

A törvény szelleméről

Charles-Louis de Montesquieu báró 1748-ban jelentette meg korszakos művét az *Esprit des lois*-t, amit magyarul a *törvények lelkeként*, mostanában inkább a *törvények szellemeiként* ismerünk.¹ Montesquieu metaforája két és fél évszázad múltán is alkalmasnak látszik arra, hogy egyetlen – az 1993. évi LXXIX. közoktatási – törvény² értelmezéséhez mértékül szolgáljon.

A közoktatási törvény szelleme (lelke) valamiképpen ott rejtőzik a paragrafusok mögött, vagy – ha így szebb – a törvénybe foglalt elvek és szabályok fölött lebeg, mintegy kifejezve a törvény legáltalánosabb és legbensőbb lényegét. Ezt kellene megtalálni.

A metafora hasznán kívül egy olyan analógia lehetősége kapcsolja ide Montesquieu-t, amely már a közoktatási törvény lényegére mutat. Montesquieu fő gondolati törekvése, köztudottan, saját kora állami abszolútizmusának lebontása volt.³ A mai magyar átalakulásnak, benne a törvénykezésnek, a törvénykezésen belül a közoktatás kodifikálásának hasonló mozgásiránya van, csakhogy egy másik korszakban létrejött, sajátosan etatista és sajátosan lazuló (liberalizálódó?) abszolútizmus ügyében. Az 1993. évi közoktatási törvény mindenekelőtt az állam és a közoktatás viszonyát volt hivatva meghatározni, mégpedig – aktuális történelmi szerepénél fogva – a közoktatás államiságának mértékét.

Az állam marad!

Az új törvény első kulcsmondata az állam és a közoktatás viszonyának ügyében ezt rögzíti: „A közoktatás rendszerének működtetése az állam feladata.”⁴

Egyértelmű, hogy az állami kötelezettség e sarkalatos elve ellentmond azoknak a nézeteknek, amelyek a közoktatást és működését a mostanában oly sokat emlegetett *civil társadalomra* kívánják bízni. A törvény körüli vitákban jelen voltak a egyébként is jelen vannak óhajok arról, hogy az állam mondjon le a közoktatásról, ne szóljon bele semmibe, s amennyiben jogállam, legfeljebb a lemondás gesztusát iktassa törvénybe. A szuverén és autonóm civil közösségek majd törvénykeznek a maguk számára, ha ezt szükségesnek tartják. Hiszen a közoktatás, mert köz-oktatás, a legjobb helyen a *köz*, a *közösségek* kezében van. A

¹ Montesquieu: A törvények lelkéről. Pozsony, 1833. A törvények szelleméről. Bp., 1962.

² Az Országgyűlés 1993. július 12-én fogadta el. = Magyar Közlöny, 107. sz. 1993. augusztus 3.

³ Montesquieu három kormányzati rendszert ír le: a monarchiát, a köztársaságot és a despotizmust. A legeredményesebbnek a köztársaságot tartja, de realitásként, az abszolút monarchia fejlődést gátló vonásainak kiküszöbölésével, az alkotmányos monarchiát tekintette követendő modellnek: a törvényhozói, a végrehajtói és a bírói hatalom különválasztásával lebontva a feudális állami abszolútizmus hatalmát.

⁴ 2. § 3. Az én kiemelésem – Cs. Gy.

teljes szabályozási rendszer legyen az önszabályozás rendszere: a közoktatási intézmények tulajdonjogát illetően ugyanúgy, mint irányításukat és eszmei köteleiket tekintve. Észre kell vennünk, hogy az óhajok mögött – így vagy úgy – a határtalan liberalizmus, netán a népokormányzati-önigazgató társadalom baloldali hite munkálkodik. És némi rokonságot mutatnak ezek az óhajok *Ivan Illich* eszméivel, aki iskolátlantitani akarta a társadalmat, hogy helyet adjon a társadalom közoktatási önszerveződésének.⁵

Az állam tehát marad. A törvény azonban, első gesztusként *megszüntette a közoktatási intézmények alapítási és fenntartási jogának állami monopóliumát*. Pontosabban azt a tulajdonosi szerkezetet, amelyben az állam, a helyi államigazgatási hatóságokon keresztül, kizárólagosan birtokolta a közoktatási intézményeket, beépítve alapításukat és fenntartásukat a központi kormányzat és a helyi kormányzatok finanszírozási és igazgatási szubordinációjába. (Es elviselve néhány *nem* állami tulajdonú – egyházi – közoktatási intézményt.) Jogilag kitágult tehát az intézményalapítók és intézményfenntartók köre, megteremtve az e tekintetben – lényegében – *szinguláris közoktatás* után a *plurális közoktatás* lehetőségeit.⁶ Mégpedig úgy, hogy az alapítói fenntartói kompetencia kettévállik: egyrészt *állami-önkormányzati*, másrészt az *ezen kívül eső* (magán, egyházi, alapítványi, egyesületi stb.) kompetenciákra. Az állami feladatvállalás gerincét az állami-önkormányzati alapítói és fenntartói kompetencia alkotja, de az állami feladatvállalás kiterjed az ide nem tartozó intézmények működtetésére is. A törvény ugyanis ezeket az intézményeket beilleszti a magyar közoktatás rendjébe, egységes jogi szabályozás alá vonja őket, meghatározza az alapítás feltételeit és eljárásait, az intézmények szabadságjogait, sőt lehetőséget nyújt bizonyos mértékű állami finanszírozásukra is.⁷

A genusz és a szpécieszek

A törvény rendszeresen elkülöníti egymástól az *államot* és a *helyi önkormányzatot* mint intézményalapítót, intézményfenntartót, s terminológiailag ezt teszi a „nevelés és oktatás terén vállalt feladatok” leírásakor is.⁸ Ilyenkor úgy tűnik, hogy az állam és a helyi önkormányzat – a közoktatás ügyeiben – *nem* részei egymásnak. Ugyanakkor az állam és a helyi önkormányzat feladatai esetenként egyáltalán nem különülnek el egymástól, hanem teljesen azonosak. Olyan felosztási alapot is használ a törvény, amely az államot implicite a helyi önkormányzattal azonosítja.⁹ Ilyenkor úgy tűnik, hogy az *állam* és a *helyi önkormányzat* nemcsak kiegészítik egymást, de ugyanannak az *entitásnak egy-egy oldalát*, egymástól elválaszthatatlan részét alkotják.

Formállogikailag két fajfogalommal (szpécieszel) van dolgunk (az állammal és a helyi önkormányzattal), melyeknek megkülönböztető jegyein túl, lényeges közös jegyeik vannak, de formállogikai genuszukat (nemfogalmukat) mégsem lehet a törvényben megtalálni. Kideríthető azonban, hogy az *állam* aligha lehet más, mint az *állam és a helyi önkormányzat* együttese, egysége. Nehezen érthető, hogy milyen államelméleti, netán politikai megfontolás teremtette meg az állam és a

⁵ *Ivan Illich: Deschooling Society – A társadalom iskolátlantitása, esetleg így: Iskola nélküli társadalom. Legfontosabb részletei a Valóság 1975. 11. számában jelentek meg magyarul.*

⁶ 3. § 2., 3.

⁷ 79. §, 80. §, 81. §, valamint 4. §, 6., 118. § 4.

⁸ 3. § 2., 121. § 1., 4. § 1–4. és 6., 85. § 2. stb.

