

Állandó változásban – A lengyel oktatás strukturális reformjainak előképe a harmincas években

Lengyelország oktatási rendszerének elmúlt húsz évét és jelenét az intézményi struktúraváltások határozzák meg. A 2015-ös lengyel választásokat megelőzően talán kevesen gondolták, hogy a PISA eredmények alapján sikeresnek, pozitív példának tekintett (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010) 1999-ben bevezetett 6+3+3-as felépítésű oktatási rendszert¹ hamarosan lebontják. A kormányra kerülő Jog és Igazságosság Pártja ugyanakkor a választási ígéreteinek megfelelően visszahozta a reform előtti 8+4 osztályos rendszert. A közelmúlt lengyel oktatáspolitikai változásainak értelmezéséhez elengedhetetlen a lengyel oktatáspolitikai történet ismerete, ugyanis mindkét oktatási struktúrának van történeti előzménye, legitimációja. Közülük a tanulmány az 1933-ban bevezetett és a német megszállásig működő hármas felosztású rendszert mutatja be, melyet az 1999-es reform vezetői a reform egyik előképének tekintettek (Handke, 2015; Książek, 2001) és később is többször megjelenik a lengyel oktatáspolitikai diskurzusban viszonyítási pontként.

A tanulmány célja az 1932-es oktatási reform feltárása és bemutatása a témával foglalkozó lengyel és angol nyelvű szakirodalmakra támaszkodva. A tanulmány első részében bemutatásra kerül az első világháborút követő Lengyelország történelmi és oktatási öröksége, mely kontextust biztosít a reform értelmezéséhez, melynek bemutatásával a tanulmány második részében foglalkozom. Végezetül kitérek a korabeli lengyel oktatási kormányzat által politikai eszközként is használt állampolgári nevelés szerepére, melynek változásai illusztrálják a lengyel állam oktatáshoz fűződő viszonyát és az oktatásban lezajló változásokat.

Történelmi és társadalmi háttér

Lengyelország másfél évszázad után 1918-ban nyerte vissza függetlenségét. Előtte folyton változó határokkal és ki-kirobbanó forradalmakkal az orosz, osztrák és porosz birodalom közt volt az ország felosztva. A három részre bontott ország egyes részei eltérő autonómiával rendelkeztek, melynek mértékét a változó politikai és hatalmi helyzet szabta meg.

¹ A PISA eredményekben megfigyelhető nagyarányú teljesítmény javulást az általános képzés bővülésével magyarázták a szakértők (Jakubowski, Patrinos, Porta, & Wiśniewski, 2016). Az 1999-es reformban a hatosztályos alapfokú oktatás mellett a hároméves alsó-középskolát is a kilenc éves egységes általános képzés részének tekintették.

Az újjászülető lengyel állam létrejöttét az első világháború végén Közép-Európában létrejövő hatalmi vákuumnak köszönhetjük. A háborút lezáró békék biztosították a lengyel szuverenitást, azonban a határok meghúzása, az egymásnak ellentmondó területi igények miatt 1918-21 között a fiatal lengyel államnak a határait a szovjetektől és a szomszédos államoktól több háborúban kellett megvédenie.

A függetlenség kivívása és az ország két világháború közötti történelme szorosan összekapcsolódik Józef Piłsudski ikonikus alakjával. A két világháború közti lengyel közéletet politikai instabilitás, sorozatos sztrájkok, egymást váltó kormányok és politikai merényletek jellemezték. Az első köztársasági elnök, Gabriel Narutowicz is merénylet áldozata lett 1922-ben, a megválasztása után pár nappal.

A zavaros viszonyokat teremtő parlamentáris demokráciának – az elnökyilkosság után a napi politikából három évre után kivonuló – Piłsudski 1926-ban puccsal vetett véget a politikai közélet megtisztításának jelszavával (*Sanacja*), amely az új rendszer önmeghatározása is lett: Lengyel szerint (2011. 142.) ez egyszerre jelent „»visszatérést az egészséges politikai élethez«, rendbetételt, gyógyítást, de a rendszer katonai jellegét tekintve jelenthet tisztogatást is”. Piłsudski marsall volt az állam tényleges vezetője a parlamentáris keretek formális fenntartása mellett. Életének utolsó éveiben egészségügyi problémái miatt egyre hátrébb vonult, átadva a hatalmat az őt támogató „ezredesek” körének, akik Piłsudski 1935-ben bekövetkezett halála után továbbra is a hatalomban maradtak (Szokolay, 1996). A Második Lengyel Köztársaság 1918-tól az 1939-es német megszállásig állt fenn.

