talán a ma már keveset emlegetett *Amitai Etzionig* mehetünk vissza, akinek *„Cselekvő társadalom”* című könyve (nehéz társadalomfilozófiai mű) az 1968-as nemzedék egyik iránymutató olvasmányává vált. S vele mindaz az álom és reménykedés, amely egy sajátos, harmadik utat vélt megtalálni a megcsontosodott két másik – a szabad versenyen alapuló parlamenti demokrácia, illetve a tervezésen alapuló államszocializmus között (nyomai egyesek szerint az 1956-os magyar forradalom eszméi közt is föllelhetők). Az a szocialista demokrácia, amelyet az 1980-as reformértelmiség követni próbált, gyermeke a közvetlen (direkt) demokráciának, a társadalmiasításnak, a lokális önkormányzatnak (lakóhelyi demokrácia). Többpártrendszer és képviselői (parlamenti) demokrácia helyett közvetlen érdekérvényesítés; jogállam helyett közvetlen érdekegyeztetés; nemzetköziség helyett lokalitás; kölcsönös függés helyett abszolút (de legalábbis relatív) szabadság... Az iskolai autonómia ennek a gondolatkörnek a megjelelése a nyolcvanas évek megfogalmazásában.

Ehhez képest mindaz, ami történt (vagy ebből megvalósult) 1990 után, torzulásnak tűnhetett. Mai napig él a meggyőződés – jobbára az 1980-ban oktatáspolitikálni kezdők között –, hogy a szerves fejlődés az 1980-as eszmék alapján indult meg és kellett volna haladjon, s mindezt az 1990-es fordulat csak megzavarta (sőt, eltorzította). Talán leírhatjuk ezt a szemléletmódot úgy is, mint azoknak a fölfogását, akik a nyolcvanas években érintkeztek az oktatáspolitikáéval s kapcsolódtak bele; következképp saját útjuk egyfajta kifejeződését. 1994-ben ők „tértek vissza” (s nem „a kommunisták” persze). S talán nem is az 1989/90-es fordulatot, hanem az 1994–98-as periódust tekinthetjük az 1980-as oktatáspolitikai nemzedék igazi hatyúdálának.

A NAT indulása

„A tervezés és döntés anatómiája’ annak a dokumentuma, ahogy egy társadalomtudományilag (politikatudományilag) iskolázott, fiatalabb értelmiség – az oktatáskutatók – mintegy „kívülről hatoltak be” az oktatáspolitikai világába, és szakértőként befolyásolták ezt a világot. A NAT az oktatásügy belső szakértőinek – a pedagógiai kutatóknak – a kísérlete arra, hogy az oktatáspolitikát belülről befolyásolják. Hogyan vált, válhatott a „tartalmi szabályozás” e jellegzetes dokumentuma a központi irányítás eszközéből az intézmények fölszabadításának és a pedagógusok önállósításának eszközévé? A történetnek ez a szakasza már túlnyúlik a nyolcvanas éveken, sőt valójában a kilencvenes évek vitáit is magában foglalja.

A NAT azokból a munkálatokból nőtt ki, amelyek egykori minisztériumi irányítással az Országos Pedagógiai Intézetben folytak, s amelyeknek eredményeképpen az 1978-as

tantervi reform megindult. A NAT e reform reformjaként alakult ki, a korábbi időszak reformmunkálatainak „kiigazításaként”. Az úgynevezett pedagógiai kutatók (később divattá vált, hogy magát mindenki oktatáskutatónak minősítette, elmosva a két csoport indulása és háttere közti különbségeket) két jellegzetes csoportja működött együtt: tananyagot tervezők és értékelési szakértők. (A történeti érdekesség kedvéért jegyezzük meg, hogy az értékelés filozófiáját és eljárásait, valamint az ehhez illeszkedő tananyagtervezést együtt tanulták még a hetvenes évek elején egy nemzetközi szemináriumon, a svédországi Graenna-ban.) Innen a meggyőződés, amely a NAT-ot máig is áthatja, hogy tananyagot nem lehet mérés és értékelés nélkül tervezni; mérni és értékelni viszont csak megfelelőképp preparált tananyagot lehet.