⁹ 4. § 1–4., 85. § 3., 4. § 5. A törvény szövege a *nem* állami fenntartású intézményeket „nem a helyi önkormányzat által fenntartott” intézményekként aposztrofálja: 79. § és 80. §.

helyi önkormányzat határozott, bár zavarbaejtően következetlen fogalmi-terminológiai *distanciáját*. Hacsak az illúziókeltés öntudatos vagy öntudatlan szándéka nem, amely azt sugallhatja, hogy a helyi önkormányzat kebelébe helyezett közoktatás már *nem* állami, hanem valamiképpen az államról leváló, az úgynevezett *civil társadalom* birtokába adott közoktatás. A tiszta beszéd, az állami-önkormányzati kompetencia struktúrájának világossá tétele az lehet, ha a törvényben tetten érhető valódi helyzetre figyelve, az *állam* és a *helyi önkormányzat* kettősségét és egymáshoz való viszonyát – legalább a közoktatás ügyeiben – a *központi hatalom-kormányzat*, valamint a *helyi önkormányzati hatalom-kormányzat* kettősségeként és egymáshoz való viszonyaként értelmezzük. Két olyan formállogikai szpeciezként, melyeknek genusza az *állam*.

Így derülhet ki, hogy az alapítói és a fenntartói (működtetői) jog hatalma alatt az *állam úgy függetleníti magától a közoktatást, hogy önmagán belül tartja*, ami azért nem képtelenség, mert – bár a központi kormányzat is megőrzi az intézményalapítás és a közvetlen intézményfenntartás jogát – a törvény ugyanakkor jórészt *leválasztja az állami intézményeket a központi hatalomról-kormányzatról, és a helyi önkormányzati hatalom-kormányzat hatáskörébe utalja őket*. Ezáltal a *közoktatás kétségtelenül az állam birtokán belül marad, de közelebb kerül a civil társadalomhoz*. A helyi önkormányzatok és a civil társadalom ugyan nem azonosíthatók, de egymás között némi átjárást, némi közvetlenséget teremthetnek, s ezért az önkormányzatok – az ide illő remények szerint – „civilebben” rendelkezhetnek a közoktatással, mint a „civiliségtől” valóban távol eső központi kormányzat. Emeljük ki, hogy ha a helyi különbségek – a helyzetek, az érdekek, az értékek és a szándékok különbségei – a közoktatás egymástól különböző helyi megformálását igénylik, akkor erre az önkormányzati rendelkezési jog módot ad. Igaz, az önkormányzatnak azt kell alakítania, ami eleve adott, s annyira alakíthatja azt, amennyire erre a közoktatás állami egyöntetősége lehetőséget ad. De vitathatatlan, hogy e *határokon belül* az önkormányzati kompetencia a közoktatás *pluralitását* szolgálja.

Ami a törvényi szabályozás részleteit illeti: ezek hol növelik, hol csökkentik a központi és a helyi kompetenciák különbségeit, valamint az önkormányzati autonómiákat. De ha az alapkoncepcióra befolyással vannak is, az alapeszmén nem változtatnak. Valószínű egyébként, hogy a mindig vitatott kérdések egyike marad a központi hatalomtól-kormányzattól való önkormányzati függetlenség mértékének problémája. S ennek mindenkor megoldási kísérlete befolyásolja majd a közoktatásra érvényes állami szerepvállalás mikéntjét.

A pluralitás felsőbb régiója

Az alapítói és fenntartói pluralitás kiterjed a közoktatás „felsőbb régiójára”. A múltba vész az intézményes nevelés korábbi, államilag megkövetelt, elkötelezett világnézeti szingularitása. Így nemcsak az utóbbi évtizedek monolit ideológiai kötelezettségeitől szabadul meg a közoktatás, hanem 1945 előtt a mindenkori államhatalom által szavatolt, sőt előírt világnézeti egyetemességtől is.¹⁰

¹⁰ A felekezetekre tagolódd, de azért egyetemes vallásos világnézetre gondolok, amely eléggé egységes társadalomképet is magába foglal.

A törvény egyrészt kimondja az állami-önkormányzati intézmények vallási-világnézeti *függetlenségét*, megköveteli tárgyilagos vallási-világnézeti *pluralitásukat*, elfogadó *toleranciát* ír elő a számukra.¹¹

A törvény másrészt vallási-világnézeti szabadságot ad a *nem* állami-önkormányzati intézményeknek, függetlenítve őket az állami-önkormányzati intézményekre kirótt világnézeti függetlenség kötelmeitől, tiszteletben tartván elkötelezett függőségüket valamely vallástól, világnézettől.¹²

Intézményi önállóság: felismerések

Fellazulni látszik tehát a közoktatás egyértelmű állami alárendeltsége, és – már korábban megtörtént, de mégis mindvégig megkövetelt – monolitikus állami egysége. Ennek legérzékenyebb feltétele azonban – különös tekintettel a *nem* állami-önkormányzati intézmények szuverenitására és autonómiájára – az állam által a közoktatás lebonyolítóinak: a nevelő-képző intézményeknek adott szakmai (pedagógiai) hatáskör, azaz az intézményi önállóság és az ebből fakadó különbségek mértéke.

A hazai közoktatás kritikája – amelynek kezdetei valahová a hatvanas évek végére nyúlnak vissza, s kiteljesedése, sőt radikalizálódása jól nyomon követhető – e mérték növelésének igényét elég korán következtetései központjába állította. A kritika számára ugyanis egyre nyilvánvalóbbakká váltak a központosítottan etatista közoktatás és monolit pedagógiájának funkciózavarai, adaptációs tehetetlensége, intézményeinek korlátozott kreativitása, s a mindebből levezethető nevelési-képzési anomáliák. Helyet keresett magának az a felismerés, hogy a teljes közoktatás működési hatékonyságának, minőségi megújulásának nélkülözhetetlen feltétele a tanulók közötti (mostanában több mint kétmillió tanuló közötti) természetes eltérésekre adandó differenciált pedagógiai válaszok kidolgozása. Ez azonban csupán az intézményi önállóság (mostanában több mint tizenegyezer intézmény önállósága) növelésével válhat lehetségessé. Az erőteljes központi szabályozás elérhetetlenné tette az erre irányuló fordulat megindulását.

Hozzá kell tennünk egy másik felismerést is. Annak a betonként megszilárdult meggyőződésnek a szétporladását, mintha a társadalmi egyenlőség – vagy legalább a társadalmi esélyegyenlőség – eszméjét a közoktatás monolitikusan egységes vagy legalább egyöntetűsége törekvő pedagógiával szolgálná. Ide értve a tananyagot, a követelményeket, a tevékenységformákat, az eljárásokat, a szervezési alakulatokat. Márpedig az egyenlőségi eszme – így vagy úgy – minden demokratikus közoktatás elidegeníthetetlen sajátja. Bár az az mód felmerül a kérdés, hogy *mennyi többféleséget és mennyi egységességet, mennyi különbözőséget és mennyi azonosságot, mennyi kötelezőt és mennyi szabadon választhatót, vagyis mennyi divergenciát és mennyi konvergenciát kíván és bír el a közoktatás ahhoz, hogy megőrizze önazonosságát, őrizze, sőt növelje hatékonyságát.*

¹¹ 4. § 1–4. A törvény tiltja az állami-önkormányzati intézmények elkötelezettségét „egyetlen vallás vagy világnézet mellett”, s ugyanakkor előírja számukra a vallási, világnézeti információk többoldalú, tárgyilagos közvetítését, továbbá kimondja az egyházak által prezentálandó fakultatív hitoktatás feltételeinek biztosítási kötelezettségét.

¹² 81. § 1.