Gazdasági, társadalmi egyenlőtlenség öröksége

A három országrész a másfél évszázad alatt különböző gazdasági és társadalmi fejlődési utat járt be. Az ország nyugati, porosz uralom alatti része fejlettebb, iparosodott volt, az ország keleti részén, az előzőleg osztrák és orosz területeken, egy-egy nagyobb városon kívül azonban agrárius és falusi társadalom volt jellemző. A város és a falu között minden tekintetben hatalmas volt a távolság. Az új állam megalakulásakor Lengyelország lakosságának 65 százaléka mezőgazdaságból élt, nagy szegénységben (Szokolay, 1996).

A soknemzetiségű állam népességének csupán 68,9 százaléka volt lengyel anyanyelvű az 1931-es népszámlálás szerint. A legnagyobb létszámú nemzeti-vallási kisebbségek az ukránok, beloruszok és németek, illetve a zsidók voltak. Bár a kisebbségek jogait az alkotmányban is rögzítették, de ezek gyakran csorbát szenvedtek, fokozva az amúgy is meglévő, kisebbségek egymás közötti és a lengyel többség közti feszültséget (Davies, 2006). A nemzetiségi jogok szűkítésének egyik jellegzetes példája a kisebbségi iskolahálózat visszaszorítása volt (Szokolay, 1996).

1921-ben a lengyelországi társadalom körülbelül egy harmada írástudatlan volt. Jelen-tős teljesítménynek tekinthető hogy 1938-ra sikerült ezt az arányt 15 százalékra csökkenteni, miközben Lengyelország lakossága a két háború között másfélszeresére nőtt. Szokolay szerint (1996) az analfabetizmus visszaszorításában a jelentős kormányzati-állami erőfeszítések mellett egyházak, politikai mozgalmak, civil szervezetek által szervezett tanfolyamok és olvasóköri is szerepet játszottak. A huszas években hazánkban is voltak hasonló, vegyes eredményeket hozó törekvések az analfabétizmus visszaszorítására az iskolán kívül népművelés fejlesztésével, önművelő egyesületekkel (Pukánszky és Németh, 1996).

A reform oktatási előzményei

A függetlenség húsz évének egyik kihívása az évszázadok alatt három részre bontott ország újraegyesítése volt, melynek eszközei az egységes közigazgatás, infrastruktúra és gazdaságpolitika, illetve az oktatási rendszer egységesítése és kiépítése voltak. A közoktatás rendszere a függetlenség kivívásakor országrészenként különböző volt, ráadásul az alapfokú iskolák településmérettől és gyermekszámtól függően eltérő szervezésűek lehettek egy országrészen belül is.

Jelentős különbségeket figyelhetünk meg az országrészek között az analfabetizmus foka, illetve a tankötelezettség tekintetében is. Az 1918 előtt orosz fennhatóságú közép- és kelet-lengyelországi területeken volt a legalacsonyabb az iskolázottság foka, ugyanis itt nem is vezették be a tankötelezettséget. A Monarchiához tartozó déli, déli-keleti országrészen a városokban általában hét osztályos, a falvakban hat osztályos népiskolák működtek. A nyugati, porosz irányítású területeken hagyományosan 7 éves kortól nyolc évig tartott az iskolaköteles kor és az alapfokú képzés, kivéve Sziléziában, ahol 6 éves korban kezdődött a tankötelezettség.

A tankötelezettség egységesítését a függetlenség kivívása után először 1919-ben kormányrendelettel szabályozták, 7 és 14 év közötti gyermek részére kötelezővé téve az iskolalátogatást. Iskola és tanárihiány miatt azonban ez nem mindenütt valósult meg még a második világháború kitöréséig sem (Sadowska, 2001).

Az Oroszországhoz és a Monarchiához tartozó területeken az alapfokú iskola negyedik osztályának elvégzése után volt lehetőség jelentkezni középfokú képzést nyújtó intézményekbe. A három országrészben a függetlenség kivívása előtt különbözőképp működött a középfokú oktatás is, melynek egységesítése több lépcsőben valósult meg 1919-től kezdve. Az újonnan kialakított struktúra nyolc éves középiskolai képzést vezetett be, melyet didaktikai szempontok alapján két részre bontottak az iskolán belül: három éves alsó- és öt éves felső-középiskolára. Az 1919-ben kidolgozott koncepció szerint az alsó-középiskola három éve egységes tanrend alapján folyt, a felső-középiskolai képzés pedig humán, reál vagy klasszika-filológiai profilú volt (*Program naukowy szkoły średniej*, 1919), azonban a korábbiakkal ellentétben ezek egy iskolán belül működhetek különböző tagozatokként. A szabályozást először a régebben orosz fennhatóság alatt álló területeken vezették be, majd 1925-re az egész országra kiterjesztették (Sadowska, 2001).

