

Oktatáspolitikusok a „reformhullámvasúton”

A fogalomtörténész Reinhart Koselleck szerint minden társadalomtörténelmi korszak szellemisége jól megragadható olyan kulcsfogalmakkal, amelyek a roppant sokféle használat és értelmezés során „szemantikailag telítődnek”, jelentések sokaságát „sűrítik” magukba, ami azt is jelenti, hogy csak interpretálni lehet jelentésüket (Koselleck, 2003a. 135.). Úgy gondolom, hogy az elmúlt évtizedek magyarországi oktatáspolitikai történetének ilyen jellegű kulcsfogalma az „oktatási reform” volt. Ez a kifejezés – a demokrácia fogalmához hasonlóan – mindmáig sajátos határkijelölő fogalomként működik az oktatáspolitikai diskurzusban: általában az oktatáspolitikai aktivitás igazolására, legitimálására szolgál.

Bevezetés

Az „oktatási reform” jelentésének alakulása szempontjából fontos cezúra volt az 1989-es rendszerváltás. Előtte ugyanis az ideologikusan átítatott dogmatikus oktatási beszédmóddal szemben¹ még a politikai apparátusban is megjelent az úgynevezett reformer szóhasználat, amely egyértelműen a Kádár-rendszer oktatásügyének modernizálására utalt. A rendszerváltás idején azonban az oktatási reform fogalma a szocialista oktatáspolitikai kurzussal – mint „közös ellenséggel” – való szakítás differenciálatlan szinonimája lett: a közoktatás nyugati típusú, demokratikus átalakításának látszólag egyértelmű programját jelentette. Később már sokkal bonyolultabbá vált a kifejezés mibenlétének értelmezése, mivel roppant sokféle, egymásnak sokszor ellentmondó célkitűzés és program „sűrűsödött” bele ebbe a fogalmi keretbe.²

A most következő írásban az oktatási reform kifejezés jelentéstartományát igyekszünk értelmezni a diszkurzív politikatudomány módszereivel. A diszkurzív módszerek az írott és a beszélt nyelvet már nem semleges és passzív médiumként fogják fel, ami tükrözi az „objektív valóságot”, hanem aktív valóságalkító tényezőnek tekintik. Ebben az értelemben a nyelv nem megmutatja a valóságot, hanem szervezi és formálja az életünket a társadalmi kommunikáción keresztül. Szabó Márton (2003. 7-8.) írja: „Nem úgy van, hogy van a valóság, és vannak a tények, amik aztán jelentést generálnak, hanem a valóság a jelentésekben születik meg. A politika szövegvalóság (is), a tényeket egy szakadatlan beszédfolyam szabályai tartják életben, a politikai létező egyben nyelvi létező is. Természetesen a politika nem csak beszéd, mármint empirikusan tekintve, de létrejötté és fennállása nem függetleníthető tőle.” A diszkurzív leírás (Ricoeur, 2000; Geertz, 1994) tehát a különböző szövegek és az azoknak megfeleltethető társadalmi kontextusok együttes jelentésének rögzítésére szolgál. Itt a társadalmi és politikai viszonyokat már nyelvi meghatározottságuk alapján vizsgálják a kutatók, akik azt vallják, hogy az egyre komplexebbé, ezáltal egyre átláthatatlanabbá váló társadalmi és politikai viszonyok éppen a diskurzusok „szövegvalóságának” értelmezése, felfejtése révén válnak láthatóvá, empirikusan vizsgálhatóvá. A szövegek megformálása ugyanis mindig választások sorozatának

eredménye. E választásokat és a különböző szövegrészek előfordulásának kombinációit, gyakoriságát a szövegközpontú társadalomtudomány nem tekinti véletlennek vagy esetlegesnek, hanem az interszjektív tartalmak kifejeződési formáit látja bennük. Ha tehát e választások fő jellemzőit megvizsgáljuk, közelebb kerülhetünk a valóságteremtő nyelvi gyakorlatok lényegéhez.

A tanulmány kiindulópontja Báthory Zoltán (2001) *Maratoni reform. A magyar közoktatás története, 1972-2000* című műve, amely egyrészt szisztematikusan földolgozza a korszak jelentős részének történetét, másrészt pedig roppant izgalmas kordokumentumnak tekinthető. Rávilágít egy sajátos közép-kelet-európai értelmiségi magatartásra, a neveléstudományi szakma és a politikai szféra bonyolult viszonyrendszerére, az oktatáspolitikai változások folytonosságának és megszakítottságának problémáira, az oktatáspolitikai diskurzusok természetére, valamint azok folyamatos megmerevedésére, sok tekintetben öncélúvá válására. Természetesen itt nincs mód az elmúlt évtizedek reformvitáinak tételes ismertetésére, legfeljebb a folyamat irányait és dinamikáját lehet érzékeltetni. A *Maratoni reform* kiváló kordokumentum, amelyről a pályatárs, Zsolnay József (2003. 128.) a következőképpen nyilatkozott: „...aki demokráciánk működésének tragikomikus vonásaitól sem idegenkedik, s még a jelenkor története is érdekli, hát újra és újra lapozzon bele a »Maratoni reform«-ba – megéri!”

A „maratoni reform” fogalmáról

Közösségteremtő metafora

A kifejezés több szempontból is roppant szerencsés címadásnak tekinthető, amelynek összetettségét már a közvetlen reflektálók³ is kiemelték. Horváth Zsuzsanna (2012. 15.) néhány évvel később pedig már kifejezetten „szimbolikus utalásnak” tekintette a mű címét, amelynek fő célja a „közösen átélt és együttes élményként rögzült esemény valamely részmozzanatának, gesztusának, hangulati elemének felidézése vagy spontán előállása, amely hajlamossá tesz az élmény-egész újjáteremtésére és utólagos átélésére, még akkor is, ha az élmény eltérő személyes jelentéseket is idéz fel.” Az „együttes élményre”⁴ utaló megjegyzés mellett Horváth még azt is kiemeli, hogy a jelzős szerkezetű cím alig rejtett értékmozzanatot és metaforikus jelleget is tartalmaz, amely jól összecseng Szabó Márton (1994. 104.) szavaival, aki a következőket írja a politikai metafora funkciójáról: „A politikai metafora a politikai élet érzéki birtokbavételét szolgálja, az eligazodás eszköze, az érzelmek és a tettek kanalizálója. Az általa közvetített ismeret döntően az azonosítást és a ráismerést szolgálja, ezért politikai identitást teremt. A metaforikus analógiák azt ’mondják el’, hogy az ismeretlenek is valamilyen módon olyanok, mint a körülöttünk lévő konkrét dolgok, bármerre megyünk vagy nézünk, többé-kevésbé ismerős dolgokkal és eseményekkel fogunk találkozni.” Legalább ennyire fontos, hogy a metaforikus beszéd sokértelműsége kiválóan alkalmas a jövőre közvetlenül irányuló (oktatás)politikai programok közvetítésére is. „...A metaforikus út a teremtés és a jövő dimenziójába viszi utasait, mert a cél absztraktumát metaforikus analógiák révén konkretizáljuk. A »teremtés«, a tárgyi és szellemi valóság létrehozása metaforikus logikák útján történik, nem pedig az okok és a feltételek analitikus számbavételével vagy haszonelvű kalkulációval. A valóságos tettekről – mert a jelen metaforái alapján születnek meg – kevés biztosat lehet előre tudni.” – írja Szabó Márton (1994. 102.).

A „maraton” és a „reform” kifejezések értelmezése

Az ókori történelemből, illetve a későbbi sportágból (már „h” betű nélkül) átvett „maraton” kifejezés roppant összetett metafora. Az ókori hagyomány egyszerre utal a csatára, egy nehéz harcra, amelyet a közhiedelem szerint a kisebbségben lévő – számunkra szimpatikusnak beállított, hazájukat védő – görögök nyertek a túlerőben lévő perzsákkal szemben; egy vagy több katona önfeláldozó hősiességére, akik hírül vitték a csata eseményeit, ezzel is védve városukat. A sportból jövő hasonlat a folyamat hosszú távú, de célirányos beállítását erősíti, helyet adva holtponthoz, göröngyöknek, esetleges megállásoknak. A harc itt már bizonyos mértékben versengéssé szelődik a különböző személyek és csapatok között, de azért ezeken a távokon – gondoljunk csak a több száz kilométeres „gyilkos” ultramaratonokra – a versenysport is komoly harcokat jelent.

Legalább ennyire izgalmas számunkra a „reform” kifejezés, illetve az oktatási reformfolyamat értelmezése. A „reform”, „reformál” szó eredeti latin jelentése visszaállítást, egy korábbi állapothoz való visszatérést jelent. A „re” előtag – ahogy a revolúció, rehabilitáció, revízió szavak esetében is – az ókori és középkori nyelvhasználatban olyan változásokra, mozgásokra, fordulatokra utal, amelyek az eredeti állapotukhoz való visszarendeződésre, ciklikus visszaérkezésre vonatkoznak. Ugyanakkor – mint Koselleck (2003b) kimutatta – az ilyen jellegű kifejezések idődimenziója a 18. század második felétől fokozatosan kibővült, „temporalizálódott”. Már nemcsak a múlt idealizált állapotaihoz való visszatérést jelenti, hanem egy jövőben megvalósuló célkitűzést, egy a jelentől különböző, vágyott állapot elérésének folyamatát is.⁵ Szerinte ezek a fogalmak „magukba sűrítették” a múlt, a jelen és a jövő dimenzióit. Egyszerre utalhatnak valamiféle múltbeli aranykorra, jelenbeli állapotra és egy jövőre irányuló normatív teleologikus tervre. Ráadásul a „revolúció” és a „reform” kifejezések kifejezetten pozitív „történetfilozófiai perspektíva fogalom” is váltak: szorosan összekapcsolódtak a modernizációval és a különböző társadalmi emancipációs törekvésekkel (Koselleck, 2003b). Így ezek a szavak bizonyos mértékben meghatározták a társadalmi haladás célját és irányát is, ami által preskriptív, társadalmi cselekvést előíró jellegűvé váltak. Azok az emberek, politikusok pedig, akik a revolúció vagy reform képviselőként lépnek fel, ebben a kontextusban a társadalmi haladás letéteményesévé váltak. Jól példázza ezt a magyar történelem egyik „aranykorának” tekintett reformkor története, amely a 19. század elején nagyrészt a korábbi nemesi (nemzeti) jogok visszavételének politikai programjával indult, majd fokozatosan a Magyar Királyság modernizálásának, polgárosodásának, „jövő-építésének” időszakává vált. Ettől kezdve – a reformkori analógiákra építve – a „reform”, illetve a „reformálás” kifejezések a magyar kultúrában az erőszakmentes és viszonylag hosszabb távú társadalmi-politikai változások, változtatások szinonimájává váltak. Lényegében minden későbbi politikai kurzus – mind a mai napig – igyekszik a maga programját reformként megjeleníteni. A „reform” fogalmának birtoklása és képviselője ugyanis komoly legitimitációs bázist nyújt a mindenkori társadalmi-politikai cselekvéshez.