Inspirációk, utak és a tartalmi szabályozás

Az e kérdésekre történő válaszkeresés jegyében született meg az 1985-ös törvény, amely (az 1993-as törvényt megelőzően) a nevelési, képzési intézmények tartalmi szabályozásában érvényesülő állami beavatkozás mértékét és mikéntjét állította középpontba. Természetesen egészen más jellegű állam, és az egytulajdonú közoktatás keretei között. Az új törvény által szentesített szabályozás azokból az elméleti törekvésekből nőtt ki, melyeket nálunk – legelőbb a hetvenes évek legelején – a nevelési célok és követelmények *taxonomikus* rendjével az amerikai Bloom inspirált.¹³ Utóbb pedig az úgynevezett *national curriculum* (nemzeti alaptanterv) szabályozási és műfaji megoldási kísérletei inspiráltak: a pedagógiai gondolkodásban, illetve már a gyakorlatban is Angliában és néhány kontinentális országban.¹⁴

Jóllehet pedagógiai inspirációkról van szó, az indítékok azonban nem nélkülözik az aktuális társadalmi, gazdasági sőt politikai természetű problémákat. Hiszen a közoktatás legöncéltűbb pedagógiai megközelítése sem vonatkoztatható el tőlük. A hazai szakirodalom már régen nem feledkezik meg nyomon követésükről.¹⁵

Elég jól érzékelhető, hogy a civilizált világ közoktatási rendszerei, működésük felfedezett bajainak megszüntetésére (vagy enyhítésére?), minőségi hatékonyságuk javítására, két – egymással ellentétes – trendet igyekeznek érvényesíteni. A többé vagy kevésbé központi szabályozásra berendezkedett közoktatási rendszerek trendje a decentralizálás, az autonómiák felé mutat; ezzel szemben a decentralizált, az autonómiákból felépülő közoktatási szisztémák a központi szabályozás valamilyen mértékének és módjának kifejlesztése vagy megerősítése felé. Az igyekezetek mögött kétféle történelmi irány sejthető. Az egyiket *porosz útnak*, a másikat *angolszász útnak* is szoktuk nevezni eléggé frappánsan, de kissé pontatlanul, jó szimbólumokként, de túl általánosítva. Meglepő lehet, hogy mindkét trend reménykedik a taxonomikus rend és a national curriculum inspirációiban, s szabályozási eszközként más-más (egymással ellentétes!) folyamatok elindításához próbálja őket felhasználni. Nyilvánvalóan egyikük a különbözőség és a többféleség, másikuk az egységesség, sőt az azonosság növelésére, a szükségesnek látott divergens vagy konvergens tendenciák megteremtése vagy erősítése érdekében. Az egyik parton az *oldás*, a másikon a *kötés* helyes mértékének hídját keresve.

Nálunk múltunk következményeként az elsőként említett trend jelentkezik. Hiszen az úgynevezett szervesen polgári fejlődés talaján, perifériaországként,¹⁶ közoktatásunk és pedagógiai kultúránk az első Ratio Educationistól, 1777-től

¹³ B. S. Bloom könyve, a *Taxonomy of Educational Objectives*, 1956-ban jelent meg. Gondolati rendszerének széles körű hazai ismertetését és alkalmazási lehetőségeinek első áttekintését 1971-ben és 1972-ben Ballér Endre, Báthory Zoltán, Kádárné Fülöp Judit, Kozma Tamás és Szebenyi Péter végezték el.

¹⁴ Vö. Ballér Endre: Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Község országokban. In: Az oktatás jövője és az európai kihívás, *Educatio*, Bp., 1993. Valamint Horváth Nándor: Tanterv és curriculum. In: *Magyar Pedagógia*, 1992. 3. sz. Angliában 1988-ban jelenik meg az az oktatási törvény, amely a national curriculum egyfajta megjelenését is magába foglalja. A nemzeti közoktatások, több-kevesebb intenzitással, ebbe az irányba mozdulnak Németországban, Franciaországban, Svédországban, Spanyolországban, Portugáliában, a Benelux államokban. Itt jegyzem meg, hogy a nemzeti alaptanterv szinonimájaként a national curriculum angol kifejezést használom, és nem a core curriculum kifejezést. A terminológiai és értelmezései zavarokat valamint a műfaji problémákat ezzel a leegyszerűsítéssel igyekszem áthidalni. A national curriculum egyszerűen nemzeti tantervet jelent, a „core” értelmezési distanciái nélkül.

¹⁵ Legutóbb Az oktatás jövője és az európai kihívás c. tanulmánykötetben. Szerk. Halász Gábor. Forrásként használtam innen Halász Gábor tanulmányát: Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában, és Ballér Endre már idézett tanulmányát. *Úm. 14. sz. jegyzet.*

¹⁶ Utalás az európai gazdaság és társadalom történetéről kidolgozott kettős modellre, a „centrum” és a „periféria” szerves, illetve szervesen polgári fejlődéséről. A háttérben Bibó István és Hajnal István álláspontjával, Berend T. Iván, Ránki György és Szűcs Jenő munkássága alapján.

számíthatóan igencsak a porosz úton haladt, aminek felváltásához az 1945 után fellobbant, majd rendre elvetélt kezdeményezések nem voltak elegendők.

A tartalmi szabályozás makrostruktúrája és az alapképlet

A trend érvényesítését a törvény a *Nemzeti alaptantervvel*, benne a *tantervi alapelvekkel* és a *tantervi követelményekkel*, majd a belőlük következő – az egyes iskolatípusok számára készített – *kerettantervekkel* egyfelől, és átfogó, egységes *vizsgarendszerrel* másfelől, valamint az előbbiekhöz illeszkedő, de autonóm *helyi tantervekkel* kívánja megoldani. A Nemzeti alaptanterv határozza meg a nevelés és oktatás közös, kötelező tartalmi követelményeit (kivéve a szakképzés szakmai követelményeit). A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek a központi kormányzat által kiadott dokumentumok. A vizsgarendszert maga a törvény szabályozza. A fenti szabályozó dokumentumok általános érvényűek, a közoktatási intézmények valamennyi tulajdonosára egyaránt hatályosak. A helyi tantervek viszont az intézmények hatáskörébe és nem fenntartóik hatáskörébe tartoznak, de ez utóbbiak a helyi dokumentumokat illetően némi beleszólási jogosultsággal mégis rendelkeznek. A törvényi szándékok szerint az „iskolákban folyó nevelő és oktató munka” konkrét alapját a helyi tantervek képezhetik, minthogy közvetlenül, helyben dolgozhatják ki azokat a mindenkori igények, az adott feltételek és a helyben elfogadott pedagógiai elvek szerint.¹⁷

Ilyen az állam által vezérelt tartalmi szabályozás *makrostruktúrája*. Feladata az lesz, hogy növelje az intézmények pedagógiai mozgásterét, s ugyanakkor egybefogja az autonómiákat, oldjon és kössön, garantálja a különbségeket, s ugyanakkor a különbségeket, egységét is.

Maga az *alapképlet*, amelynek egyik elképzelt és kibontott módosulásaként ez a makrostruktúra a világra jött, oly nemesen egyszerű, hogy már-már zseniális. Így szól: a *központilag előírt, egységes követelményekhez különböző, szabad utak vezetnek*.