A NAT filozófiája valamivel későbből – az 1980-as évek Anglijából – származott, ahol *Margaret Thatcher*, az akkori brit oktatásügyi miniszter a kontinentális rendszerekkel próbálta kompatibilissá tenni a decentralizált angol oktatást (s közben meggyöngíteni a helyi oktatási önkormányzatokat). Ehhez „tartalmi szabályozás” kellett, mivel az iskolarendszerhez képtelenségnek látszott (látszik mind a mai napig) törvényhozási eszközökkel nyúlni. Az angol nemzeti alaptanterv kísérlet volt arra, hogy a tanítás követelményeit szabványosítsák, ha már az iskolarendszert európai módon nem lehetett. Ehhez határoztak meg olyan követelményeket – s társítottak hozzájuk értékelési eljárásokat –, amelyekbe az eltérő tanítási anyagok és követelmények nagyrészt beleférhettek.

Margaret Thatchernek ez a kísérlete éppúgy nagy hatással volt a pedagógiai kutatókra (akik értékelési tevékenységüket jobbra a hetvenes években kezdték), mint a nyolcvanas évek oktatáskutatóira az angol helyi oktatáspolitikai világa. Abban az évtizedes menetben, ahogy a német alapú, szovjet közvetítésű filozófiai (marxista) pedagógiát egy empirikus és pragmatista angol-amerikai kutatás váltotta föl, a szakértők új meg új eszközöket és eljárásokat tanultak és fedeztek föl, s ezekhez megkeresték (rendszerint föl is fedezték, meg is találták) a nekik megfelelő oktatásügyi valóságot. (A „Fordulat és reform” értelmiségi előkészítői is ehhez hasonlóan fedezték föl és csikarták ki a késői Kádár-kor gazdasági valóságából a gmk-kat és ktsz-eket, szimulálták a nyilvános érdekegyeztetéseket a már említett tervalkukkal.) A NAT és a pedagógiai kutatók esetében a hazai helyzet – amelynek apropóján az angol tartalmi szabályozás alkalmazhatónak tűnt és szükségesnek látszott – az iskolarendszer megbontása volt.

Az iskolarendszer Magyarországon már a hatvanas évek közepe óta bomladozott – azóta, hogy egy közgazdász csoport a munkaerő tervezésére hivatkozva a nyolc évfolyamos általános iskolát tíz évfolyamosra javasolta fölemelni (ami befolyásolta volna a közép fokú oktatás addigra kialakult rendszerét). A tíz évfolyamos iskolarendszer (az 1968-as gazdasági reform egy jellegzetes „mellékterméke”) azután mintegy évtizednyi időre meghatározta az oktatásügyről folyó vitákat, és szembeállította egymással a társadalomtudományi szakértőket az oktatásügy belső szakértőivel. A nyolcvanas években – a Kádár-rendszer gyöngülésével, a gazdasági túlélésért folytatott küzdelemben – már nem az 1968-as reform szellemisége ért el az oktatásügybe, hanem sokkal inkább a túlélésért folytatott küzdelem, az a bizonyos „maratoni reform”. A politikai akarat elszállt, elszivárgott az átfogó oktatási reformok mögül, a reformra készülők az oktatásügytől az egész (politikai) reform felé fordultak. Az iskolarendszeren belül is ennek megfelelően egyfajta önmozgás indult meg, egyfajta „alulról induló reform” (iskolakísérletek). S megindultak a viták nemcsak az általános iskola átalakításáról – amelyet az 1945-ös főlsszabaddulás, valamint az 1948/49-es szocialista kultúrforradalom jellegzetes termékének tartottak –, hanem a szakmunkásképzés átalakításáról is (ezt pedig „a munkásosztály utánpótlásának” tételezte a mindenkori pártvezetés). Az áttörést az egykor híres Budapest-fasori evangélikus gimnázium visszaadása szimbolizálta (1987).