A „reform” kifejezés vonatkoztatási pontjainak és jelentéseinek sokfélesége

Történetileg tehát számunkra a „reform” kifejezés izgalmas, hiszen ezáltal mindeneke előtt közvetlen analógiás kapcsolat építhető ki az oktatáspolitikai változások modernizáló jellege és a 19. századi reformkor polgárosodásra, európai mintakövetésre irányuló programja között. Itt azonban rögtön kérdésessé, homályossá válik a Báthory által megfogalmazott oktatási reformfolyamat vonatkoztatási pontja, ideológiai háttere,

időhorizontja és tartalma (Gyáni, 2007). A reform egyrészt értelmezhető a szó eredeti értelmében, mint valamely múltbeli állapothoz való visszatérés. Jelentheti például a diktatórikus szocialista viszonyokat megelőző polgári berendezkedés visszaállítását. Oktatási téren utalhat az 1945 utáni szabadabb pedagógiai hagyományokra, a Horthy-korszak formálisan polgári jellegű iskolarendszerére vagy az úgynevezett „második reformnemzedék”, illetve a különböző reformpedagógiák polgári radikalizmusának újraéledésére. Értelmezhető persze egyszerű modernizációs törekvés-ként is, amelynek fő jellemzője az úgynevezett demokratikus nyugati (nagyobbrészt angolszász, német) oktatási minták követése, bár Sáska Géza (2007) arra mutatott rá, hogy a maratoni reformerek oktatási programja szorosan kötődik egy sok tekintetben romantikus és utópikus „harmadikutas” ideológiához, amely a társadalmi öngazgatást és az intézményi autonómiát tűzte ki célul.

A „reform”, illetve az „oktatási reform” kifejezéseket tehát nagyon sokféleképpen, sokféle jelentéssel, sokféle céllal, sokféle tartalommal lehetett értelmezni már a rendszerváltás idején is és ma is. Mindenki – minden rendszerváltó – beleláthatta a maga eszményeit és programjait ezekbe a fogalmakba, a reform-szocialistáktól a különböző reformpedagógusokon át a hagyományos polgári, illetve egyházi iskolákat képviselő tanárokig egyaránt. Ebben az értelemben roppant izgalmas, hogy ki mennyire tekint cselekvő módon az átalakulásra (Kornai, 2007): „rendszerváltoztatás”, „rendszerváltás” vagy éppen „rendszerváltozás”.

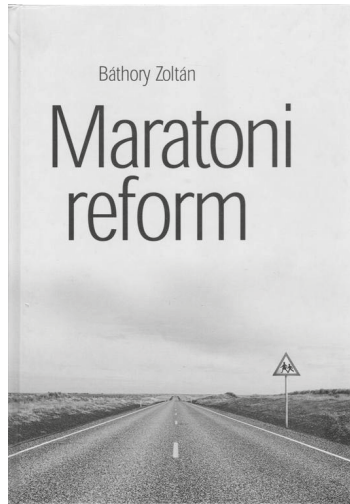
Egy rezignált visszaemlékezés

A könyv címében szereplő „maratoni” kifejezés azért is szerencsés, mert egyszerre képes a Báthory Zoltán és Szebenyi Péter nevével fémjelzett oktatási reformfolyamatot heroikus színben feltüntetni – a kisebbségben, nehéz helyzetben lévő hősök „meg nem alkuvó módon” törnek céljuk felé* –, miközben a „maratoni” jelző jelenthet

A könyv címében szereplő „maratoni” kifejezés azért is szerencsés, mert egyszerre képes a Báthory Zoltán és Szebenyi Péter nevével fémjelzett oktatási reformfolyamatot heroikus színben feltüntetni – a kisebbségben, nehéz helyzetben lévő hősök „meg nem alkuvó módon” törnek céljuk felé –, miközben a „maratoni” jelző jelenthet bizonyos csalódottságot is a reform elhúzóódása miatt. Inkább ez utóbbira utal a könyv címlapja, amely nem túl szívderítő látvány. Nem sugall előremutató reformoptimumot, számomra inkább ciklikus helyben járásra, rezignációra utal. A szürke borítón a kétsávós út a semmiből a semmibe tart. A síksági táj kopár és sivár, sehol egy élőlény. A kép közepén pirossal keretezett közlekedési tábla áll az út mellett, amely gyerekek esetleges áthaladására figyelmeztet. De zebra sincs, és a gyerekeknek nincs hová átmenniük az úton, mert a másik oldal ugyanolyan üres és sivár. A kép nem tartalmaz tehát semmi konkrét utalást az oktatási rendszer reformjának irányára, jellegére, tartalmára! Inkább csak általános figyelmeztetés. Pusztába kiáltott szó.

„Vigyázat, itt gyermekek vannak!”

bizonyos csalódottságot is a reform elhúzódása miatt. Inkább ez utóbbira utal a könyv címlapja, amely nem túl szívderítő látvány. Nem sugall előremutató reformoptimizmust, számomra inkább ciklikus helyben járásra, rezignációra utal. A szürke borítón a kétsávos út a semmiből a semmibe tart. A síksági táj kopár és sivár, sehol egy élőlény. A kép közepén pirossal keretezett közlekedési tábla áll az út mellett, amely gyerekek esetleges áthaladására figyelmeztet. De zebra sincs, és a gyerekeknek nincs hová átmenniük az úton, mert a másik oldal ugyanolyan üres és sivár. A kép nem tartalmaz tehát semmi konkrét utalást az oktatási rendszer reformjának irányára, jellegére, tartalmára! Inkább csak általános figyelmeztetés. Pusztába kiáltott szó. „Vigyázat, itt gyermekek vannak!”



1. kép. Báthory Zoltán: Maratoni reform (borító)

A könyvborító alapjául szolgáló kép – Rakusz Tamás *Mongol tavasz* című munkája – címe enyhén szólva sem sugároz felhőtlen reformeri optimizmust (1. kép). A tavasz persze jól behelyettesíthető volna a rendszerváltás metaforájának, de a „mongol” jelző – még ha eltekintünk is a tatárjárástól – nem igazán az európai felzárkózást, illetve a demokratikus átalakulást juttatja eszünkbe. Tovább árnyalja a képet és a kép címét, ha tudjuk, hogy az a múlt század ’80-as éveinek alternatív zenekarát, a Trabant együttest idézi. Vig Mihály *Tangó* című dalának refrénje így hangzik: „Magyar ősz / orosz tél / pekingi nyár / mongol tavasz”. Az évszakok ciklikusságára utaló refrén végképp távol áll a hagyományosan lineáris fejlődésként értelmezett modernizációs reformfelfogástól, sokkal inkább utal a könyvben sokféleféppen megfogalmazott „hullámvasút” metaforára. Ezen belül is sokatmondó a keleti kultúrák (orosz, kínai, mongol) között „megbújó” magyar évszak emlegetése, amely ráadásul – mivel Báthory könyve lényegében szakmai visszaemlékezés – épp az ősz.

Sajátos értelmiségi identitásra, szerepzavarra utal a kötet műfaja. Alcíme – *A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000* – azt mutatja, hogy egy téma történeti összefoglalójáról lesz szó. Az *Előszó*ban azonban a szerző kifejezetten szubjektív megközelítést ígér, saját magát „útitársnak”, „tanúnak” nevezi, de nem térhet ki az elől sem, hogy „időnként az események aktív alakítója is lehettem”. Ebben az értelemben tehát vállaltan „szakmai életrajznak”, visszaemlékezésnek, önéletrásnak is tekinthető a mű. Ugyanakkor mégsem hagyományos értelemben vett emlékirat, hiszen a kötetben nagyon kevés „én”-nel kezdődő személyes történet van. Horváth Zsuzsanna (2012. 19-20.)

írja: „Nem az individuális én-t, hanem inkább egy sajátos ’kollektív szubjektumot’ képzelünk az emlékezés alanyaként. A főszereplő, ha megengedhető ez a tételezés, inkább egyfajta elv, azt képviselő magatartás. [...] A Maratoni reform megidézte világban a különböző szerzői lehetőségek keresztezik egymást, így a szerző hol a tanú, hol a fellépő más szereplő nézeteit elemző ’bíró’, hol a tudását megosztó kutató, hol a hazai provinciálitást elmarasztaló ’vádoló’ beszédmódján szól.”