Vagyis meg kell határozni a nemzeti közoktatás számára kötelező erővel bíró, közös elvárásokat. Ezeket egyetemesen standardizált követelményszintekké kell formálni, hogy alapvető és hiteles mértékként, szabványosított színvonalként és általánosan elfogadott előírásaként szolgáljanak. Emellett jogot kell adni a standardnak ellent nem mondó, azt szervesen kiegészítő, különféle helyi követelmények támasztásához. A közös követelmények oly mértékben legyenek általánosak és konkrétak, megengedők és kategorikusan parancsolók, hogy teljesítésük: a hiteles mérték elérése, szabadon választott, különböző pedagógiai utakon történhessék, különös tekintettel a közoktatás által közvetített műveltség kardinális részletére, a tananyagra. Az alapképlet leegyszerűsített formája ezért ilyen: *az egységes követelményekhez különböző, központilag nem szabályozott tantervek vezetnek*.

A viszonyítást aztán elvégzik a *vizsgák*, melyek kellően formalizált, egységes rendszerbe rendeződnek. Ők lesznek minden standardizált mérték „államérvényes” *hitelesítői*, a szabványszínvonal *őrzői*, a teljesítmények *bírái*. S egyben a különböző utak, a változatos tantervek *ratifikálói*.

Úgy tűnik, hogy ily módon minden valóban egyszerűvé, kezelhetővé és szabályozhatóvá válik. Reménykedni lehet abban, hogy ezen az alapon kibontható a többféleség és az egység, a különbözőség és az azonosság, a kötelező és a szabadon választható harmóniája, a divergens és a konvergens tendenciák formát kapnak és pragmatikus egyensúlyba kerülnek. Mindezen túl várható, hogy a standardizált

¹⁷ 8. §, 9. §, 25. §, 39. §, 45. §.

követelmények „felhúzzák” magukhoz a közoktatást, csökkentvén (megszüntetés?) a teljesítmények distanciáit, az eredmények szóródását. Vagyis garanciát adnak a hatékonyság növelésére.

A kübernétiké szelleme

Nehéz nem észrevenni, hogy az alapképletet korunk egyik nagy leleménye, a rendszerszemlélet formázta. A háttérben a kibernetikai mentalitás, sőt a világlátás és a világrendezés kibernetikai attitűdje munkálkodik. Van tehát itt valami, ami átfogóbb a legátfogóbb pedagógiai szemléletnél: törvényünk felett a *kübernétiké*¹⁸ szelleme lebeg. Az alapképletben az úgynevezett nagyrendszerként felfogott nemzeti közoktatás kibernetikai értelemben kimeneti (output) szabályozást kap.

Illetve egésem egészen.

Kiderül ugyanis, hogy az egyetemes mértékként, szabványosított színvonalként használandó standardizált követelmények autonóm megfogalmazása csak korlátok között lehetséges. A követelmények elvonatkoztathatók ugyan a hozzájuk vezető tananyagtól, netán a tananyagnál tágabb műveltségtartalmaktól, akár abban a relációban is, amelyben ugyanazon fejlettségi, illetve tudásszintekhez, bizonyos határok között, különböző tananyag (műveltségtartalmak) vezetnek, amelyeknek a különbségei és azonosságai elég nehezen kodifikálhatók. Egyelőre homályos feladat az egyébként egybetartozó, úgynevezett *materiális és formális képzésnek* a követelményrendszerben is dokumentált elkülönítése a mindennapi gyakorlat számára. Így aztán a követelmények definícióit minduntalan átszövik a tananyag (netán a tágabb műveltségtartalmak) definíciói. A taxonómikus rend megfogalmazása, a legelvontabb és legáltalánosabb szinteken is, szükségszerűen együtt jár a tananyag (netán a tágabb műveltségtartalmak) legelvontabb és legáltalánosabb rendjének megfogalmazásával. És létrejön a *national curriculum* műfaji konstrukciója. Az angol National Curriculum például ismereteket, készségeket és értelmi szinteket, sőt eljárásokat is meghatároz. Az első hazai national curriculum, a *Báthory Zoltán* vezette munkaközösség NAT-ja ismereteket, képességeket és készségeket foglal egybe, a „műveltségi területek és tömbök”, valamint a hozzájuk rendelt tartalmak, tevékenységek és képességek meghatározásával.¹⁹

Mindez előhívja a hagyományos tantervi szabályozás emlékeit, mégpedig – a national curriculum funkcióira tekintve – a központi, állami szabályozását, azt a fajta szabályozást, amelyet kibernetikai nézőpontból, *bemeneti (input)* szabályozásként szoktak emlegetni.

Elképzeltető persze az olyan értelmezés, amely szerint a national curriculum, a maga elvont és általános tananyagával együtt, úgy ahogy van, feladatai szerint *követelményeket* alkot, s ekként a nagyrendszer kimeneti oldalán helyezkedik el. Innen visszahat a nagyrendszer bemeneti oldalára. Vagy talán nem is oda, hanem az *alrendszerekre*, amelyek nyilván az iskolai fokozatokban és az iskolatípusokban testesülnek meg. *Elképzeltető továbbá, hogy a nagyrendszer valódi inputjainak* az egységes national curriculumhoz viszonyuló, különböző alrendszerei – helyi – tanterveket tekintjük, amelyek részben kikerülnek a központi tartalmi szabályozás közvetlen hatóköréből. De ezeket a tanterveket sem tudjuk elképzelni másként, mint ahol a tananyag definícióit minduntalan átszövik a követelmények

¹⁸ Kübernétiké = eredetileg a hajók irányításának művészete az ókori görögöknél. Több áttételen keresztül, innen válik modern diszciplináris megnevezéssé, sőt eszmeiséggé, szemléletté.

¹⁹ Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadása, Bp., 1992.

definíciói. Az alrendszeri tantervek követelményei tehát saját alrendszeri output-jaikon szabályozzák az alrendszereket.

Aminek ezek után következnie kellene, az a nagyrendszeri és az alrendszeri input- és outputfunkciók egymáshoz való viszonyának, valamint a tartalmaik karakterében lehetséges azonosságok és különbségek mibenlétének szabatos meghatározása. Erről azonban jószerével csupán hipotéziseink vannak.²⁰

Gondolkozhatunk azonban úgy, hogy az *igazi* output egészen más. Nem az ilyen vagy olyan tanterv, hanem az átfogó és egységes *vizsgarendszer*. Mégpedig a közoktatási nagyrendszer és alrendszerei számára egyaránt. A követelmények végül is itt lesznek igazán megfogalmazhatók és tetten érhetők. Érdemes megfontolni azonban, hogy a vizsgák aktusait is együtt szövik át a követelmények és a tananyag meghatározásai. S a gyakorlatban összefonódásuk legkonkrétabb alrendszeri vonulataival kell számolnunk, nem a national curriculum egyetlen absztrakcióival. Kérdés, hogy a vizsgák alrendszeri konkrétsága miként viszonyulhat a national curriculum elvontabb és általánosabb tartalmaihoz. A válaszhoz kidolgozott relációkra lenne szükség, és kézzelfogható technológiákra. Egyelőre azonban mindebből hiányt szenvedünk.

Elképzelhető persze, hogy a közoktatásban mindez így biztonságosan fog működni. Csupán a kibernetikai sémához való viszonya bizonytalan.

Azt hiszem, hogy a kibernetikai szemlélet, szembesülve a közoktatás élő organizmusával, „magánvaló” természetével, valamiképpen mégis megbicsaklik. Ami teljesen helyénvaló, ha felidézük a hajdan volt prekibernetikus világban élő eleink bölcsességét arról, hogy a rendszerben való gondolkodás – bár elkerülhetetlen – akadálya lehet a gondolkodás fejlődésének, mivel a rendszer olyan építkezési terv, amely elvárja, hogy a jelenségek hozzá alkalmazkodjanak. Holott minden rendszer feltevéseken alapul, amelyek folyamatos ellenőrzésre szorulnak, még ha a rendszer szabályozásának rendszerbe foglalt mikéntjét koncipiálják is.