A bizonytalanságban, hogy milyen is lesz hát az iskolarendszer, ha az egész rendszer ingadozik, pedagógiai kutatók egy kiemelkedő csoportja nagy vállalkozásba fogott.

Olyan tantervet javasoltak – ennek a szakmai körvonalait vázolták föl –, amely akkor is érvényben lehet, ha az addigi iskolarendszer marad továbbra is érvényben (8 + 4), s akkor is, ha más rendszerek lépnének életbe (például 4 + 8), netán egyszerre többféle is (a fordulat után sokáig a favorit, nyugat-európai mintára, egy 6 + 6 rendszer volt). S ezt a szakmai keretet, ugyancsak angol mintára, nemzeti alaptantervnek nevezték el. Az elnevezés, amennyire frappáns (NAT), annyira félrevezető is volt; épp beépített kétértelműsége tette azzá. Hisz a „nemzeti” itt persze nem úgy volt nemzeti, mint ahogy az akkor kibontakozó konzervatív erők értelmezték, hanem ahogy „nemzeti” volt például a Nemzeti Színház vagy a Nemzeti Múzeum (azaz abban az értelemben, hogy „országos”). Tantervnek sem volt tanterv, hisz „tanterven” mindaddig egy olyan vezérfonalat értettek, ami a tananyagot évfolyamokra és tantárgyakra bontva írta elő, hosszabban vagy rövidebben (ezt egyesek aztán később sztalíni tantervnek keresztelték el). Alaptanterv sem volt, hisz nem a korábban törzsanyagnak nevezett közös anyagokat írta elő vagy le, amelyeket aztán a pedagógus vagy a tantestület bizonyos százalékig bővíthetett (az 1978-as tanterv nagy vívmánya). Hanem ehelyett egyfajta keretet igyekeztek kialakítani, amelyeken belül további, most már konkrétabb tanterveknek kellett (volna) elkészülniük (úgynevezett helyi tantervek). Sőt, a „helyi” tantervek sem helyiek voltak – abban az értelemben, mint Angliában, hogy azokat a helyi intézményfőntartók írták volna elő (ez a nyolcvanas évek vitáiban Magyarországon meg sem fogalmazódott). Hanem sokkal inkább „iskolaiak”, hiszen a NAT-ot a helyi viszonyokra az intézményeknek maguknak kellett (volna) alkalmazniuk.

A nyolcvanas években – a Kádár-rendszer gyöngülésével, a gazdasági túlélésért folytatott küzdelemben – már nem az 1968-as reform szellemisége ért el az oktatásügybe, hanem sokkal inkább a túlélésért folytatott küzdelem, az a bizonyos „maratoni reform”. A politikai akarat elszállt, elszivárgott az átfogó oktatási reformok mögül, a reformra készülők az oktatásügytől az egész (politikai) reform felé fordultak. Az iskolarendszeren belül is, ennek megfelelően, egyfajta önmozgás indult meg, egyfajta „alulról induló reform” (iskolakísérletek).

a NAT alkotói azt várva, hogy így a NAT politikasemleges maradhat, hisz valamennyi politikai ideológia szótárában értelmezhető. Sajnos (vagy szerencsére?) nem így történt. Elég csak azokat a helyeket végignézni, ahol a NAT első munkaváltozatait kiadták (hisz a kiadás maga is engedélyhez volt kötve a nyolcvanas években, annak nem vállalása nagyjából egyet jelentett egyfajta féllégális léttel). Nos, a NAT-ot 1990-ben egy székesfehérvári vállalati sokszorosítóban (Szövmű Vállalat) nyomtatták; az 1992-es változatot sem a minisztérium, hanem a debreceni Pedellus BT sokszorosította. 1993-ban azonban megjelent egy dokumentum – ugyancsak NAT címen –, amelyet a minisztérium egyik főosztálya (szakmai irányítási főosztály) nevesített; s majd csak 1994-től jelenik meg a következő dokumentum a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadványaként. Ami utal a NAT hányattott sorsára.