Míndez szorosan kapcsolható Konrád György és Szelényi Iván (1992) tanulmányához, amely azt vizsgálja, hogy korábbi – az értelmiségi hatalommal kapcsolatos – koncepciójuk (Konrád és Szelényi, 1978) mennyiben érvényes még a kelet-európai rendszer-változások időszakában. A szerzők akkor úgy látták, hogy „Bizonyos értelemben az értelmiség feltárt a maga számára egy pozíciót vagy szerepet, amely jobban megfelel transzcendentális természetének: ez a ’teleologikus tervező’ szerepe”. Ez a szerep „a posztkommunista társadalmi struktúra kettősségének felismerésén és elfogadásán alapul. A kommunizmusban a társadalom fölött ’egy úr’ volt (amit mi bürokratikus uralkodó rendnek nevezünk), a posztkommunista társadalom azonban ’két urat’ ismer el. A posztkommunizmusban az állami bürokratikus elitnek meg kell tanulnia együtt élni és némileg versenyezni is a kibontakozó tulajdonosi osztállyal. Az értelmiség ezt a változatos és kitágult politikai teret kényelmesnek találja és kezdi kijátszani az egyik urat a másikkal szemben, felhasználja a politikai demokrácia mechanizmusait arra, hogy mindkét urat ellenőrzése alatt tartsa, saját magát pedig föléjük helyezze afféle ’legfőbb úrként’, mint játékmester vagy futballbíró.” (Konrád és Szelényi, 1992. 25-26.)

Pokol Béla már jóval óvatosabban – és sok tekintetben elítélőbben – fogalmaz az értelmiség hatalmi ambícióit illetően. Bár nem zárja ki, hogy rövid átmeneti időszakokra az értelmiség mint önálló véleményformáló csoport – elsősorban a média révén – komolyabb politikai szerephez juthat, de mindezt „premodern” vagy „kvázi-modern” jelenségnek tartja (Pokol, 1993a). Szerinte a tényleges modernizálódás az egységes értelmiségi kultúrát professzionális tudásfajtákra bontja, differenciálja. A polgári társadalom pluralista politikai rendszerének épp az a lényege, hogy a választási küzdelmek időről időre átformálják a politikai palettát, rákényszerítve a politikai szereplőket a folyamatos versengésre és érdekegyeztetésre. A magyarországi rendszerváltás során megvalósuló értelmiségi szerepvállalás miatt azonban „az önálló politikai logika” nem tud kialakulni, „ha a választások eredményeitől függetlenül egy saját intézményrendszerrel rendelkező értelmiségi értékelési mechanizmus folyamatosan és hatékonyan felül tudja bírálni a mindenkori kormánypart döntéseit.” (Pokol, 1993. 82.)

A szakmai és a politikai szféra együttműködésének hullámtermészete

Itt válik különösen fontos jelentésűvé Báthory Zoltán művének alapvető metaforája – a „fenn és a lenn” –, amely alapján a könyvét is tagolja. A kádári időszakban a „fenn és lenn” metafora a politizáló szakértelmiségi meghatározó szereplehetőségeire utalt. A monolit rendszerben ugyanis a társadalmi-politika érvényesülés útja lényegében az ideologikusan átítatott hatalomhoz („fenn”) való szoros elvi vagy pragmatikus kapcsolódás útján volt lehetséges. A szakértői tevékenység a központosított politikai hatalommal együttműködve – különösebb társadalmi felhatalmazás nélkül – olyan nagyléptékű produktumokra (hatalmas beruházások tervezése, korszakos társadalmi folyamatok megindítása stb.) kaphatott felhatalmazást, amilyenekről a nyugat-európai szakértelmiségi még csak nem is álmodhattak. A másik oldal (a „lenn”) a politikai hatalommal kevésbé együttműködő értelmiségre vonatkozik, amely bár jóval kevesebb társadalomformáló lehetőséget kapott, de megőrizhette önazonosságát, kritikai szellemét – a szakmaiság védőernyője alá húzódástól egészen a kocsmai politizálásig.⁷ A „fenn és lenn” metafora

tehát az értelmiségi társadalom informális politikai pozíciójának sok tekintetben hierarchikus tagozódására és helyzetére vonatkozott, amely persze a kádári rendszerben folyamatosan mozgásban volt.

A „hetvenes évek”

Roppant izgalmas olvasmány a könyv első fejezete, amely *A hetvenes évek: reform fölülről lefelé* címet viseli. Először is azért, mert az oktatási reformsorozat nyitányaként Báthory által beharangozott 1972-es dátum maga is problematikus és ellentmondásos. Az 1972-es év ugyanis az „új gazdasági mechanizmus” leállításának éve volt, a magyar közoktatásról rendelkező 1972-es MSZMP KB határozat pedig kifejezetten lefékezte a korábbi oktatási modernizációs törekvéseket. Kelemen Elemér (2003. 28.) oktatáspolitikai összefoglalójában erről így ír: „A gazdasági reform lefékezésével párhuzamosan – a diktatúrák természetének megfelelően – újból megerősödött, előtérbe került a társadalom fölötti ideológiai-politikai ellenőrzés igénye, s a propagandisztikus szándékok az oktatáspolitikában is a realitások fölé kerekedtek. [...] A párthatározat tehát a sokak által sürgetett és várt modernizációs stratégia meghirdetése helyett a korábbi hatalmi pozíciók és működési mechanizmusok megszilárdítását célozta az oktatásügyben, a korábbi látzatreform ellenreformba csapott át.”

A paradoxont valószínűleg azzal lehet feloldani, hogy bár a „hivatalos” oktatási reformok és a modernizáció ügye nagymértékben visszafogott állapotban volt még, de ekkor lépett az oktatáspolitikai arénába a későbbi rendszerváltó „nagy generáció”. Mindezt az is valószínűsíti, hogy Báthory könyvében nincs több fénykép, csupán az, amelyen azok a magyar oktatási szakemberek látszanak, akik 1971-ben részt vettek a svédországi Grännában rendezett hathetes nemzetközi pedagógiai szemináriumon. Ez a találkozó egyrészt a reformokat később meghatározó szereplők – Báthory Zoltán, Szebenyi Péter, Ballér Endre és Kozma Tamás – „csapatépítő tréningje” volt, másrészt pedig későbbi modernizációs programjuk megalapozója, ahol közvetlenül megismerkedhettek az aktuális angolszász pedagógiai törekvésekkel is (Sáska, 2001b). A könyv alcímében megadott reform-nyitány tehát legfőképpen a generációs értelmezés keretében válik érthetővé.

A hetvenes években az oktatási szakértők színrelépése azt jelentette, hogy a még teljes mértékben ideologikusan átítatott monolit politikai szféra bizonyos mértékben már teret adott a „szakmaiságnak” – egyre több szakmai háttéranyagot rendelt az oktatáskutatóktól –, de a tényleges döntésekbe még nem vonta be őket. A pedagógiai szakemberek például részt vehettek az 1978-as tantervek kidolgozásában, de az iskolaszervezeti kérdésekben még egyértelműen a politikai hatalom diktált, a tartalmi elemek tényleges meghatározásában pedig az úgynevezett „akadémiai lobb” – később a Magyar Tudományos Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottság (MTA-EKB) –, amely néhány kivételtől eltekintve nem vonta be őket a munkálatokba. Kelemen Elemér (2003. 28.) szerint az 1972-es párthatározat „közel másfél évtizedre prolongálta a magyar közoktatás törvényen kívüli állapotát, s a politikai-hatalmi viszonyok visszarendeződésének következtében hosszú ideig pótcselekvésre, illetve egyfajta gerillatevékenységre kényszerítette a közoktatás valóságos megújítására törekvő politikai és szakmai erőket”.

A Kelemen Elemér által említett „törvényen kívüli állapot” mindenekelőtt a korabeli jogi szabályozás hiányosságaira utalt, a szövegből azonban sokkal fontosabbak számkra a „pótcselekvés” és a „gerillatevékenység” kifejezések. Ezek valószínűsíthetően arra utalnak, hogy az oktatáspolitikai rendszerváltásban később fontos szerepet játszó pedagógiai szakemberek (akiket a korábbi szöveg a „közoktatás valóságos megújítására törekvő politikai és szakmai erőknak” nevez) a ’70-es évek végétől olyan tudományos intézetekben – Országos Pedagógiai Intézet (OPI), majd Oktatáskutató Intézet (OI) – dolgoztak, amelyek bizonyos mértékben szakmai védeltséget nyújtottak a közvetlen politikai

beavatkozásokkal szemben. Ez a védettség azonban azt is jelentette, hogy az intézetek munkatársai lényegében légüres térben, a tényleges magyar iskolarendszer aktuális napi gyakorlatától elszigetelten működtek. A „pótcselekvés” kifejezés tehát valószínűleg arra vonatkozik, hogy a pedagógiai szakembereknek ekkor még nagyon sok olyan politikai megrendelést kellett kiszolgálniuk, amelyek hasznosságáról nem voltak igazán meggyőződve, a „gerillatevékenység” pedig arra, hogy sajátos partizánként tekintettek magukra, akik a „felszín alatt” készülnek fel arra az időszakra, amikor a domináns politikai hatalom majd nagyobb lehetőséget biztosít számukra az oktatási modernizáció megvalósítására. Ez az oktatáskutatókból és -fejlesztőkből, valamint mérési szakemberekből álló „élcsoport” természetesen nem volt egységes, de szervesen összekapcsolta őket a modernizációra irányuló szakmai küldetésstudat.⁸

A „nyolcvanas évek”

A kötet második fejezete – *A nyolcvanas évek: kísérlet a reform irányának megfordítására* – már bonyolultabb képet mutat, bár a „lenn és fenn” metafora itt is értelmezhető. A fejezetcím arra utal, hogy az 1980-as években a hierarchikusan működő politikai rendszer társadalomintegráló szerepe fokozatosan meggyengült, széttöredezett, így fokozatosan megnövekedett a különböző szakpolitikák képviselőinek érdekérvényesítő szerepe a politikai arénában. Kölcsönös legitimációs függőség alakult ki a politikai szféra és az addig inkább csak külső szakértőként foglalkoztatott tudományos szféra között: a politikai döntéseket már igyekeztek szakmailag is alátámasztani, a szakértelmiségiek pedig bizonyos mértékben beépülhettek a döntéshozók közé. Így az évtized elejétől az oktatási szakértői csoportok⁹ önállósodhattak és a politikai érdekegyeztetések aktív és megkerülhetetlen szereplőivé, formálóivá váltak. Báthory Zoltán (2001. 57.) erről öntudatosan így ír: „1985 nevezetes dátum a magyar oktatásügy és pedagógia történetében. Ekkor véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párttharózatokkal irányították az oktatási rendszert. Sőt, megkockáztatom annak kijelentését – még ha kicsit patetikus hangzik is –, hogy eme törvénynek köszönhetően az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában.”