A középiskolák közül voltak állami, városi és nem kormányzati fenntartásúak. Ez utóbbiak fenntartói lehetek egyházak és alapítványok, de ide sorolhatóak a különböző kisebbségek által fenntartott iskolák is. A szabályozás az állami és önkormányzati fenntartású iskolára vonatkozott, a nem-kormányzati iskolákra nem volt kötelező érvényű, a kísérleti iskolákon kívül azonban általában ezek is igazodtak a szabályozáshoz. A középfokú képzés, ellentétben az általános iskolával, tandíjköteles volt, a tehetséges, de szegényebb diákok számára ösztöndíjprogramok biztosították a továbbtanulás lehetőségét.

A szakképzés az 1932-es oktatási reformot megelőzően nem volt államilag szabályozva, ennek okán sokféle különböző szervezésű, és eltérő bemeneti követelményekkel rendelkező iskola működött. Volt közülük, ahová már a népiskola negyedik osztályának elvégzése után lehetett jelentkezni, jelentős részük a népiskola elvégzéséhez, vagy annak megfelelő általános középfokú képzés elvégzéséhez kötötték a jelentkezést, és voltak olyan szakképző intézmények is, ahová a középfokú tanulmányok hatodik éve után lehetett átjelentkezni. A szakképző iskolák általában három-négy év alatt, különböző kereskedelmi, kisipari vagy műszaki képzést nyújtottak. A szakképző intézmények jelentős része nem állami vagy önkormányzati fenntartású volt (Dereń, 2011).

Már a függetlenség kivívása előtt számos tervezet készült a függetlenedő lengyel közoktatásról, s megkezdődött a különböző szakpolitikai vélemények összehangolása is.

Ezek közül kiemelkedik az 1919-es Tanárok parlamentje, lengyelül *Sejm Nauczycielski*, amelyben az egész országból összegyűlt tanári szervezetek képviselői - többek közt - az egységes hét osztályos általános iskola mellett foglaltak állást (Oško, 2000). Az oktatási minisztérium 1920-ban közzétett reformterveiben a *Sejm Nauczycielski*-n hozott állásfoglalás szemlélete és javaslatai azonban alig jelentek meg (Parker, 2003).

A húszas években is különbözőféle szakértői javaslatok és kormányzati tervek készültek az oktatás szerkezeti átalakítására, azonban a Pilsudski rezsím 1926-os hatalomátvételeig nem volt meg a kellő politikai erő és szakmai egyetértés megvalósításukhoz. A puccsot követően az oktatásügy jelentős figyelmet kapott és a hatalomkoncentráció lehetővé tette a mélyreható reformok megvalósítását.

1926-ban az oktatási minisztérium több szakértői csoportot kért fel a reform-konceptió kidolgozására, azonban ezek a tervek sem kerültek megvalósításra, viszont elméleti alapot nyújtottak az 1932-es reformhoz. Az egyik tervet Janus Jędrzejewicz későbbi miniszter jegyezte, aki 1932-ben el is indította azt a reformot, amely a kilencvenes évek végi reformnak hivatkozási pontja lett.

A pedagógus Janus Jędrzejewicz, az első világháború alatt, mint katonatiszt csatlakozott a Pilsudski szervezte Lengyel Légiónhoz, mely a Monarchia oldalán csatlakozott be a harcokba a lengyel függetlenség kivívásának érdekében. Itt a Pilsudski szűkebb köréhez tartozó tisztek társaságába került a későbbi miniszter, akik közül többen jelentős szerepet játszottak később az ország politikai életében. A Lengyel Köztársaság megalakulását követően a nemzeti hadsereg tisztjeként dolgozott, itt is főként oktatási ügyekkel foglalkozott, például a katonák közti analfabetizmus felszámolásával. 1923-tól néhány évig visszatért a tanításhoz, majd iskolaigazgatóként dolgozott. A húszas évektől kiterjedt újságírói, publicisztikai munkát végzett, főként oktatási kérdésekben fejtve ki a véleményét. Az 1926-os hatalomátvételt követően különböző kormánytisztviselői feladatokat látott el, 1928-tól képviselő, 1931-től vallás- és oktatásügyi miniszter, 1933-34 között miniszterelnök. Egyik oktatási miniszterhelyettese, Żongolowicz, így jellemzi: „Okos, furfangos, forrófejű és gyors gondolkodású, azonban a problémák mélyebb átgondolásához, a mély elemzéshez nincsen érzéke. Lendületes politikus alkat.” (idézi Osiński, 2008. 140.).

Az 1926-os koncepcióban Jędrzejewicz a következő problémákat emelte ki (Osiński, 2008):

- gyenge kapcsolat és nehézkes átjárhatóság az alap- és középszintű oktatás között;
- az iskola és a mindennapok eltávolodtak egymástól;
- a szakképzés másodrangú képzésként kezelik;
- nem megfelelő tanítási módszereket alkalmaznak az iskolákban;
- nincs egységes állam által meghatározott oktatási-nevelési célrendszer;
- a felsőoktatásba belépő hallgatók megfelelő szelektálásának hiánya;
- a felsőfokú képzés alacsony színvonalú.