E sorsot röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze. Indulásakor a szerzők olyan dokumentumnak szánták, amely egy szétbomló oktatási rendszert tartalmilag irányíthat, s ezzel egyúttal egyben is tart. 1990–94 között ellenben a tantervi változtatások igénye erősödött föl (ki kellett iktatni a kötelező orosz nyelvtanítást, megváltoztatni a történelem, irodalomtörténet stb. tankönyvek értékeléseit, emellett sürgető szakmai szükségletként

jelent meg az informatika, valamint a nyugati nyelvek tanítása, a konzervatív kormányzat jellegzetes törekvéseként pedig a hittan tanítása is). Ehhez pedig nem egy NAT tágan meghatározott kerete kellett (volna), hanem egy határozottan értékorientált, központilag meghatározott vagy legalábbis kezdeményezett, befolyásolt tanterv. Így kellett (volna) átértelmezni a NAT-ot. 1994-től kezdve viszont a NAT liberális értelmezést kapott, amely szerint csupán keretül kellett (volna) szolgálnia az iskolák alkotóerejének kibontakozásához, illetve – esetenként – a fönntartóval folytatott kötélhúzásához. A NAT akkori kimunkálói tehát – akik a nyolcvanas évek reformértelmiségével együtt (mint útitárs szakértők) tértek ismét vissza az oktatáspolitikába – az eredeti dokumentumot, amely egy szétbomló rendszer összefogására tett pedagógiai kísérlet volt, kezdték úgy megjeleníteni, mint egyfajta „fölszabadtás pedagógiáját”.

Amiből sok baj származott. Legfőképp az, hogy a NAT – a vele kapcsolatos viták révén – óhatatlanul belesodródott a pártpolitika világába, mivel ellenfeivel is ott konfrontálódott (sajtóban és parlamentben), következésképp támogatóit is ott kereste és találta meg (nemzeti konzervatívok kontra szociálliberálisok). Ez a konfrontáció meglehetősen egyértelmű volt az 1990–94 közti időszakban, amikor a NAT-viták konzervatív /liberális vonulata domborodott ki. Kétértelművé vált azonban épp akkor, amikor a nyolcvanas évek „belső szakértői” épp kormányzati közelségbe kerülhettek. Ekkor ugyanis a NAT-viták jellege sokkal inkább liberális/szocialista jelleget öltött, és magán a kormányzó koalíción belül zajlott mint az egyik párt által dominált minisztérium harci álláspontja a kormányzati többséggel szemben.

Ennek a szakasznak a NAT-vitái – az egykori reformértelmiség jól ismert terepére (elintézetlen adósságához) visszakanyarodva – újra az iskolareformról szólt. A vitáknak ez a vonulata nem kapott nagyobb nyilvánosságot; talán csak néhány hónapig tartott (időhatárai még föltáratlanok); és a NAT szakértőinek tulajdonképpen a teljes meghátrálásával végződött. Szólni a 6 + 6 iskolarendszerről szólt, a NAT egy rejtjelezett üzenetéről, amelyet az eredeti szerzők azért tettek bele a dokumentumba, hogy ezúton is dokumentálják, hogy a tartalmi szabályozás (is) képes átalakítani az iskolarendszert, méghozzá egy kívánatos, nyugat-európai modell irányában (alighanem szintén angol mintákhoz igazodva). Szocialista képviselők, amikor fölfedezték ezt a kimondott-kimondatlan szándékot, élesen reagáltak (összekapcsolva ezt is azzal a vitával, hogy a liberális oktatáspolitikát javítja vagy rontja-e az esélyegyenlőséget). A vita, mint jeleztük, épp csak föllángolt, aztán egyéb aktuális témák (tankönyvpiac, oktatási vállalkozások, főképp sikkasztási ügyek) magukkal sodorták. Jeleként annak, ahogy a világ megváltozott az oktatás-ügy „belső szakértői” körül.