A Kelemen Elemér által említett „törvényen kívüli állapot” mindenekelőtt a korabeli jogi szabályozás hiányosságaira utalt, a szövegből azonban sokkal fontosabbak számunkra a „pótcselekvés” és a „gerillatevékenység” kifejezések. Ezek valószínűsíthetően arra utalnak, hogy az oktatáspolitikai rendszerváltásban később fontos szerepet játszó pedagógiai szakemberek (akiket a korábbi szöveg a „közoktatás valóságos megújítására törekvő politikai és szakmai erőknél” nevez) a '70-es évek végétől olyan tudományos intézetekben – Országos Pedagógiai Intézet (OPI), majd Oktatáskutató Intézet (OI) – dolgoztak, amelyek bizonyos mértékben szakmai védettséget nyújtottak a közvetlen politikai beavatkozásokkal szemben. Ez a védettség azonban azt is jelentette, hogy az intézetek munkatársai lényegében légüres térben, a tényleges magyar iskolarendszer aktuális napi gyakorlatától elszigetelten működtek.

Ebben az időszakban tehát továbbra is a pártpolitikai kapcsolatok voltak a meghatározóak, de a pedagógiai intézetekben dolgozó szakmai elit a pártközpont reformista szárnyával szövetkezve – „alulról”¹⁰ – már komoly befolyással rendelkezett. A neveléstudományi szakemberek tehát nagyobbrészt a politikai hatalom gyengülésének következtében kerülhettek bizonyos mértékben „politikacsináló” helyzetbe. Ennek a politikai vákuumnak a jellegzetes „terméke” volt az 1985-ös oktatási törvény, amely jól mutatja a neveléstudományi szakemberek helyzetének kettősségét. Egyrészt képesek voltak elérni egy demokratikus szellemiségű oktatási törvény kiadását, amelyben megfogalmazódott az intézményi és szakmai önállóság, másfelől azonban mindezt a korabeli gazdasági és politikai feltételek nem kellőképpen tették lehetővé.¹¹ Kozma Tamás (2001. 67.) így ír az 1985-ös törvényről: „...még nem törvény a szó mai értelmében. Sokkal inkább deklarációk – még hozzá szép, emelkedett és általános érvényű deklarációk foglalata.” Ezek a „deklarációk” két szempontból is határozottan magukon hordozták a Kádár-rendszer értelmiségi ellenzékének reformista, sok esetben reform-szocialista gondolkodásmódját. Egyfelől a közösségi autonómia ideálját képviselték¹², másfelől viszont – helyzetükből adódóan – lényegében köz- és felsőoktatási bázis nélkül, légüres térben mozogtak a kutatóintézetek elszigetelt világában, inkább csak egy sajátos szakértelmiségi (ön)felhalmozás révén munkálkodtak a reformok ügyén.

A kilencvenes évek – a rendszerváltás pillanata

A *Maratoni reform* harmadik fejezete – *A kilencvenes évek: reform-hullámvasút („az innováció kócos pionír-korszakától” a veszteglésig)* – már nyilvánvalóan ropant bonyolult viszonyokat tükröz, amit jól mutat a Báthory által használt szemléltető metaforák összezavarodása is.¹³ Mindez valószínűsíthetően arra vezethető vissza, hogy rendszerváltás idején az oktatáspolitikai viszonyok jóval komplexebbé váltak, mint az azt megelőző világ, amelyben a „maratoni reformot” elindító szakemberek szocializálódtak. A korábban lefojtott oktatáspolitikai térbe újabb és újabb érdekcsoportok érkeztek, a többpártrendszer kialakulása és a megerősödő piacgazdasági mechanizmusok pedig megsokszorozták a korábban viszonylag átlátható politikai érdekegyeztetési kényszereket. Ebben a korábbiaknál jóval összetettebb oktatáspolitikai térben a kutatóintézetek és minisztériumi szobák viszonylag elszigetelt és steril világából érkező maratoni reformerek sajátos vákuumhelyzetbe kerültek¹⁴, amelyben óhatatlanul doktriner módon viselkedtek. A sajátos közép-kelet-európai értelmiségi hagyományt követve – tényleges tömegbázis híján – önmaguknak kellett legitimációs bázisukról is gondoskodni. „Nem egészen alaptalan az a metafora, hogy a Nemzeti alaptanterv néhány oktatáskutató kakuktojása, amelyet egy óvatlan pillanatban becsempészték az oktatásirányítók fészekébe. 1989 őszén, amikor a NAT munkálatai elkezdődtek, nem tudhattuk ugyanis, hogy kik lesznek az új, demokratikus oktatási rendszer oktatáspolitikájának képviselői és milyen elvek alapján alakítják ki tantervpolitikájukat. De biztosan tudtuk azt, hogy milyen irányba mutat a szerves magyar fejlődés (decentralizáció, liberalizáció), és azt is, hogy milyen változatok jöttek létre a fejlett polgári államokban. Úgy véltük, hogy ez a kétfajta információ elégséges vértet az ahhoz, hogy szakértői vértetben a porondra lépjünk.” (Báthory, 1992. 34.) Kozma Tamás (2001) pontosan írja le helyzetük megváltozását a rendszerváltás idején. „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 ellitdata, amely az 1989/90-es fordulat után, a parlamenti demokrácia föltételei között egyszerre csak hamisnak bizonyult, fölöslegessé vált, szertefoszlott”.

Közvetlenül a rendszerváltó választások után még úgy tűnt, hogy a pedagógiai és a többnyire értelmiségiekből verbuválódó új politikai elit együttműködése – további egyeztetési mechanizmusok beiktatásával¹⁶ – a korábbiakhoz hasonló módon fog majd történni. Egy rövid ideig ugyanis remélhető volt, hogy a rendszerváltó pártok a közoktatást ügyét pártérdekeken túlmutató „nemzeti ügynek” tekintik majd¹⁷, így a korábban már szinte önálló oktatáspolitikát „csináló” oktatáskutatók joggal remélhették, hogy a „maratoni reform” pártpolitikától független vezénylő folytatói lehetnek. Hamarosan nyilvánvalóvá vált azonban, hogy ez az illúzió több szempontból sem tartható az egyre inkább elkülönülő (konzervatív, liberális és szocialista) oktatáspolitikai ambíciók világában.¹⁸ Bár akkor még mindegyik párt szimpatizált az állami szerepvállalás csökkentésével, az iskolák önállóságának növelésével, az oktatás ideológiamentességével, de a megfogalmazódó pártprogramok fő jellemzője az oktatáspolitikában is a rendszerváltás előtti állapotokkal való szakítás volt, ami nagymértékben megnehezítette a „maratoni reformok” képviselőinek helyzetét. Pokol Béla már a '90-es évek elején megfogalmazta, hogy a '80-as évek alapvető szembenállását, a reformerek-konzervatívok distinkciót a rendszerváltás után a Kádár-rendszer tagadása, a kommunisták-demokraták ellentéte váltotta fel. Így „az új nyelvi distinkció a politikai erőter tagolására [...] már eldöntötte a korábbi reformerek sorsát. Nyelviileg megverték őket, mielőtt a politikai páston érvelhettek volna.” (Pokol, 1993. 66.)

A kilencvenes évek – a rendszerváltás után

Báthory Zoltán narratívuma azt sugallja, hogy számukra valójában az 1985-ös oktatási törvény jelentette az igazi oktatási rendszerváltást, amely során a korábbiaktól eltérő, új formáció keletkezett. 1989-et inkább rendszerváltozásnak tekintették, amely során csak kiteljesedtek a korábbi reformfolyamatok. Nem véletlen tehát, hogy a „maratoni reformerek” a rendszerváltás után közvetlen (oktatás)politikai szerepet vállaltak. Úgy gondolták, hogy folytathatják, betetőzhetik a két évtizeddel korábban megkezdett reformprogramjukat. Ezáltal aktív irányítói, majd pedig óhatatlanul elszenvetői lettek egy egyre gyorsabb ütemben száguldó – fenn és lenn járó – (oktatás)politikai „hullámvasútnak”. Korábban már jelzett társadalmi és politikai legitimációs deficitük ugyanis nem oldódott meg, inkább csak fokozódott. „Félhivatalosan”¹⁹ megbízták őket azzal, hogy dolgozzanak ki egy országos tantervi reformot, amely nemcsak a tanítási tartalmakra, hanem a korábban tabunak számító tanügy-igazgatási, iskolaszervezeti kérdésekre is vonatkozott. 1990 és 1991 között az általuk kidolgozott *Nemzeti alaptantervről* (NAT) széleskörű társadalmi és politikai vitasorozatot kezdeményeztek²⁰, majd három egymást követő változatot – NAT-1, NAT-2, NAT-3 – hoztak létre a különböző oldalról érkező javaslatok nyomán. Munkájuk befejeztével Báthory Zoltán így nyilatkozott: „A további megvitatástól azért zárkoztunk el, mert úgy véltük, hogy a NAT-3 lényegében a NAT-2 redukált, tartalmában és szerkezetében csak némileg módosított változata, melyet minden iskola és pedagógus, valamint az oktatásügy iránt érdeklődők kellőképpen megismerhettek és megvitathattak. Azt is jól tudtuk, hogy a tantervi viták parttalanok, és úgy éreztük, hogy most inkább a további fejlesztésekre (vizsgarendszer, az érettségi reformja, tankönyvpiac stb.) kellene a figyelmet összpontosítani.” (Nemzeti..., 1992. 37.)