Az alrendszerek alrendszerei, valamint a személyiség S-R burka

Az ellenőrzés már csak azért is aktuális, mert a kibernetiké szelleme továbbvezet és az alrendszerek alrendszereinek keresésére indít. S eljuthatunk az alrendszerek alrendszereiként kezelt tanítványi csoportokig, majd még tovább, a tanítványok – alrendszerek alrendszereinek individuális alrendszereiként felfogott – *személyiségéhez*. Ahol azután *pedagógiánk* kényelmesen megülhet az inputok és az outputok kapuiban, mert kompetenciája és felelőssége is kellemesen *korlátozottá* válik. Annál inkább, mivel a kibernetikével rokonítható felfogást talál azokban a behaviorista indíttatású és a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban szemléletté teljesedő elméletekben, amelyek a tanulást lényegében (és kizárólagosan) a személyiség inger-válasz (Stimulus-Reakció) burkán lejátszódó működésként írják le, ami mögött a személyiség belvilága, a további pszichikus rendszer mint „camera obscura”, sötét doboz helyezkedik el. Ezért aztán a tanítványok személyisége az inputon (S) befolyásolható, a befolyásolás hatása pedig az outputon (R) észlelhető, *ellenőrizhető és értékelhető*.

Kívül maradunk tehát a gyermekek. Kötelességünk csupán az inputokon az S-ek jól átgondolt megformálásáig és az outputokon az elvárt R-ek meghatározásáig, majd regisztrálásáig és értékeléséig terjed. Feltételezhetjük azonban, hogy az

²⁰ Fontos és jó gyakorlati perspektívákkal biztató tudományos eredményt mutat a Nagy József és szakértői csoportja által a szegedi József Attila Tudományegyetem pedagógiai tanszéke mellett működő Alapműveltségi vizsgaközpontban kidolgozott, illetve munka alatt álló tartalmi szabályozási rendszer, amely láthatóan az eddigiektől eltérő megoldásokat ajánl. Vö. Iskolakultúra, 1994. 1–2. sz.

élő gyermek és az élő pedagógia sehogy sem fér el az inputok és outputok, az S-ek és az R-ek között. Bár a szabályozás – a tőlük eredő erős struktúráival – közöttük fogva tarthatja vagy közéjük visszakényszerítheti.

A vizsgaeufória után...

Márpedig e fogva tartó vagy visszakényszerítő hatás látszik kibontakozni a vizsgákra orientálódó mindenfajta kimeneti szabályozás által, a jól meghatározható R-ek biztonságos szabályozó erejének számítva. Holott a pedagógiai gondolkodás viszonylag gyorsan elért a vizsga mint pedagógiai műfaj, s utóbb a vizsgákkal való szabályozás kritikájáig. A tartalmi szabályozás ügyének európai tendenciáit áttekintve, *Ballér Endre* hívta fel legutóbb a figyelmet arra, hogy a vizsgaeufória után a vizsga mint megoldatlan pedagógiai problémák komplexuma került a gondolkodás előterébe.²¹

Kiderült, hogy a vizsgák nemcsak „a személyiség fejlettségének lényeges kritériumait” képtelenek feltárni, hanem „a tudás, az általános és a speciális képességek bonyolultabb összetevőit” sem, mivel a legtökéletesebb mérési módszerekkel sem sikerült eddig (egyelőre?) túllépni „a viszonylag egyszerűbb, könnyebben megragadható teljesítmények” viszonylag megbízható feltárásán.²² Így a tanulói teljesítmények értékelése, bármily egzakt és objektív, mégis szűk körű és behatárolt marad. Ráadásul – a vizsgákra támaszkodó kemény szelekciós sorompókkal – a tanulók életperspektíváit befolyásoló döntéseik vakmerően viszonylagosak. És lassan kibontakozik azoknak a szociális-szociokulturális, illetve a közoktatási rendszerben, valamint a pedagógiai gyakorlatban keresendő tényezőknél a vizsgálata, amelyek az értékelésben, jelesül a vizsgákban összefutva talán megmondhatják, hogy a tanulók iskolai pályafutásának (teljesítményeinek) minősége mikor, miért és hogyan váltható át tehetségükre, életpályájukra, életteljesítményeik várható minőségére, s mikor, miért és hogyan *nem*. Mindenesetre elég nagy itt az egyenetlenség, sőt a meghasonlás akkor is, ha iskolába sült pedagógiai tudatunk és praktikus kényszerpályáink nem veszik azt tudomásul.

Egyébként minderről fogalmunk lehet *Kiss Árpád* 1961-ben (!) megjelent dolgozatát olvasva is, amelyben némi áttekintést ad az értékelés körüli problémák természetéről. „Jól látható – írja –, hogy ... a gyerek (a tanuló) személyiségének még mennyi oldala van, amelynek ismerete egy, a jövőjére következtető értékeléshez szükséges, és amelyre a jelenlegi iskolai értékelési rendszer nem terjed ki.”²³ Hozzá kell tennem, hogy mindazonáltal – ennek felelőtlen felelősségével – az iskolai értékelési rendszer a gyermek (a tanuló) jövőjére következtető, határozott döntéseket hoz.

Ballér elemzéséből az is kiderül, hogy a tartalmi szabályozás által a vizsgákra orientált közoktatásban a nevelés-oktatás gyakorlata a vizsgákra való felkészítés gyakorlatává válhat, szegényítve, sőt megcsontítva ily módon a pedagógiai folyamatokat. És hadd említsem meg: zavarba kerülő pedagógiai ethosunk egyre nehezebben értelmezheti majd önnön intését arról, hogy nem kérhetünk számon mást és többet tanítványainktól, mint amit a pedagógiai folyamatok teljességével (s nem csak a tantervi inputokkal) képesek voltak nyújtani a számukra. Majd pedig egyre inkább kénytelenek lehetünk a felelősség nagyobb részét, ahogyan

²¹ *Ballér Endre*, i. m. 14. sz. jegyzet.

²² *Ballér*, i. m. 134. old.

²³ *Kiss Árpád*: Decimológia, osztályozás, mérés. In: Pszichológiai tanulmányok III. Akadémiai Kiadó, Bp., 1961. Az idézet a 265. oldalról való.

egyébként is szokásunkká vált, a továbbiakban még inkább tanítványainkra háritani.

A kiválasztás kockázata

A hozzáfűzött reményekkel ellentétben a vizgák dominanciája nem csökkentheti a kiválasztás kockázatát. Mint *Ballér* rámutat, érlelődik a prognózis arra vonatkozóan, hogy a vizgákra épített pedagógiai szelekció egyrészt merevvé és sematikussá formálódik, másrészt az eredményesség és az eredménytelenség megítélésekor relativitásokat abszolutizál, egyaránt beengedve és kizárva alkalmasokat és alkalmatlanokat. Kiválasztási technikája egyedül a vizsgastandardokhoz mérhető minőségre érzékeny. Ekként határozván meg az elitet, valamint a gyengébb teljesítményekre képeseket. Mindezzel együtt a vizgákra épített pedagógiai szelekció impliciten hordozza azt a tendenciát, amelyben fentebbi fokozatainak (relativitásokat abszolutizáló) határait egyre szűkebbre vonja, annyira, hogy azokon egyre szűrtebben, egyre kevesebben léphessenek át. S ily módon végleg a sorsukhoz köti azokat, akik csupán a pedagógiai szelekció lentebbi fokozatainak (relativitásokat abszolutizáló) határain jutottak keresztül. A minőség „termelésének” szorító igényét ugyanis a pedagógia így s nem a pedagógiai folyamatok teljességével tudja tekintélyvesztés nélkül a leglátványosabban és a legegyszerűbben kielégíteni. Miközben már jól ismerjük a pedagógiai szelekció szociokulturális determináltságát és szociológiai következményeit s velük együtt azt a tény, hogy a *közoktatás pedagógiai szelekciója ilyen vagy olyan mértékben nemcsak következményeit tekintve, hanem eredendően is, társadalmi szelekció.*²⁴