Jędrzejewicz szerint e problémák megoldásához egységesíteni kell az oktatási rendszert, ki kell építeni egy új szakképzési rendszert, valamint a tanórai munkára a legnagyobb figyelmet kell fordítani, végezetül a középiskolai felvételi időpontját magasabb életkorba kell tolni (Osiński, 2008).

Amikor Jędrzejewicz-et 1931-ben felkérték oktatási miniszternek, nyomban az oktatás átalakításához látott. A korábban megfogalmazott koncepciója volt a reform alapja, azonban a végleges reformtervek több helyen módosultak az eredetihez képest.

Az oktatási rendszer új szerkezete

Az alapfokú iskola két évvel hosszabb és egységesen hat osztályos lett, bár Jędrzejewicz eredeti tervében még hét osztályos általános iskola szerepelt. A hat évfolyam elvégzését követően lehetett középiskolában tovább tanulni. Akik nem tanultak tovább, azoknak még egy évig kellett a népiskolába járniuk. Noha a reform hangsúlyos célkitűzése volt az egységes általános képzés megteremtése, valójában gazdasági, kulturális és szervezeti okokból ez nem valósult meg, három különböző szintűnek nevezett általános iskolát hoztak létre, amelyekben a hatosztályos képzésre tervezett tananyagot különböző hosszúságú idő alatt és különböző mértékben kellett elsajátítani.

Az első szintű – többnyire falusi – iskolák egy- vagy kéttanítós intézmények voltak, amelyekben hét év alatt sajátították a tanulók az első négy évfolyam tananyagát. Ezekben az iskolákban általában a személyi és infrastrukturális feltételek is igen szerények voltak. Mindezek mellett a földművelő közösségekben a gyerekekre gyakran mint munkaerőre tekintettek a családi gazdaságban. A második szintű iskolák legalább háromtanítós iskolák voltak, amelyekben hét év alatt hat évfolyam tananyagát tanulták meg a diákok. Egyedül a harmadik szintű – többnyire városi – népiskolában haladtak a megfelelőnek tekintett tanterv szerint. A hatodik év után közvetlenül csak innen lehetett tovább folytatni a középfokú tanulmányokat. A másik két intézmény elvégzése után ehhez a lehetőség kiegészítő képzés befejezése után nyílt meg.

Jędrzejewicz szerint (idézi Osiński, 2008) a társadalomnak, főként a kisebb falvaknak időre van szükségük ahhoz, hogy elfogadják: fontosabb a minőségi oktatás annál, hogy minden kis faluban legyen egy egytanítós iskola. A tervek szerint ez iskolák összevonásával és folyamatos fejlesztéssel valósult volna meg, azonban a háború kitörése és a német megszállás miatt megszakadt ez a folyamat. A reform bevezetése több lépcsőben történt, az alapfokú iskolák 1937-től működtek teljesen az új szabályozás szerint. Az 1931/32-es tanévhez képest 1937/38-ra az első szintű iskolákban tanulók aránya 38-ról 35 százalékra csökkent, a második szintű iskolákban 18%-on stagnált, míg a harmadik szintű iskolákban 43-ról 46 százalékra nőtt (Sadowska, 2001).

Az első szintű – többnyire falusi – iskolák egy- vagy kéttanítós intézmények voltak, amelyekben hét év alatt sajátították a tanulók az első négy évfolyam tananyagát. Ezekben az iskolákban általában a személyi és infrastrukturális feltételek is igen szerények voltak. Mindezek mellett a földművelő közösségekben a gyerekekre gyakran mint munkaerőre tekintettek a családi gazdaságban. A második szintű iskolák legalább háromtanítós iskolák voltak, amelyekben hét év alatt hat évfolyam tananyagát tanulták meg a diákok. Egyedül a harmadik szintű – többnyire városi – népiskolában haladtak a megfelelőnek tekintett tanterv szerint. A hatodik év után közvetlenül csak innen lehetett tovább folytatni a középfokú tanulmányokat. A másik két intézmény elvégzése után ehhez a lehetőség kiegészítő képzés befejezése után nyílt meg.