A nyilatkozatból jól látszik a Kozma Tamás által korábban említett – nyolcvanas évekből hozott – szakmai „elittudat”, amely nem számol a szélesebb társadalmi és politika érdekegyeztetéssel megteremthető legitimációs bázissal, megalégszik a vélt vagy valós politikai és szakmai felhatalmazással. Miről van szó? Az általuk készített NAT-variációkról ugyan sokféle egyeztetés történt a mondott másfél év során, arról azonban nem folytak érdemi viták sem a különböző társadalmi szervezetek – szülők, tanárok, országos

és helyi közösségek – képviselőivel, sem a felsőoktatási és akadémiai intézetekkel, sem a különböző pártokkal, hogy egyáltalán időszerű-e a tantervi rendszer átfogó és roppant gyors ütemű átalakítása, hogy meglesznek-e a reformokhoz szükséges anyagi, szervezeti és egyéb legitimációs feltételek.

Nem lettek meg. A „maratoni reformerek” óhatatlanul légüres térbe kerültek. A rendszerváltás révén „váratlanul” domináns helyzetbe került szakmai csoport nem tudott túllépni korábbi negatív tapasztalatain. amikor 1978-ban az úgynevezett akadémiai és felsőoktatási lobbis lényegében megakadályozta az oktatási reformban való tevőleges részvételüket.²¹ Az úgynevezett tanártársadalommal folytatott hatékony érdekegyeztetésnek pedig több gátja is volt. Egyrészt a „maratoni reformerek” paternalista jellegű szocializációs beidegződése és szakmai elitituda, másrészt az, hogy az általuk képviselt modernizációs programot (az iskolai autonómia, a tantárgyi struktúra felbontása, az angolszász típusú jelenismereti szemlélet) valóban doktriner módon próbálták ráerőltetni az iskolákra. A harmadik – talán a legfontosabb – ok az volt, hogy a tekintélyuralmi viszonyok között alattvaló tudatra szocializált pedagógusok nem tudtak mit kezdeni az ily módon felkinált érdekegyeztetési formákkal, korábbi beidegződéseik alapján védték érdekeiket, s ezáltal inkább konzervatív ellenerőt jelentettek a reformerekkel szemben. Így a „maratoni reformerek” mögött a remélt politikai támogatáson túl legfeljebb néhány innovatív iskola állt.

A komplex oktatási rendszerrel történő szélesebb érdekegyeztetés hiánya azonban hamarosan komoly legitimációs válságba sodorta a készülő NAT-ot. Kiderült, hogy az MDF-es oktatáspolitikusok és az általuk vezetett Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) valójában nem ért egyet a készülő NAT tervezetével, de mivel sokáig nem rendelkeztek felkészült oktatáspolitikusokkal, ezért hallgatólagosan elfogadták Báthoryék szakmai ténykedését. 1992-ben – az úgynevezett szakmai viták lezárulása után –, mindenki számára váratlanul az MKM Közoktatási Szakmai Irányítási Főosztályán egy „ellen-NAT”-ot (NAT-4) készítettek titokban, amelyről Halász Gábor így írt: „Az új NAT (4.) kidolgozása során felrúgtak a tantervi reformok kidolgozásának az európai demokráciákban megszokott, civilizált formáit: a folyamat a szakmai és a tudományos nyilvánosság kizárásával, a szakmai egyeztetés elemi kommunikációs normáinak a figyelmen kívül hagyásával, a közigazgatásban dolgozó köztisztviselők közvetlen irányításával zajlott.” (Halász, 1994. 13.) Itt vált nyilvánvalóvá, hogy a NAT-reform nem rendelkezik széleskörű társadalmi felhatalmazással. A szélesebb pedagógustársadalom – a korábbi reformer oktatáskutatói szakma kivételével – lényegében passzívan nézte végig az oktatáspolitikai kötélhúzást (Báthory, 1994; Szebenyi, 1998), amelynek eredménye egy újabb – kompromisszumos – változat, a NAT-5 lett.

A hullámvölgy után hullámhegy következett. Az 1994-ben hatalomra került szocialista-liberális kormányzat lényegében Báthoryékat bízta meg egy kizárólagosan liberális és szocialista oktatáskutatókból és pedagógusokból álló csapat vezetésével, amelynek feladata a NAT véglegesítése (NAT-6) – amit végül 1995-ben emeltek törvényerőre –, illetve a NAT implementálásával kapcsolatos közoktatási kormányzati feladatok ellátása volt (Szebenyi, 1998). Ennek a politikai kizárólagosságnak azonban súlyos árai és következményei lettek. A maratoni reformerek sorsa szorosan összekapcsolódott a politikai szféra párbeszédképtelen, törzsi jellegű – fenn és lenn – váltógazdálkodásával.²² Lényegében a „politika szoros öleléséből” következő kiszolgáltatottságból származik a *Maratoni reformban* megjelenő kiábrándultság 1998 és 2002 között, amikor a jobboldali kormányváltás lényegében leállítja az általuk képviselt reformokat, de ez mozgatta a szálakat akkor is, amikor 2002 után ismét döntési helyzetbe kerülnek. Bajomi Iván írja, nem sokkal a 2002-es kormányváltás után: „Ugyanakkor a kormány száznapos programjába illeszkedően az oktatási tárca vezetői – érdemi szakmai vitára lehetőséget nem adva – egyfajta gyorsított eljárás keretében vitték keresztül a tantervi szabályozás rendjének

[...] módosítását [...] E 'huszárvágás' kapcsán felmerülhet a kérdés, hogy egy jövőbeni kormányváltás esetében milyen új fordulatra kerül sor majd a tantervi szabályozás terén, azaz a korábbi kormányzattal rokonszenvező erőkkel történő kompromisszumkeresés elmulasztása nem eredményez-e majd egy újabb ingamozgást a kerettantervek esetleges újbóli kötelezővé tétele formájában." (Bajomi, 2006. 273-274.)

*

Szeretném leszögezni, hogy a *Maratoni reform* narratívumának végigkövetésével nem kritizálni kívántam az általam nagyon tisztelt „reformereket”,²³ sokkal inkább megérteni szerettem volna, hogy mi történt velünk az elmúlt évtizedekben. Nagyon tanulságosnak érzem ezzel kapcsolatban két kor- és pályatárs véleményét. Kozma Tamás írja *Kié a rendszerváltás?* című tanulmányában: „Azok a csoportok, amelyek hirtelenjében politikai teret kaptak [...] természetesen szintén a Kádár-rendszer gyermekei voltak. Az értékeket, amelyeket fontosnak tartottak, az eszméket, amelyekért lelkesültek, mind a Kádár-rendszerben sajátították el. Mondhatnánk úgy is, hogy ennek a kornak – az 1980-as éveknek a jövőig érő karjai voltak; a késői Kádár-kor ellenzékiességét hozták magukkal [...] csoda-e, ha mindazt, amit megvalósítottak – amit évek, évtizedek óta meg akartak valósítani (önigazgatás, vallásszabadság, civil kontroll a bürokrácia intézményei fölött) – a rendszerváltozás későbbi nemzedékei már értetlenkedve nézték, nem tudtak mit kezdeni vele.” (Kozma, 2009. 427-428.)

Halász Gábor megközelítése pedig így szól: „Korábban már utaltam arra, hogy a nyolcvanas évek végétől kezdve drámai társadalmi átalakulást átélő Közép-Kelet-Európában a politika-elemző szakértő szerepe szükségképpen más volt, mint azokban az országokban, ahol a demokrácia intézményei évtizedek vagy évszázadok óta stabilan működnek. E régióban az elemző elkerülhetetlenül aktív cselekvőjévé is vált egy átfogó társadalmi reformnak, amely az itt jelzett morális kérdéseket is jóval nagyobb erővel vetette fel, mint a fenti szerzők gyakorlatában. Az elmúlt egy-másfél évtizedben nyugat-európai társadalomkutatókkal folytatott beszélgetéseinkben gyakran érezhettük: egyfelől irigyléssel szemlélték minket azért, hogy a kutatásnak és a társadalmi gyakorlatnak ebben a ritka történelmi pillanatban történő összekapcsolódásban megélhettük a társadalomkutatók álmát, másfelől borzongással is gondoltak arra, milyen lenne a helyünkben lenni.” (Halász, 2001c. 124.)

Régi és új reformparadigma

„Csak reformot ne..”