Mai ismereteink szerint minél jobban standardizáljuk a vizgákat, annál inkább kénytelenek vagyunk uniformizálni a megkövetelt és megméréndő tudást. Márpedig a mérés és az értékelés pontossága és objektivitása, valamint a kimeneti szabályozás konvergenciára törekvő egyetemessége együttesen ösztönöznek az *egyforma és egyenlő mértékek, a viszonyítható tudássablonok és a mérési-értékelési sémák* mind tökéletesebb kidolgozására. Nemcsak a tudás tartalmaira s összetevőinek belső arányaira ügyelve, hanem a tudás jellegére és működési módjára is. (A sablonok és sémák pedig a nekik megfelelő *tanítási sztereotípiák* elterjedésének kedveznek.) A tudássablonok, valamint a mérési-értékelési sémák (és a tanítási sztereotípiák) nélkül a pedagógia képtelen lenne dolgozni. Ezek kevésbé mérsékelt, sőt tendenciózus alkalmazása azonban eleve merev és korlátozó ellensúly lesz az (elképzelt) inputok (elképzelt) tantervi sokszínűségének. És kényszerítő ellensúly a tanítványok egyáltalán nem uniformizált, ezerféle individualitásának, amelyekben az *azonos* tudás is ezerféle struktúrában, sokféle módon és megnyilvánulásainak sokféle útján jelenik – vagy jelenhetne(!) – meg. Félő azonban, hogy egyre inkább a sablonok és sémák (valamint a tanítási sztereotípiák) uniformisáshoz való *alkalmazkodás kényszere* válik a döntő kiválasztási tényezővé. És szükségszerűen a személység fejlesztésének, szocializálásának legautentikusabb tényezőjévé is.

Természetesen mondhatjuk, hogy így is, úgy is minden és mindenki a helyére kerül, az élet előbb vagy utóbb mindent egyensúlyba hoz. A közoktatási nagyrészt szabályozásokor a pedagógiai apróságok érdektelenek.

²⁴ E sorok írója 1978-ban és 1980-ban fejtette ki véleményét az Egy feladatlap kérdőjelei és A kiválasztás kockázata című tanulmányában. In: *Csoma Gyula: A „megszüntette megtartott” iskola.* Tankönyvkiadó, Bp., 1990.

Paradigmaváltás

Mindent egybevetve, érdemes felfigyelni a *Ballér*-tanulmányban C. A. Dwyer-től idézett mondatokra az „Európa- (és világ-) szerzte” tapasztalható „paradigmaváltásról”. Ezt írja: „...Az értékelés terén váltás figyelhető meg a matematikai, statisztikai modellekről a nevelési és pszichológiai modellekre. ... Megújuló érzékenység tapasztalható az értékelés összefüggései ... és elvi megalapozása iránt. ... A paradigmaváltással a behaviorista megközelítést felváltja a kognitív pszichológia növekvő befolyása. ... Az érvényesség szűk, empirista értelmezése – bár továbbra sem elhanyagolható – ma már nem tekinthető végső célnak. ... A paradigmaváltás magával hozta az egyre erősebb érzékenységet a feleletválasztásos tesztek korlátaival szemben, és növekszik a tolerancia az összetettség és a bizonytalanság iránt, ez pedig szükségszerűen együtt jár az értékelés közvetlenebb, az összefüggéseket értelmező formáival.”²⁵

Azt kell gondolnunk, hogy ez a változás nem csupán egy újabb pedagógiai eszméáramlat megjelenéseként értékelendő, sokkal inkább a közoktatási-pedagógiai valóság tökéletesebb megközelítéseként, de legalább problémái valóságosabb ábrázolásaként. És az ember csak ámul pedagógiai gondolkodásunk kacskaringóin és azon, hogy valószínűleg ismét a másutt már avuló eszmék bűvöletében újítunk.

Egyébként lehetséges, hogy az értékelés, a vizsga és – általuk – a kiválasztás bűvös köréből a közoktatás és pedagógiai sosem fognak tudni kitörni. Lehetséges, hogy a tökéletes megoldás sosem lesz megtalálható. Lehetséges, hogy újra és újra dilemmákba ütközünk. *Ballér* egyik megalapozott konklúziója az, hogy „a legtokéletesebben működő vizsgarendszer sem alkalmas ... arra, hogy a közoktatás tartalmi szabályozását egyedül rá lehessen építeni”.²⁶ De van-e, lehetséges-e „legtökéletesebben működő vizsgarendszer”? És vajon mitől lesz a vizsgarendszer és annak működése a legtökéletesebb? Ha pedig több itt a régi és az új probléma, mint a biztosnak tekinthető támpont, akkor a vizsgákkal óvatosan kellene bánunk: általában, és a tartalmi szabályozás eszközeként különösen. Meggondolandó, hogy egyáltalán alkalmasak-e erre az utóbbi szerepre? ... De akkor mi lesz a kimeneti szabályozással?

A törvény azonban csökkenti a kísértést.

Szabályozási eklektika, szabályozási bizonytalanság

A törvény az állam által vezérelt tartalmi szabályozás *makrostruktúrája* alá az állam által vezérelt tartalmi szabályozás bürokratikus *mikrostruktúráit* rendeli. Ezeket a mikrostruktúrákat az intézmények pedagógiai programjainak jóváhagyásától, a nevelőtestületi jogoktól, a szorgalmi idő meghatározásán át a tankerületi oktatásügyi központok léteig és hatásköréig, valamint az országos szakértők és vizsgáztatók szerepének kijelöléséig stb. terjedő törvényhelyek hozzák létre.²⁷ S amíg a makrostruktúra esetében az állami vezérlés a központi hatalom-kormányzat akaratát érvényesíti, addig a mikrostruktúráknál az állami vezérlés megoszlik a központi hatalom és a helyi önkormányzat között. A szabályozás *közvetett* hatásrendje mindenképpen feldúsul a szabályozás *közvetlen* hatásrendjével. Ily módon az intézmények pedagógiai autonómiája jól megrajzolt határokat kap, igaz, nagyobb mozgásteret, mint a magyar közoktatás történetében korábban bármikor.

²⁵ *Ballér*, 137–138. old. Forrás *Dwyer, C. A.: Trends in the Assessment of Teaching and Learning: Educational and Methodological Perspectives. In Changing Educational Assessment. Op. cit. 23–31.*

²⁶ *Ballér*, 135. old.

²⁷ 44. §, 47. §, 48. §, 49. §, 50. §, 52. §, 56. §, 57. §, 59. §, 60. §, 99. §, 100. §, 101. §, 102. §, 104. §, 106. §, 107. §.

A közoktatás egésze pedig megkapja a relatív oldással együtt a kötés részletes állami biztosítékait.