A belső szakértők – akik nem a politizálást szimulálták kutatóintézeti falak közt, hanem a tantervtervezést oktatáspolitikai fórumokon – még annyira sem voltak rákészülve ezekre a politikai viharokra, mint azok a bizonyos „külső szakértők”. Ők (a külsők) legalább számítottak rá, hogy viharba keverednek, sőt maguknak keresték a viharokat. A „belső szakértők” ezzel szemben az iskolák világában voltak otthon – ide próbáltak visszahúzódní, amikor a NAT körül politikai viharok törtek ki. Ezt az eltérő viselkedést az 1990-es évek új oktatáspolitikájának új föltételei között talán az életútjukkal magyarázhatjuk a legkönnyebben. Azzal, ahogy egyikük – a nyolcvanas évek oktatáspolitikai reformértelmisége – a politikai rendszerváltozásban továbbra is a központi irányítás lebontását kereste. Míg másukuk pedagógiai – nevezetesen tantervi és értékelési – gondolatainak újrafogalmazásához keresett benne politikai hátteret.

*

A jelenkor-történet – az oktatás és az oktatáspolitikátörténetének ma nálunk is egyre divatosabb területe – aligha lehet objektív. Akik ilyesmit írnak, inkább az indiai vakokra emlékeztetnek, akik azon veszekedtek, hogy milyen is az elefánt, ha csak olyan, mint a

füle, a farka vagy az ormánya. Az oktatáskutatás felől közelítve is csupán egy – valószínűleg még többé-kevésbé rejtett – aspektusát láttuk-láttathattuk az 1980–90-es évek oktatáspolitikájának.

A szöveggyűjteménynek – amelyet a bevezetőben idéztünk – a nyolcvanas évek óta számos variációja készült el. Kiegészítő fordítások is kísérték, mint például *Margaret Archer* híres kézikönyvének vagy *Thomas F. Green* nálunk kevésbé ismert oktatási rendszerfilozófiájának a magyarítása. Nem ez volt azonban a valódi jelentősége. A valódi jelentősége az volt, hogy kiformalta és meghatározta egy egész oktatáskutató nemzedék mentalitását. Számukra az 1980-as évek a fölkészülés, az 1990-esek pedig a színrelépés éveit voltak. Talán nem tévedünk tehát, ha az oktatás politológiáját – azokat a bizonyos „rendszerelváltó vitákat” – úgy fogjuk föl, mint fölkészülést az oktatáspolitikai szerepvállalásra. Igaz, hogy ez a szerepvállalás azután a kilencvenes években másként következett be, mint ahogy e fölkészülők elvárták, remélték, kívánták. A nyolcvanas évek oktatáspolitikológusai nem „csinálták” ugyan a kilencvenes évek oktatáspolitikáját, de lényegesen befolyásolták. A nyilvános politizálást tekintve kevésbé látványosan, de – továbbra is inkább szakértések és háttérviták homályában maradva – hosszabb távon alapvetően.

Irodalom

HALÁSZ Gábor – LUKÁCS Péter – NAGY Mária (szerk.): *Oktatás és politika I–II*. Művelődési Minisztérium Vezetőképző Intézete, Bp, 1982.

Nemzeti Alaptanterv. (1990: *Első fogalmazvány*; 1992: *A kötelező iskolázás alapkövetelményei*; 1993: *Oktatáspolitikai alapelvek*; 1994: *Tervezet*; 1995: *Tantervi követelmények*; 1995: *NAT*)

A tervezés és döntés anatómiája. Oktatáskutató Intézet, Bp, 1986.

KONRÁD György – SZELÉNYI Iván: *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Áramlat Független Kiadó, Bp, 1985. (Bern, Európai Magyar Protestáns Szabadegyetem, 1978.)

Közgazdasági Munkaközösség: *Fordulat és reform*. (sokszorosított kézirat), 1987

KARDELI, E.: *A szocialista öngazgatás politikai rendszerének fejlődési irányai*. Újvidék: Fórum Könyvkiadó, 1977.

BOGNÁR Tibor – KOZMA Tamás: *Pedagógusok a közoktatás fejlesztéséről*. Köznevelés, 1985/10. sz. 3–5. old.

BÁTHORY Zoltán: *A maratoni reform*. Iskolakultúra 2000/10. sz. 45–60. old.

HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Oktatás és politika*. OKKER, Bp, 1996.

Kozma Tamás