A rendszerváltás körüli szakmai és oktatáspolitikai viták másik fontos vonulata is a reform fogalma körül zajlott, de ez már nagyjából a neveléstudományi szakemberek között folyt.²⁴ A vita gyújtópontjában a Lukács Péter, Várhegyi György, illetve Halász Gábor által szerkesztett *Csak reformot ne...* című kiadvány, illetve az azt követő vitasorozat állt, amelyben a népes szerzőgárda kifejezetten óvta a mindenkorai oktatási kormányzatot és az oktatásügy valamennyi szereplőjét „az egy központból vezérelt, az egész oktatási rendszert megrázó – vagyis a nálunk szokásos – hagyományos iskolareform”-tól (Lukács és Várhegyi, 1989. 7.). A szerzők attól tartottak – mint később kiderült, joggal –, hogy ismétlődni fog a kiegyezés után induló, hagyományosan centralizált, „felülről” jövő reformfolyamatok gyakorlata, amelyben a politikai és szakmai elit széleskörű társadalmi egyeztetés nélkül, nagyjából ideológiai megfontolásoktól vezérelve olyan radikális változásokat indít el az iskolarendszerben, amelyek idegenkedést váltanak ki a politikai

ellenfelekben, illetve a pedagógusokban és a szülőkben, és továbbra is bizonytalanná, integrálatlanná, rossz hatékonyságúvá teszik a magyar közoktatás működését. A vita tehát nem a reformok, változások szükségességéről folyt, sokkal inkább a változtatások módjáról. A *Csak reformot ne...* kiadvány szerzői szerint decentralizált és többdimenziós modellben érdemes gondolkodni, amely lehetővé teszi a különböző döntéshozási szintek (központi kormány, helyi igazgatás, intézmények, tanárok, szülők, társadalmi szervezetek) és a különböző irányítási területek (tanterv, finanszírozás, tanárképzés, tankönyvek stb.) egyidejű kutatását és fejlesztését. A szerzők – később sokféle formában megfogalmazott – nézeteit talán Halász Gábor foglalta össze a legplasztikusabban egy, az oktatási változtatásokról szóló könyv előszavában: „Fullanék a komplexitás végtelenségéből indulnak ki, és szakítanak az oktatási reformokról való gondolkodás lineáris modelljével. Valójában azt javasolják, hogy mondjunk le a dolgok közvetlen megváltoztatásának illúziójáról, és e helyett teremtsünk olyan, a változás számára kedvező környezetet, amelyet ellenőrzésünk alatt tudunk tartani, és amely környezetben képesek a változások kifejlődni. Elfogadják azt a tényt, aminek az elfogadása talán a legnehezebb az oktatási rendszerek irányításáért felelős döntéshozóknak: az oktatási rendszerekben zajló folyamatokat valójában nem vagyunk képesek az ellenőrzésünk alatt tartani. E rendszerekben soha nem az történik, amit szeretnénk, beavatkozásainknak számtalan nem várt hatása van, és olyan folyamatok sokasága bontakozik ki, amelyeket senki nem tervezett és senki nem akart. E tény elfogadása teszi lehetővé a számukra azt, hogy az oktatási változások olyan elméletét dolgozzák ki, amely a korábbiaknál jóval realistább, és ezért jóval több eredménnyel is kecsegtet.” (Halász, 2008. 8-9.)

Elkülönülő reformparadigmák

A két neveléstudományi szakértői csoport elkülönülése persze már jóval korábban megindult, de ekkorra már egyértelműen kiderült, hogy – a generációs különbségek mellett – azért sem értik meg egymást, mert nem azonos paradigmában gondolkodnak, nem azonos nyelven beszélnek. Kozma Tamás kifejezetten „újbeszédként” (Kozma, 2016. 55.) írta le a fiatalabb generáció nyelvi kultúráját, majd összehasonlította azt az idősebbek nyelvhasználatával: „Az az értelmiség, amely az 1980-as években tanult oktatáspolitikáit, 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. Az akkor körülöttünk 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, próbáltak politikusként bekapcsolódni – vagy kommentátorként kimaradni belőle. Főlelevenítték egy (képzelt) politikai közéletet, s ezzel hozzájárultak a (valóságos) politikai közélet megelevenítéséhez.” (Kozma, 2001. 64.) Sáska Géza is hasonlóképpen látta a két neveléstudományi szakértelmiségi csoport gondolkodásmódjának és nyelvi kultúrájának különbségét. Szerinte a Báthory-féle csoport nyelvhasználatán „átsütött a deklaratív, programalkotó elem és a megvalósításukra való hajlam”, az „inkább mozgalmi, semmint tudományos kifejezés”. „Nem érttem például azt sem” – írja a továbbiakban –, „hogy az általam tisztelt pedagógiai kutatók, akik az ország közoktatásügyének egészét részleteikben át tudják látni – például a felmérések sokasága nyomán – miért beszélnek általában a 'gyermekről', a 'pedagógusról', az 'iskoláról', holott ők tudták igazán, hogy a közoktatás világa milyen erősen tagolt. Mintha egyetemességre törekedtek volna és ebből a megközelítésből fakadóan minden gyermek, valamennyi iskola és pedagógus nevében és érdekeik képviselőjében léptek volna fel.” (Sáska, 2001a. 46.)

A történet innen már jól ismert. A *Maratoni reform* képviselői közvetlen (oktatás) politikai szerepet vállaltak és mind a tartalmi, mind a szerkezeti változtatások terén komoly sikereket értek el. Ugyanakkor széleskörű társadalmi és politikai alkufolyamatok helyett továbbra is a hagyományos reformparadigma keretében gondolkodva implementálták az általuk preferált nyugati oktatási mintákat, amellyel sok tekintetben ők maguk váltak a korábbiakban is jellemző, ciklikusan visszatérő oktatási nehézségek folytatóivá, és bizonyos mértékben a premodern állapotok fenntartóivá (Bajomi, 2006). Ballér Endre (2003. 4-5.) írja helyzetük kettősségéről: „A NAT egyrészt viszonylag közel áll az erőteljesen központosított jellegű magyarországi 'hivatalos' és 'tényleges' tantervi hagyományokhoz, azok tovább élő 'hajszálgyökereihez'.” Valószínű, hogy ha – mint remélték – hosszabb idő állt volna rendelkezésükre a reformok implementálására és kifuttatására, akkor jóval nagyobb mértékben kerülhetett volna sor a reformok társadalmasítására, meggyökereztetésére. Így azonban, közvetlen pártpolitikai és kormányzati szerepvállalásuk nyomán, mindinkább távolabb kerültek korábbi ideáljaiktól, autonómiatörekvéseiktől, liberális (demokratikus) ideológiáiktól (Sáska, 2006).

A *Csak reformot ne...* kötet köré szerveződő oktatáskutatók pedig, korábbi tudományos szakértői szerepüket megőrizve, nagyjából elkerülték a közvetlen „politikacsinalást”. A kutatóintézetekből, illetve a felsőoktatási intézmények pedagógiai tansekeiből támogató nézői, örülő-szenvedő utasai lettek az oktatáspolitikai hullámvasúton történő utazásnak. Megfogalmazták ugyan – a hatékonyabban működő oktatási rendszerek példáján – a szerintük hatékonyabban működtethető oktatási reformfolyamat paradigmáját,²⁵ de tényleges oktatáspolitikai befolyásuk és hatásuk az egyre centralizáltabb oktatáspolitikai arénában lényegében már nem volt.

A történet innen már jól ismert.

A Maratoni reform képviselői közvetlen (oktatás) politikai szerepet vállaltak és mind a tartalmi, mind a szerkezeti változtatások terén komoly sikereket értek el. Ugyanakkor széleskörű társadalmi és politikai alkufolyamatok helyett továbbra is a hagyományos reformparadigma keretében gondolkodva implementálták az általuk preferált nyugati oktatási mintákat, amellyel sok tekintetben ők maguk váltak a korábbiakban is jellemző, ciklikusan visszatérő oktatási nehézségek folytatóivá, és bizonyos mértékben a premodern állapotok fenntartóivá (Bajomi, 2006). Ballér Endre (2003. 4-5.) írja helyzetük kettősségéről: „A NAT egyrészt viszonylag közel áll az erőteljesen központosított jellegű magyarországi 'hivatalos' és 'tényleges' tantervi hagyományokhoz, azok tovább élő 'hajszálgyökereihez'.”

Jakab György

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Irodalom

- Assmann, J. (1999). A kulturális emlékezet. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Bajomi Iván (2006). A kiérlelten oktatásügyi változások egynémely ellenszere. In uő, *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ballér Endre (2003). Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, 13(12), 3-18.
- Báthory Zoltán (1992). *A demokratikus oktatástűgy vajjúdása. A Nemzeti Alaptanterv. Társadalmi Szemle*, 47(8-9), 31-38.
- Báthory Zoltán (2001). *Maratoni reform. A magyar közoktatás története, 1972-2000*. Budapest: Önkönet KFT.
- Geertz, C. (1994). *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Gyáni Gábor (2007). Forradalom, felkelés, polgárháború. *BUKSZ*, 19(1), 41-49.
- Halász Gábor (1994). Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején. *Új Pedagógiai Szemle*, 44(7-8), 3-20.
- Halász Gábor (2001). Kutatás, politika, szakértő. *Educatio*, 10(1), 110-124.
- Halász Gábor (2007). *Oktatási reform Magyarországon. A Pénzügykutató Rt. 2007. jan. 25-i oktatási konferenciáján elhangzott előadás*. <http://halaszg.ofi.hu/download/Penzugykutato.pdf> Utolsó letöltés: 2019.01.03.
- Halász Gábor (2008). Előszó a magyar kiadáshoz. In Fullan, M., *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 8-9.
- Halbwachs, M. (2018). *Az emlékezet társadalmi kerekei*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Hankiss Ágnes (1984). Martinovics Ignác. Egy sorskonfliktus szerkezete. In uő, *Kötéltánc*. Budapest: Magvető Könyvkiadó. 63-64.
- Horváth Zsuzsanna (2012). Maratoni reform – újraolvasva. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(9-10), 15-23.
- Kelemen Elemér (2003). Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 25-32.
- Konrád György & Szelényi Iván (1992). Értelmiség és dominancia a posztkommunista társadalmakban. *Politikatudományi Szemle*, 1(1), 9-28.
- Konrád György & Szelényi Iván (1978). *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Európai Magyar Protestáns Szabadegyetem Kiadása.
- Kornai János (2007). Mít jelent a „rendszer-váltás”? Kísérlet a fogalom tisztázására. *Közgazdasági Szemle*, 54(4), 303-321.
- Koselleck, R. (2003a). Fogalomtörténet és társadalomtörténet. In uő, *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó. 121-145.
- Koselleck, R. (2003b). A forradalom újkori fogalmának történelmi kritériumai. In uő, *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 75-97.
- Kozma Tamás (2001). Oktatás és politika: rendszer-váltó viták. *Iskolakultúra*, 11(2), 63-72.
- Kozma Tamás (2009). Kié a rendszer-váltás? *Educatio*, 18(4), 423-435.
- Kozma Tamás (2011). *Erdei séta. Önéletrajz*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kozma Tamás (2016). *A pillanat. Esszé az oktatáskutatásról*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Lukács Péter & Várhegyi György (1989, szerk.). *Csak reformot ne... Fordulat és megújulás. (Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz)*. Budapest: Educatio.
- Mayer József (2009, szerk.) *Az OFI története narratívák tükrében*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Mérei Ferenc (1998). Az együttes élmény. In Erős Ferenc (szerk.), *Megismerés, előítélet, identitás*. Budapest: WJLKF – Új Mandátum. 65-80.
- Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei*. (1992) Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Pokol Béla (1993). *Pénz és politika*. Budapest: Aula Kiadó.
- Radó Péter (2001). Reform-maraton. A kilencvenes évek. *Iskolakultúra*, 11(4), 89-98.
- Ricoeur, P. (2000). Politikai nyelv és retorika. In Szabó Márton, Kiss Balázs & Boda Zsolt (szerk.), *Szöveg-változatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Budapest: Universitas – Nemzeti Tankönyvkiadó. 53-62.
- Sáska Géza (2001a). „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 11(2), 45-62.
- Sáska Géza (2001b). Összevetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(6), 33-47.
- Sáska Géza (2006). Az oktatási ideológiák változékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(10), 36-55.
- Sáska Géza (2007). Szakmai és politikai autonómiák a '80-as és '90-es években. In uő, *Rendszerek és váltások*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó. 166-172.
- Szabó Márton (1994). A metaforikus politika. *Politikatudományi Szemle*, 3(3), 91-113.