A népiskolát követő, hat osztályosra szűkített középfokú képzést 4+2 rendszerben két részre bontották Jędrzejewicz 1926-os tervével összhangban. A négy éves *gimnazjum*² általános képzést nyújtott, amelyet két éves liceum képzés követett. A középszintű képzés ketté bontásának az oka Sadowska (2001) szerint az volt, hogy egyre nagyobb igény lett a társadalomban a középfokú végzettség megszerzésére, azonban sokaknak túl nehéz volt a képzés és nem sikerült befejezni a tanulmányaikat, ezzel együtt a tömegesedés miatt a reform előtti középiskolai képzés elvesztette elitképző jellegét. A két részre osztott képzéssel ezt a feszültséget fel tudták oldani, ugyanis a gimnazjum elvégzése középfokú végzettséget, 'kis-érettségit' adott, és az erre épülő liceum pedig az érettségijével az elitképzés színhelye maradhatott. Jędrzejewicz szerint a tízosztályos képzés biztosította a társadalom elvárásait és megfelelő tudást biztosított, a legnehezebb tananyagok pedig az egyetemi továbbtanulást előkészítő liceum két évére kerültek (Osiński, 2008).

Az oktatási reform másik lényeges eleme a szakképzési rendszer szabályozása és egységesítése volt. Jędrzejewicz a szakképzés társadalmi elismertségét az általános képzéssel egyenrangúvá kívánta tenni. Bevezetésre kerültek az általános középfokú képzéssel egyenrangú szak-gimnazjum-ok és liceum-ok, világosan szabályozva az átjárást az általános és szakképzés között.

Az általános gimnazjum-hoz hasonlóan a szak-gimnazjum-ba is csak a harmadik szintű népiskolából lehetett hat évfolyam elvégzése után továbbtanulni, az első és második szintű népiskolában végzőknek ehhez további kiegészítő tanulmányokat kellett folytatni. A népiskola elvégzése után a tanulmányokat alapfokú szakképző intézményekben is lehetett folytatni, amely a választott szakma gyakorlati részére fókuszált. (*Ustawa o ustroju szkolnictwa*, 1932).

Mind a két alsó-középszkolát vizsga, kis-érettségi zárta, mely középfokú végzettségnek felelt meg, és mindkettőből tovább lehetett tanulni felső-középszkolában, mely a három képzési irányt kínálta: (1) általános két éves liceum matematikai-természettudományos (reál), illetve humán valamint klasszika-filológiai tagozattal (2) két vagy három éves szakliceum, mely egy-egy szakma elméleti hátterére fókuszált, felkészítve annak egyetemi tanulmányaira (Federowicz és Wojciuk, 2012) (3) három éves pedagógiai, tanítóképző liceum. Mindhárom intézménytípus feljogosított az érettségi letételére, és ezzel a felsőfokú tanulmányok megkezdésének formális lehetősége is megnyílt.

A reform az eddig szabadabban működő nem állami vagy önkormányzati fenntartású iskolákat az oktatási szervek felügyelete alá rendelte, s e mellett részletesen meghatározta, az iskolák működtetésének feltételeit (Łach, 1998).

A reform előtt a tanítóképzés³ az általános iskolát követő öt éves tanítóképző szeminárium volt, mely ingyenessége miatt kifejezetten népszerű volt a szegényebb néposztályokban. 1932 után a három éves tanítóképző liceum vette át a szemináriumok szerepét, tanítói képzettséget lehetett szerezni az érettségi megszerzése után is, két éves pedagógiai képzés elvégzésével (Dereń, 2011). Mindkét képzés után csak a népiskolában taníthattak a végzetek. A gyakorlatban a kétféle képzés miatt megkülönböztették egymástól az alacsonyabban és magasabban képzett tanítókat. A pedagógiai liceum-ot végzetek általában az első szintű népiskolában tudtak elhelyezkedni, míg a pedagógiai tanulmányokat végzők második és harmadik szintű iskolákban (Łach, 1998).

² A dolgozatban az iskolatípusok lengyel elnevezését használom, ugyanis a megegyező magyar szavak jelenlétében nem fedik egymást.

³ A lengyel nyelvben nem jelenik meg a tanító-tanár különbség, mindkettőre a *nauczyciel* kifejezést használják, azonban az itt tárgyalt iskolák elvégzése csak népiskolai munkavégzésre jogosított fel, ezért döntöttem a tanító szó használata mellett.

A reform bevezetése és fogadtatása

A reform jelentős politikai támogatást élvezett. A miniszter mindvégig maga mögött tudta Piłsudski mellett a köztársasági elnök Ignacy Mościcki, valamint a miniszterelnök Alexander Prystor bizalmát és támogatását. Annak ellenére, hogy az állam vezetői lényeges kérdésként kezelték az oktatás ügyét, a reform megvalósítását a gyenge lábakon álló gazdasági és szűkös pénzügyi viszonyok erősen korlátozták, nem is szólva a harmincas évek gazdasági világválságáról.