Van még egy terjedelmes szabályozási struktúra a törvényben, amelyek csak a létezésére tudunk most figyelni: az *intézmények finanszírozása*. Végül is az intézmények pedagógiai autonómiája, mozgástere végletesen függ infrastruktúrájuk alakításának feltételeitől és autonómiájától. Ezek viszont a fenntartás finanszírozási módzataitól és szabályozásától, tegyük hozzá, többé vagy kevésbé ennek szubordinált karaktertől függenek elsősorban. A finanszírozási szabályok tehát közvetve részei a tartalmi szabályozásnak, igaz, hatásuk több-kevesebb áttételen keresztül érvényesül.²⁸

Átfogó nézőpontunkból úgy látni, hogy a makrostruktúra, a mikrostruktúrák, valamint a finanszírozás struktúrája együttesen már olyan eklektikus képet mutatnak, amelyben felismerhető ugyan az outputszabályozás archetipusa, a szabályozás „vonalvezetésében” markánsan jelen van ugyan, de át van szöve, ki van egészítve és ugyanakkor meg is van csonkítva a szabályozás más természetű momentumaival. Nevezhetnénk talán az így létrejött törvényi képletet az input- és outputszabályozás olyan sajátos egységének, amely az úgynevezett *folyamatszabályozást* is közbeiktatja, ez utóbbinál nem idegenkedve a bürokratikus-financiális determinációktól. Fontosabb azonban, hogy a *törvény szabályozási koncepciója nem támaszkodhatott a national curriculum, illetve a követelményrendszerek és a vizsgák körüli szakmai bizonytalanságok akár csupán viszonylagos rendezettségére, különös tekintettel szabályozó szerepük valódi lehetőségeire és várható hatására. Ideértve a vizsgák társadalmi szelekción is végrehajtó kondícióit*. Ennek ellenére, az outputszabályozás markáns „vonalvezetéseként”(!) a törvény határozott (két-szintű) vizsgarendszert alkot, amelyet a központi szabályozás részeként s egyetemesen rendezett, standardizált mércéként képzel el.²⁹ Ugyanakkor megjelenik a vizsga az inputon is(!), a *felvételi vizsgák* formájában.³⁰ Ami nyilvánvalóan megtöri a szabályozás egyértelműségét.

Konvergens erőfeszítések, divergens tagoltság

A vizsgarendszer legmarkánsabb lépcsője az úgynevezett *alapvizsga*, amelyet a törvény az újonnan kialakított, *tagolt iskolarendszer* összetartó traverzeként, a konvergencia biztosítékaként is használni kíván.³¹ Az „általános műveltséget megalapozó, alapfokú nevelés” tíz évfolyamát kötelees egybehangolni. Az *ötödik*, a *hetedik* és a *kilencedik* évfolyamtól kezdődően ugyanis ennek folyamata különböző iskolatípusokban abszolválható. Az alapvizsga után a tanulók kiléphetnek a közoktatásból, vagy folytathatják tanulmányaikat abban az iskolatípusban, amelyben az ötödik, hetedik vagy a kilencedik évfolyamon megkezdték.

Csakhogy az alapvizsga összetartó ereje kétséggé válik. Nem csak a vizsgák műfaji problémáinak megoldatlansága miatt, de nem kevésbé azért is, mert – mint szó volt róla – az általuk megtestesített követelmények praktikusan leginkább a konkrét tananyaghoz kötődnek, s nem valamely egyetemes követelményi absztrakcióhoz. Vagyis az iskolatípusok egymástól – így vagy úgy – különböző tananyag- és követelménykonstrukciókat részesíthetnek előnyben, ideértve a konstrukciók igény szintjeinek hierarchiáit. Annál is inkább, mert tanítványaik közoktatási

²⁸ A finanszírozással a törvény VIII. fejezete foglalkozik. Az ezzel kapcsolatos jogosultságok és szabályok egyéb összefüggésekben is megjelennek, pl. 4. § 6., 10. § 4., 55. § 2., 56. § 2., 60. § 2., valamint a mellékletek.

²⁹ 9. §, 25. §, 26. §, 27. §, 28. §, 29. §, 93. §, 99. §, értelemszerűen a 101. §, 107. §.

³⁰ 42. § 2.

³¹ A közoktatás rendszerével a törvény IV. fejezete foglalkozik.

előtörténete és máris prognosztizálható szociokulturális gyökerei a különbségeket lehetővé teszik és megkívánják. Az úgynevezett *kerettantervek* formába is öntik ezeket a különbségeket.

Az iskolatípusok tananyagát és követelményeit a számukra központilag kiadott kerettantervek szabják meg. A kerettantervek által jut érvényre az iskolatípusok karaktere s így egymástól való különbözősége, valamint az intézmények iskolatípusbeli azonossága. Ugyanakkor a kerettantervek lehetővé teszik és megkívánják a helyi (intézményi) tananyag- és követelménykonstrukciók kidolgozását, ami viszont különbséget hoz létre az azonos iskolatípusokhoz tartozó intézmények között, és mérsékelt autonómiával ruházza fel őket. Az alapvizsga szerepének kétségei után a kerettantervi szabályozás jól értelmezhető harmóniáját adhatja az iskolák azonosságainak és különbözőségeinek, konvergenciájának és divergenciájának – egy-egy iskolatípuson belül. Csupán az iskolatípusok közötti divergencia látomásától nem szabadít meg. Ráadásul a törvény nem fogalmaz világosan arról, hogy az iskolatípusok külön-külön egy-egy egységes kerettantervet vagy választható kerettanterveket kapnak-e?³² A vonatkozó törvényhely értelmezhető így is, úgy is, elsősorban a ma fellelhető közoktatás-politikai felfogások szája íze szerint. Az első megoldás valóban értelmezhetővé teszi a fent emlegetett harmóniát. A második azonban – valószínűen – az iskolatípusokon belül is divergenciák vagy legalább párhuzamosságok kibontására ösztönöz.

A következtetés kézenfekvő.

Ha általában a vizsga, s jelesül az alapvizsga, másrészt a kerettantervek egyesítő szabályozásának bizonytalanságaival kell számolnunk, akkor *számolnunk kell az iskolatípusok divergenciájával vagy legalább euklideszi párhuzamosságával*, s ezáltal *azzal, hogy a tanulók átlépése az egyik iskolatípusból a másikba talán lehetetlenné, de mindenképpen nehezkessé válik*. A tartalmi szabályozás nem ellensúlyozza az iskolarendszer újmódi tagoltságát, szabályozó ereje a tagoltságon belül érvényesül. Úgy látszik tehát, *hogy a tagoltság inkább a többféleség különbségeinek ad előnyt, mintsem a többféleség azonosságainak*. És mindez egyúttal határozott szelekciós koncepciót képvisel. Az iskolarendszer tagolódásának inódja és benne az iskolatípusok szabályozott divergenciája (vagy párhuzamossága) volta- képpen rögzíti is a szelekció alapvonalait.

Kiválasztási küszöbök

Az új rend az első nyílt kiválasztási (szelekciós) küszöböt ismét tízéves életkorra, az első négy osztály végére csúsztatja le, oda, ahonnan 1945-re nagy nehezen feltornázta magát. Bár köztudott, hogy a gyermekismeretünk ezt a tízéves kori küszöböt sosem indokolta. Többek között ez magyarázta 1945-ben az egységes, nyolcosztályos általános iskola megteremtését s ezáltal az első nyílt szelekciós küszöb felcsúsztatását a 14-15 éves életkorra, ahol ez a küszöb jobb helyen van, de még mindig kétségtelenül korai. A tízéves életkorra beiktatott küszöbön kívül, az „általános, alapfokú nevelés” folyamatában még két szelekciós küszöb van: 12 és 14 éves életkorban, a hatodik és a nyolcadik évfolyam után. Összesen tehát három, s mindegyik az általános iskolából való kilépéssel járó, iskolatípus-váltás lehetőségével, más-más továbbhaladási perspektívákkal. Pedig gyermekismeretünk a sofszöndöntő változásra mindhárom korainak minősíti.