Szabó Márton (2003). *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések. (Posztmodern politikológikák)*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Szebenyi Péter (1992). Tantervkészítési modellek Magyarországon (1972-1992). *Társadalmi Szemle*, 47(12), 64-70.

Szebenyi Péter (1998). A NAT hullámhegyei és -völgyei. In *Tanulmányok a közoktatásról*. Budapest: Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács. 180-188.

Trencsényi László (2001). „Ahol a szabadság a rend.” *Iskolakultúra*, 11(2), 73-76.

Zsolnai József (2001). Biográfiai széljegyzetek „A maratoni reform”-hoz. *Iskolakultúra*, 11(3), 69-80.

Zsolnai József (2003). A pedagógiai jelenkortörténet-író és a gyakorló oktatáspolitikus Báthory Zoltán, „Maratoni reform”-ját újraolvasva. *Iskolakultúra*, 13(5), 128-132.

Jegyzetek

- ¹ A Kádár-korszak szimbolikus világával és valóságkonstrukciójával szemben már az 1970-es években megjelentek a különböző alternatív beszédmódok, amelyek szakítottak az uralkodó ideologikus nyelvhasználattal. Valószínűsíthetően a korabeli párthatározatok és oktatáspolitikai dokumentumok kedvenc visszatérő kifejezése, a „fejlesztés” helyett jelent meg a reform fogalma, amely egy ideig bizonyos mértékű rendszerellenes árnyalatot is hordozott, majd a Kádár-rendszer óvatos változáspolitikájának színimája lett
- ² Az 1980-as évek végén még egyazon reformtábor tagja volt Hoffmann Rózsa – aki a nyolcosztályos gimnáziumok, illetve az egyházi iskolák emancipációjáért emelt szót – és Horn György – aki a reformpedagógiai szemléletű alternatív iskolák meghonosításának élharcosa volt –, miközben az ezredfordulóra már kéréltelhetlenül szembekerültek egymással.
- ³ Közvetlenül az írás megjelenése után sokan reflektáltak erre a munkára. A teljesség igénye nélkül néhány reflexió, amelyekre még utalni fogok: Kozma (2001); Radó (2001); Sáska (2001); Trencsényi (2001); Zsolnai (2001).
- ⁴ Az együttes élmény fogalmát egyrészt egy generáció kollektív tudaként („csoporttöbbletként”) értelmezhetjük Mérei Ferenc (1998. 72.) leírása alapján: „A még áttüzesedett, a valóságtól lüktető élmény egy konkrét részletének kiválása és visszaugrása a tudatba, de úgy, hogy az eleven élmény teljes érzelmi feszültségét képviseli”. Az „együttes élmény” másik, tágabb értelmezési keretét a „kulturális emlékezet” fogalma jelenti, amely a társadalmi köztudatban a múltbeli események sajátos narratívumként, konstrukcióként való továbbbonyolítására utal (Halbwachs, 2018).
- ⁵ Ahogy például az ötszáz évvel ezelőtti keresztény egyházszakadás során a reformáció is először a Bibliához, Jézus tanításához, a kereszténység gyökereihez való visszatérésként fogalmazta meg önmagát, majd fokozatosan a hitújítás, átrendezés, változtatás szinonimájává vált.
- ⁷ A „fenn és lenni” az 1970-es évek közepéig inkább a „kinn és benn” metaforájával volt leírható: az érvényesülés lehetőségének feltétele a Pártba való „belépés” volt, míg a „kívülmaradás” inkább az önazonosság megőrzéséről szólt. Ennek egyik látványos történelmi paraboláját írta meg Hankiss Ágnes Martinovics Ignácról készített esszéjében, amelyben a hatalomhoz kapcsolódó, azt sok tekintetben manipulálni próbáló társadalmi reformer értelmiségi kálváriájáról szól (Hankiss, 1984). Később, a '80-as évektől már a párttagságot nem vették olyan szigorúan, ezért a döntéshozó politikai elithez tartozást már inkább a hűbéri jellegű „fenn és lenni” metafora jellemezte.
- ⁸ Az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) és Országos Közoktatási Intézet (OKI) múltját felidéző kötetben a következő szereplők nyilatkoztak: Csoma Gyula, Benedek András, Trencsényi László, Zsolnai József, Mihály Ottó, Horváth Attila, Mátrai Zsuzsa, Báthory Zoltán és Halász Gábor (Mayer, 2009).
- ⁹ Báthory Zoltán általában „oktatáskutatóként” aposztrofálja a különböző neveléstudományi szakembereket, de Sáska Géza (2007. 33-38.) tétélesen is bemutatja, hogy ebben az esetben ez a gyűjtőnév sokféle, eltérő pedagógiai nézeteket valló szakmai csoportot és szakembert jelöl.
- ¹⁰ Bár Báthory többször is utal arra, hogy a reform a '80-as években a „pedagógusok ügyévé vált”, valójában a fejezetcímben megfogalmazott „alulról” kifejezés csak az oktatáskutatókra vonatkozott. Néhány innovatív iskola, pedagógus ugyan valóban szorosan kapcsolódott az Országos

Pedagógiai Intézet (OPI) kutatóihoz és fejlesztőihez, de a pedagógusok túlnyomó többségét nem érintették ezek az innovatív törekvések. A rendszerváltás után ebből a „valóságidegenségből” komoly problémák származtak, hiszen a reformerek az általuk ismert iskolákból és pedagógusokból kiindulva jóval nagyobb autonómia- és innovációigényt feltételeztek a magyarországi pedagógusok részéről, mint amellyel valójában találkoztak.

- ¹¹ Kelemen Elemér írja az 1985-ös törvényről: „A pedagógusok és az intézmények szakmai önállóságának megvalósulását – a feltételek hiányán túlmenően – a változatlanul érvényes központi nevelési és oktatási tervekben rejlő szakmai megkötöttségek és ideológiai-politikai jellegű előírások, a túlméretezett tananyag és a pedagógiai-módszertani túlszabályozottság is korlátozták. A legsúlyosabb konfliktusok azonban magából a pártállami konstrukcióból, a változatlan politikai intézményrendszerből, a politikai és közigazgatási környezet ellenérdekeltségéből és ellenállásából eredtek. Az iskolai autonómia például a rendszerváltásig, sőt azon túl is, vörös posztó maradt az iskolák életébe politikai szempontok alapján, hatalmi szóval beavatkozni kívánó helyi és magas(abb) hatóságok szemében. Az 1985-ös oktatási törvényben felsejlő reformszándék tehát nem léphette át a saját s még kevésbé a megkövesedett pártállami rendszer árnyékát.” (Kelemen, 2003. 29-30.)
- ¹² Ennek egyik meghatározó eszméje az állami centralizációval szembenálló társadalmi autonómia volt – az iskolai közösségek önállósága, a helyi társadalom öngazgatása. A másik pedig a közvetlen demokrácia „harmadikutas” ideálja, az önkormányzatiság elve, amely az 1956-os hagyományokban, illetve a jugoszláv szocialista öngazgatási modellben gyökerezett.
- ¹³ Az eddig inkább egyenes irányúnak tűnő maratoni pálya mint hullámvasút sajátos körpályává vált, miközben bizonyos mértékben megőrizte korábbi vertikális dimenzióját is. Roppant jellemző a sok antropomorf kép ebben a fejezetben, ami szorosan összefügghet a szerző nagyfokú érzelmi érintettségével, amire külön lábjegyzetben (133.) hívja fel az olvasók figyelmét: „kócos pionír korszak” – írja most már a reformkezdetekről; a NAT-sztori szakaszait pedig mintha szülőként periodizálná, az „embrionális szakasztól” a „korai nyugdíjig”. Legalább ennyire izgalmas a sokféle vasúti kép, amely szorosan összefügg Báthory Zoltán és reformertársai sajátos értelmiségi szerepfelfogásával, az úgynevezett „mozdonypedagógus” szerepével. Akiknek az a feladatuk, hogy mozgásba hozzák és húzzák a statikus oktatáspolitikai és iskolarendszer passzív pedagógusait. Értelmezésében a reformvasút a ’90-es években hullámvasúttá vált, majd az ezredfordulóra „vakvágányra” került és egy „unalmas kisváros állomásán vesztegel”.
- ¹⁴ Báthory Zoltán már 1992-ben pontosan érzékelt sajátos helyzetüket: „Mindezekben a vitákban és alkukban a Nemzeti alaptanterv kezdettől jelen volt, és a vita élesedésével párhuzamosan fokozatosan átpolitizálódott. Történt ez annak ellenére, hogy a Nemzeti alaptantervet kezdeményező oktatási szakértők az alaptantervet eredendően szakmai koncepciónak szánták és annak a politikai szférához való egy lépés távolságára mindig gondosan ügyeltek.” (Báthory, 1992. 31.)
- ¹⁵ A „maratoni reformerek” több szempontból is hasonló helyzetbe kerültek, mint a 19. században az úgynevezett centralista politikai csoport tagjai, akiknek legismertebb képviselője Eötvös József volt. A centralistáknak egy sajátos ideológiai ellentmondással kellett szembenézniük. Liberális eszményeik egyfelől azt diktálták, hogy demokratikus viszonyokat, a „szabad községek” önkormányzati rendszerét kell létrehozni Magyarországon is a népfelség és az emberi jogok tisztelete alapján. Másfelől azonban látniuk kellett azt is, hogy a korabeli Magyarország rendies (sok esetben inkább törzsi jellegű) társadalmi viszonyai nem igazán alkalmasak az ilyen jellegű önkormányzatiság megvalósítására. A korabeli domináns érdekcsoportok (például a nemesi megye képviselői) túlsúlya, illetve az emberek többségének alttalálói tudata nem teszi lehetővé a demokratikus önkormányzatiság hatékony érvényesülését: az ily módon bevezetett szabadság részben anarchiához, részben pedig egy szűk csoport oligarchikus uralmához vezetne hosszú távon. Egyetlen megoldásnak az tűnt számukra – innen az elnevezésük is –, hogy felvilágosító demokratikus programjukat az államhatalom központi bástyái mögé húzódván a törvények erejével „fölülről” próbálják érvényesíteni, sok tekintetben a valóságos társadalmi viszonyok aktuális „teherbíró képességétől” függetlenül. Innen ered másik elnevezésük is: doktrinereknek nevezték őket, ami az elméleti ember megfelelője, aki pozitív értelemben az elvek embere is lehet, másfelől azonban az „elméletieskedő”, merev, valóságidegen embert jelöli. A párhuzam talán ott is érvényes, hogy a kiegyezés után az emigrációból, illetve sok tekintetben az „illegálitásból” visszatérő, ám a változásokra szakmailag már készülő Eötvösök is rövid időre hirtelen egyedül találták magukat az oktatáspolitikai arénában. Ebben a helyzetben nem is nagyon tudtak demokratikus módon kivel egyeztetni, ráadásul, múltjukból adódóan, nem is rendelkeztek ilyen jellegű konszenzusteremtő készségekkel és gyakorlattal.