A gazdasági kényszerek miatt a reform bevezetésekor az állam oktatási kiadásainak csökkentését is számba vették. Felmerült az iskolában töltött idő rövidítése, vagy az iskolakezdés, azaz a tankötelezettség alsó korhatárának felemelése, vagy iskolák összevonása, bezárása. Tárgyaltak az egységes hét osztályos népiskola hat osztályosra való visszavágásáról, vele együtt tankötelezettség felső határának csökkentéséről is. Végül is az egységesen hét évesre tervezett népiskolai képzés helyett már hat év után tovább lehetett tanulni középfokú képzésben, és csak a többiek számára lett kötelező a hetedik osztály elvégzése is. Az oktatási ügyekért felelős minisztérium ezen felül többek közt az osztálylétszámok és a tanárok kötelező óraszámának emelésével csökkentette az állami kiadásokat. Ezek a megszorító intézkedések értelemszerűen rontottak a radikális reform támogatottságán.

Mind a bal-, mind a jobboldal erős kritikákkal fogadta a reformterveket és a bevezetésüket is. A baloldal szerint az új oktatási struktúra nem elég egységes, az általános iskola szintekre bontása hátráltatja a társadalmi mobilitást, ezáltal a reform az elitoktatás eszköze, amely konzerválja a meglévő egyenlőtlen helyzetet és az ebből fakadó problémákat. A baloldali kritikák között erőteljesen megjelennek olyanok is, amik egyértelműen összeköthetően a gazdasági világválság okozta problémákkal, főlészóltak például az egy tanárra eső diáklétszám csökkentése mellett és követelték a megszorítások miatt munkanélkülivé váló tanárok alkalmazását, akik a megszorítások miatt veszítették el az állásukat. A kötelező hitoktatás megőrzése is a baloldali kritikák a eleme volt (Parker, 2003).

A baloldal és a pedagógus szakszervezetek a harmincas években is az 1919-es *Sejm Nauczycielski*-n megfogalmazott és többször visszatérő, hét osztályos általános iskolából és öt osztályos középiskolából álló, egyenlőséget támogató koncepció alapján bírálták a jobboldali Jędrzejewicz reformját. Az oktatási miniszter tudatosan nem az egyenlőségre, a tömegoktatás felsőfokra való kiterjesztésére, hanem csak a legjobbak számára elérhető 'minőségi' felsőoktatásra helyezte e a hangsúlyt (Łach, 1998). A minőséget az általa képviselt állam szempontjai szerint értelmezte Jędrzejewicz, miképpen a szakképzés támogatását is. Az állam szempontja a rendező elv: azt nézi, az államnak milyen képzettségű, jellemű, gondolkodású állampolgárokra van szüksége, és ehhez igazítja az oktatási rendszert.

A jobboldali kritikák általában sérelmek voltak, mint a nyolcosztályos középiskolai rendszer eltörlése, vagy a privát intézmények autonómiájának csökkentése. Kritika illette a kormányzat által hangsúlyozott állampolgári nevelés értelmezését és irányát is (Osiński, 2008).

A háború előestéjén, 1939-ben Varsóban megrendezett IV. Pedagógiai Kongresszus kritikusan értékelte a reform eredményeit. A kongresszus szükségesnek tartotta a reform kiigazítását, az alacsony szervezettségű iskolák bezárását, az állami fenntartású középiskolák számának növelését és a tanítók középfokú képzésének felsőfokra emelését (Jakubiak és Jamrozek, 2014).

Lengyelország német-szovjet megszállásának következménye a lengyel államigazgatás felszámolása, benne az oktatásé is. A világháború után a szovjet befolyási övezetbe tagolt Lengyel Népköztársaság kezdi újra felépíteni az ekkor már szocialista oktatási rendszerét (Sáska, 2015).

Állampolgári nevelés a két világháború közt

Európában az állampolgári nevelés egyre fontosabb eleme lett az oktatáspolitikának az első világháború után években. A Sanacja rezsim által képviselt etatista felfogás a totális államokhoz hasonlóan a közoktatást és szakképzést az állam érdekeinek rendelte alá, amelynek fontos eleme volt az állampolgári nevelés. Ugyanakkor ezt az államközpontú felfogást megpróbálták összehangolni az Elen Key-től származó „gyermek évszázada” jelszavával és a gyermekek vélt és felismert szükségleteivel (Jakubiak és Jamrózek, 2014).

Az állampolgári nevelés Magyarországon az első világháborút követően összeforrott a trianoni békeszerződéssel, az irredenta, revíziós gondolatokkal, mely állami szinten is megjelent (Pukánszky és Németh, 1996). Ehhez képest Lengyelországban viszonylag későn, 1927-ben került be az iskola számos nevelési feladatai közé az állampolgári nevelés is (Osiński, 2008). Jędrzejewicz 1932-ben már az iskola legfontosabb nevelési feladatának tekintette a diákok aktív állampolgári életre való felkészítését. Épp ezért az oktatási reform támogatta a kormányzat céljait a nemzeti tudat és egység erősítésével, az állam szolgálatának, az állampolgári nevelés fontosságának hangsúlyozásával (Davies, 1982, idézi: Parker, 2003).