- ¹⁶ A korabeli egyeztetések politikai és pedagógiai zavarodottságát jól mutatja a *Nemzeti alaptanterv* elnevezésének születése. A kortársak egybehangozóan állítják, hogy az oktatási szakemberek *Országos tantervről* beszéltek, mondván, hogy az nem vonatkozik a határon túli magyarságra. Kifejezetten Antall József kérésére változtatták *Nemzeti-re*, amely azonban így csak korlátozott mértékben vonatkozott a magyarországi nemzeti kisebbségekre. Ugyanakkor azonban a születő dokumentum hagyományos értelemben tantervnek sem volt nevezhető, hiszen közvetlenül nem szabályozott pedagógiai folyamatokat, sőt, az *Alaptanterv* (Core curriculum) meghatározás sem pontos, hiszen – angol mintára – nem ír elő minimumkövetelményeket, sokkal inkább tananyag-szabályozási keretrendszerként, a helyi tantervek kiindulópontjaként fogható fel. Ezek az ellentmondások azonban feltehetően azt a célt szolgálták, hogy ebben az elnevezésben valamennyi párt megtalálhassa a maga ideológiáját – a nemzeti orientációjú pártok a nemzeti jelleget, a liberálisok pedig az angol alaptantervet –, és ezáltal biztosítva legyen a reform pártsemlegessége.
- ¹⁷ Az úgynevezett Kerekasztal-tárgyalásokon még olyan megállapodás született, hogy az oktatástügyet kétharmados parlamenti többséget igénylő területté teszik – az ellenzéki csoportok így akarták bebiztosítani magukat az állampárt esetleges restaurációs kísérleteivel szemben –, de az 1990-es ellenzéki győzelem után több más területtel együtt az oktatást kivették a kétharmados törvények hatálya alól (Bajomi, 2006).
- ¹⁸ Az új Közoktatási törvény úgynevezett Gazsó-bizottság által kidolgozott első tervezete az állam szerepét redukálni, a helyi önkormányzati fenntartókét és az oktatási intézményekét pedig növelni kívánta. Ez a koncepció azonban nem nyerte el az állami beavatkozásokra, centralizációra akkor már erősen hajló MDF-es minisztérium vezetőinek tetszését. A Gazsó-bizottság menesztése 1991 tavaszán fordulópontot jelentett a kilencvenes évek közoktatásának történetében. Ekkor borult fel a pártok közti relatív béke a közoktatás minden kérdésében, szétfoszlott a remény, hogy az oktatás pártérdekek felett álló nemzeti ügy legyen.
- ¹⁹ A *Maratoni reform* szövegéből és interjúiból úgy tűnik, hogy saját kezdeményezésükre kapott négy oktatáskutató – Ballér Endre, Báthory Zoltán, Nagy József és Szebenyi Péter – megbízást Kelemen Elemér közoktatási miniszterhelyettestől és Boldizsár Gábor minisztériumi főosztályvezetőtől egy új tantervi konstrukció kidolgozására. Az Országos Pedagógiai Intézetben kezdődő munkálatok a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) anyagi támogatásával indultak el, de a program és kidolgozói helyzetét jól jellemzi, hogy az általuk kidolgozott első három NAT koncepció nem az Minisztérium hivatalos kiadványaként jelent meg.
- ²⁰ Nagyon sok rendezvényen vitatták meg a különböző NAT-koncepciókat, kiküldött kérdőívek segítségével kérdezték meg a tanárok véleményét a tervezetekről (Szebenyi, 1992).
- ²¹ Nem véletlen, hogy az MTA, illetve a felsőoktatási intézmények majd csak 2010 után aktivizálódnak igazán a közoktatás „megújítása” terén.
- ²² „...a politika szinte teljesen áthatotta, átszötte a közoktatást: fejlődési folyamatait hullámmozgássá alakította.” – írta rezignáltnan Báthory Zoltán a *Maratoni reform* bevezetőjében (Báthory, 2001. 7.).
- ²³ Csatlakozom Radó Péterhez (2001. 98.), aki így ír: „...távol áll tőlem, hogy olyan emberek életművét minősítsem, akik egy adott helyzetből kihozták mindazt, ami akkor kihozható volt belőle.”
- ²⁴ Sáska Géza írja: „Elváltak az utak a nyolcvanas évek legvégén, legkésőbb 1990-ben: az egyik csoportosulat követte azt a pedagógiai nyelvet és gondolkodásmódot, amelyik komoly sikert hozott számára a Kádár-korszak utolsó évtizedében. Most úgy látom, hogy ez a csoport két, egymással együttműködő részre tagolódott. Az egyik, a Báthory Zoltán vezette előbb az Országos, majd később Nemzeti Alaptanterv körül szerveződött, a másik pedig Mihály Ottó körül csoportosult. Mindkettő részt vett a nyolcvanas évek reformtörekvéseiben, eszméinek kialakításához maga is hozzájárult. E két csoport egymáshoz mindig közelebb állt, mint a harmadikhoz, amelynek körvonalai a „Csak reformot ne...” kötet körül váltak láthatóvá.” (Sáska, 2001a, 47-48.)
Halász Gábor írja: „Ma már, a rendszer reformjáról gondolkodva, nem használhatjuk ugyanazokat a sémákat, mint egy-két évtizeddel ezelőtt. Új reformparadigmára van szükségünk, amely a korábbiaknál jóval rugalmasabb, jóval nyitottabb, és eleve abból indul ki, hogy olyan rendszerben kell a stratégiáknak megfelelő változásokat elérnünk, amelyre a saját cselekvésüket önállóan alakító autonóm szereplők sokasága jellemző. Ma már nem a tanterveket akarjuk megváltoztatni, hanem az egyének százezreinek vagy millióinak a tanulását akarjuk eredményesebbé tenni, és nem hiszünk abban, hogy ez elérhető a tantervek megváltoztatásán keresztül.

A mai reformparadigmát többek között az jellemzi, hogy a makro-szintű változásokról a mikro-szintűekre terelődött a figyelmünk.”

Hagyományos reformparadigma	Demokratikus reformparadigma
Makroszintű változások (a mikroszint alig változik)	A mikroszintű változás a cél
Középpontban a szabályok, a struktúrák és a nagyrendszer	Középpontban maga a tanulás
Mindenki egyszerre lép	Eltérő ütem: van, aki előrébb, és van, aki hátrébb tart
A változás kiváltója a jog	Puhább eszközök”: meggyőzés és az érdekeltség
Egyszintű gondolkodás (irányítás)	Többszintű gondolkodás (osztály, iskola, lokalitás, nemzeti rendszer)
Líneráris tervezés, hangsúly a reform aktív „bevezetésén”	Evolúciós folyamatok, ágensek viselkedésének befolyásolása

A szöveg és a táblázat forrása: Halász (2007)

Absztrakt

Az írás az oktatási reform fogalmának diszkurzív elemzése révén értelmezi az elmúlt évtizedek permanens reformfolyamatait. Két narratívumot – „Maratoni reform”, „Csak reformot ne...!” – mutat be, amelyek révén rávilágít egy sajátos közép-kelet-európai értelmiségi magatartásra, a neveléstudomány és a politikai szféra bonyolult viszonyrendszerére, valamint a pedagógiai diskurzusok sajátosságaira.