A reform során elindított tantervfejlesztéskor a korosztálynak és iskolatípusnak megfelelő terhelés mellett, kiemelt szempont volt az állampolgári elköteleződés megerősítése és a lengyel kultúra és történelem megismerése. Jędrzejewicz az elsajátítandó tudás túlzó részletezése helyett a lengyeliséggel összekapcsolható tematika mentén javasolta felépíteni az egyes tantárgyakat. Ugyanakkor megfigyelhető a szabályozásokban az állam és az egyének viszonyának változása, a nemzet helyett ugyanis az évek során egyre inkább az állam iránti kötelességek kerültek kihangsúlyozásra (Osiński, 2008), mely az állampolgári nevelés kontinentális irányzatára volt jellemző, ahol az állami követelményekhez való alkalmazkodásra került a hangsúly (Pukánszky és Németh, 1996).

A pedagógus, történész és oktatáspolitikus Anna Radziwiłł szerint a Sanacja rezsim éveiben az állampolgári nevelés jelentőségét a nagypolitika határozta meg (idézi Sadowska, 1999. 37.). Úgy látja, hogy:

„1926-1928 között a nevelési kérdések nem lényegesek, a hangsúly a hatalom stabilizálásán van.

1928-1933 között az állampolgári nevelés ideológiájának kialakítása, offenzívája, az oktatási rendszer reformja.

1934-1937 között – a reformok megvalósítása, kihátrálás az állampolgári nevelés elvei mögül.

1937-1939 között – az állampolgári nevelés újbóli előtérbe kerülése a háborús nevelés jelszavával.”

Az állam és az állampolgári nevelés viszonyának váltázását hozza magával ahogy az állami szinten meghatározó eszme megjelenik a mindennapokban. Amíg a reform megalapozása és előkészítése zajlott addig az állampolgári nevelés fontos ideológiai támasza volt a reformnak, azonban a reform bevezetése során a hangsúly a mindennapok égetőbb, gyakorlati problémájára tevődött át és a reform politikai elfogadása után az ideológiai háttér kevésbé szükségessé vált. Az állampolgári nevelés újbóli megerősödése pedig ismét egy külső problémára, a háború előszelére, vezethető vissza.

Pilsudski örökösei

A II. világháború kitörése elsöpörte a Második Lengyel Köztársaságot és a megszállás éveiben felszámolták a nemzetállami oktatási rendszert. Ironikusan szólva, ezzel megteremtették a rendszerváltás utáni független Lengyelország oktatáspolitikájának egyik viszonyítási pontját. Az 1999-es reform újra életre hívta a gimnazjum intézményét, a hat éves alapfokú képzést követő, egységes hároméves alsó-középkoloként. Az 1999-ben bevezetett hármás felosztás ugyanakkor a 1932-es reformra való hivatkozás ellenére különböző attól, ugyanis az 1932-es reform során a 6 osztályos elemi iskolát négy évfolyamos *gimnazjum* követte. Ez a felosztás tananyagszervezési szempontból később tulajdonképpen megvalósult a 2008-as alaptanterv reform során, mely kiterjesztette az általános, egységes tantervet az alsó-középkolát követő első évre is. Katarzyna Hall akkori oktatási miniszter személyes közlése alapján felmerült az alaptantervreformmal párhuzamosan az oktatási szerkezet átalakítása 6+4 osztályra, azonban ezt túl korainak látták az 1999-es reformot követően.

Bár a szakértők (például Jakubowski, 2015) a *gimnazjum*-okban látják a PISA méréseken elért javulás egyik magyarázatát, azonban a társadalom a *gimnazjum*-ok megítélésében kezdetektől fogva rendkívül megosztott volt (Klinger, 2013), megszüntetésük minden választási kampányban visszatérő elem volt, s a jelenleg kormányzó Jog és Igazságosság pártja (*Prawo i Sprawiedliwość*) a kormányváltás után megindított oktatási reformfolyamat központi elemeként 2017-től kezdve megszünteti a *gimnazjum*-okat a nyolc osztályos általános iskola újra bevezetésével.

Bár a szakértők (például Jakubowski, 2015) a gimnazjum-okban látják a PISA méréseken elért javulás egyik magyarázatát, azonban a társadalom a gimnazjum-ok megítélésében kezdetektől fogva rendkívül megosztott volt (Klinger, 2013), megszüntetésük minden választási kampányban visszatérő elem volt, s a jelenleg kormányzó Jog és Igazságosság pártja (Prawo i Sprawiedliwość) a kormányváltás után megindított oktatási reformfolyamat központi elemeként 2017-től kezdve megszünteti a gimnazjum-okat a nyolc osztályos általános iskola újra bevezetésével.

Összegzés, következtetés

Jędrzejewicz reformja az állam szükségleteiből indult ki a rendszer átalakításakor, ugyanakkor a reform megvalósulásakor sok mindenben módosult Lengyelország szűkös gazdasági lehetőségei miatt. Az eredetileg tervezett egységes elemi iskolai képzés az oktatás egyenlőséget erősítő szerepét szolgálta volna, azonban a megvalósítás során a háromszintű iskola kényszerűsége pont ellentétes irányú hatású volt a lezárt képzési utaknak köszönhetően. Hasonlóan az alsó-középkola is a tömegoktatás kiterjesztésére irányult, melynek elvégzése után a 'kis-érettségi' már középfokú végzettséget adott, azonban a bemeneti szabályozás miatt ez továbbra is az elit képzésének helyszíne maradt. Ez a kettősség látható a reform fogadtatásakor megjelenő kritikákban is, a baloldaliak szerint ugyanis a reform az elitoktatás eszköze, ugyanakkor a jobboldaliak pont

ennek csorbulását sérelmezte, ugyanakkor a reform háttérében álló etatista felfogás túllép ezen, a különböző társadalmi csoportok érdekei helyett az állam szempontjait tekintve irányadónak.

Velkey Kristóf

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Davies, N. (2006). *Lengyelország története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dereń, E. (2011). *Kształcenia nauczycieli szkół powszechnych (podstawowych) lata 1918-1939*. <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/organizacja-ksztalcenia-nauczycieli/lata-1918-1939> Utolsó letöltés: 2017. 07. 21.
- Handke, M. (2015): Poland: Changing the whole system at once. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 34–37.
- Federowicz, M. & Wojciuk, A. (2012, szerk.). *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubiak, K. & Jamrozek, W. (2014). *Dziejowe konteksty oraz tendencje reform szkolnych na ziemiach Polskich od XVIII do XX wieku (do 1939 roku)*. Studia Edukacyjne nr 32. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Jakubowski, M. (2015). *Opening up opportunities: education reforms in Poland*. IBS Policy Papers 01/2015, Instytut Badań Strukturalnych. http://ibs.org.pl/app/uploads/2015/02/IBS_Policy_Paper_01_2015.pdf Utolsó letöltés: 2017. 07. 21.
- Jakubowski, M., Patrinos, H. A., Porta, E. E., és Wiśniewski, J. (2016). The effects of delaying tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland. *Education Economics*, 24(6), 557–572.
- Klinger K. (2013). Gimnazja do likwidacji, już ich nie chcemy. *Dziennik Gazeta Prawna*, 03. 07. http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/678868_gimnazja-do-likwidacji-juz-ich-nie-chcemy.html Utolsó letöltés: 2017. 11. 29.
- Książek, W. (2001). *Rzecz o reformie edukacji 1997 – 2001*. Warszawa: Wydawnictwo Adam.
- Łach, T. (1998). *Reforma „Jędrzejewiczowska” a nowe podstawy programowe*. Mazowieckie Studia Humanistyczne Nr. 2.
- Lengyel László (2011). Levélféle Romsics Ignáchoz a Bethlen-konzolidáció és tanulságairól. In Gebei Sándor, ifj. Bertényi Iván és Rainer M. János (szerk), *Tanulmányok a 60 éves Romsics Ignác tiszteletére*. Eger: Líceum Kiadó. 139-151.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company.
- Osiński, Z. (2008). *Janusz Jędrzejewicz – pilsudczyk i reformator edukacji (1885 – 1951)*. Lublin: Wydawnictwa UMCS.
- Oško, S. (2000). Zawodowy ruch nauczycielski w walce o polską demokratyczną szkołę. *Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego*, 14, 118-127. http://mazowsze.hist.pl/28/Zeszyty_Naukowe_Ostroleckiego_Towarzystwa_Naukowego/643/2000/22869/ Utolsó letöltés: 2017. 07. 21.
- Parker, C. S. (2003). *History education reform in Post-Communist Poland, 1989-1999: Historical and Contemporary effects on educational transition*. Doktori disszertáció. The Ohio State University. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1054534962 Utolsó letöltés: 2018. 12. 15
- Program naukowy szkoły średniej*. 1919 Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
- Pukánszky Béla & Németh András (1996). *Nevelés-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Sadowska, J. (1999). *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932-1933*. Doktori disszertáció. Kézirat. Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Historii.
- Sadowska, J. (2001). *Ku szkole ma miarę Drugiej Rzeczypospolitej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sáska G. (2015). Az általános iskola és az emlékezetpolitika. A szovjet forгатókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio*, 4, 11-35.
- Szokolay Katalin (1996). *Lengyelország története*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932. r. O stroju szkolnictwa*. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19320380389> Utolsó letöltés: 2017. 11. 29.