Csak ezek után következik 16 éves életkorban, a tizedik évfolyam után az alapvizsga, amely a törvényben az első igazi, egyetemes és egyenlő esélyt adó

³² 9. § 4.

kiválasztási küszöbnek látszik, igyekezték eltakarni az előbbieket. Holott az előbbiek, a maguk kiválasztási szisztémáival (felvételi vizsga!) már az inputokon szelektálnak. Így az outputszelekciónak tűnő alapvizsga, amely 16 éves korban már jobban indokolható kiválasztási küszöb lehetne, esetlegessé válik. Elbocsátó funkciója lesz az irányadó. *A sorsdöntő szelekción küszöbök az inputokon vannak.* Utánuk pedig a hosszan befutható pályák.

A szelekción küszöbök az ország iskolahálózatának, az iskolák területi eloszlásának és társadalmi elhelyezkedésének térképére is rávetítendőek. A kérdés az, hogy hol lesz esély valamennyi küszöb, hol csupán egyikük-másikuk átlépésére, s hol marad meg egyetlen, utolsó lehetőségként az elbocsátó alapvizsga? Attól függően, hogy földrajzilag hogyan épül ki az iskolarendszer tagolódása: mely települések, kisebb-nagyobb régiók milyen iskolatípusokat kapnak. És attól függően, hogy hol, mikor és hogyan bírják el a különféle társadalmi rétegek az egyik vagy a másik küszöb átlépésének iskoláztatási terheit. Mindkét függvény maga a földhözragadt valóság, és mindkettő a forintok ügye. De a törvény mint konklúzió előtt itt hiányoznak a premisszák.

Meglehet ugyanis, hogy mindezzel megkezdődik az általános iskola társadalmi kiürülése. Legalábbis ott és olyan mértékben, ahol és ahogyan az iskolarendszer és az iskolahálózat tagolódása erre módot nyújt. És megkezdődik ezáltal értékcsökkenése is, ami ott és azoknak jelent majd degradálódó presztízst és perspektívát, ahol és akik számára már csak ez az út marad. Így aztán az *„általános, alapfokú nevelés” szelektív, sőt szegregáló fokozatokra bomlik.* Jóllehet tudjuk, hogy az egységes nyolcosztályos általános iskola önmagán belül viselte a szelekción és az értékkülönbség sokféle megnyilvánulását, de a szegregáló szelekción nem formálódott általa iskolarendszerré, és – legalábbis szerkezetileg – nem konzerválódott.

És mi lesz az alapfokú nevelés intézményeiből végleg kihullottakkal? Az egységes nyolcosztályos általános iskolából nyolc tanév alatt, az utóbbi időben rendszeresen a tanulók közel 12%-a, húsz-huszonnégyezer gyermek morzsolódik le, míg a középiskolákból, négy tanév alatt, rendszeresen közel 14%-a, kilenc-tízezer tanuló.³³ (A négyéves középiskolák első két évfolyama felel az új struktúra 9. és 10. évfolyamának egy részét.) Elég régen tudjuk, hogy a lemorzsolódás okai a szociális és szociokulturális hátrányokra, valamint – e hátrányokkal együtt, de nélkülük is – iskoláink pedagógiai működési zavaraira vezethetők vissza. Mindedig közoktatásunkban a *dolgozók iskolái*³⁴ végezhettek el – mégpedig közvetlenül vagy majdnem közvetlenül a kimaradás után – a rehabilitáció és a korrekció teendőit, oly módon, hogy eredeti (1945-ben keletkezett) szerepükkel és elnevezésükkel ellentétben vagy azt kiegészítve, átalakultak és a kimaradóokra szakosodtak. A törvényben azonban nem lelni nyomát a kimaradókkal való intézményes törődésnek,³⁵ holott sem a törvényben, sem azon kívül nem látni garanciákat arra, hogy a közoktatás működése a továbbiakban nem hozza létre – az erősen formalizált vizsgákkal netán még növeli is! – ezeket a csoportokat: a mostanában oly sokat emlegetett *nemzet* ifjúságának számottevő rétegéért.

³³ MKM Statisztikai tájékoztató, 1992/93. tanév, Alapfokú és középfokú oktatás. Bp., 1993.

³⁴ Az 1991/92. tanévben a dolgozók iskolái száma még 529 volt: 153 általános iskola, 376 középiskola. a dolgozók iskoláiban 77 928-an tanultak, 11 724-en a dolgozók általános iskoláiban, 66 204-en a dolgozók középiskoláiban.

³⁵ A törvény 87. §-ába ezek a feladatok nem férnek bele.

Az új közoktatás képe

Az iskolarendszer szerkezeti tagolása – a maga szelekciós küszöbeivel, vizsgarendszerével és kerettanterveivel – kétségtelenül arra a törvényben rejlő eszmei szándéokra mutat, amely pedagógiailag a *képességek szerinti differenciált előrehaladást*, társadalmilag pedig a *differenciált érdekek érvényesülését* kívánja biztosítani. Ez utóbbit a törvény preambuluma *tanszabadsággá* tágítja.

De mindennek jegyében mégis a *pedagógiailag és társadalmilag egyaránt szelektáló, sőt szegregáló közoktatás képe látszik kibontakozni, a korai differenciálás minden ismérével*. Olyan közoktatás képe, amelyben a differenciálást legelőször és a legerősebben az iskolatípusok közötti különbségek szolgálják, s így azok rögtön szelektáló-szegregáló különbségekké durvulnak. Olyan közoktatás képe ez, amely a *tanulók közötti természetes különbségek tényeit az iskolarendszer szerkezeti tagolása által értelmezi, és differenciált előrehaladásuk pedagógiai stratégiáit – első és sorsdöntő lépésként – az iskolarendszer szerkezeti tagolásával határozza meg. S csak e mögött ad szabadságot az iskoláknak a képességek szerinti differenciált előrehaladás valódi pedagógiai megformálására*. Akármit is enged meg az iskolák számára a tartalmi szabályozás rendje, azt már az eleve elrendelt korai szelekció határai között engedi. Ilyenképpen prognosztizálható, hogy a *képességek szerinti differenciált előrehaladás, legalábbis erős tendenciaként, a határozott társadalmi determináció differenciáló hatása alatt és korlátozó szorításában megy majd végbe*. S pedagógiai lehetőségeit a korai differenciálás (a szelekció) – ettől függetlenül is – ambivalens előnyök felé tereli. Amit majd mindenki előtt, akinek aspirációi ily módon megvalósulhatnak, jótékonyan eltakar a társadalmi érdekek érvényesítésének sikere. Ezzel együtt az is prognosztizálható, hogy az *érdekérvényesítés lehetősége társadalmilag nemcsak horizontálisan tagolt és vertikálisan hierarchizált lesz, de a közoktatás rendje eredményesen nehezíteni fogja az átjárást – legalábbis felfelé – a hierarchia fokozatai között*.

Így jutunk el a tanszabadság korlátaihoz, valamint a törvény preambulumban megfogalmazott *esélyegyenlőség* eszméjének kérdőjeleihez. Bevallva persze, hogy így vagy úgy, ez ideig mindegyikük jórészt eszme maradt. Mégis: valamiképpen a mérték, a tendenciák és a társadalmi mozgások közoktatási preferenciái és ellensúlyai, az *érdekérvényesítések kezelési módja e téren elhanyagolhatatlanok, és a közoktatást társadalomalakító tényezővé avatják*. Az új közoktatás törvénybe foglalt képere ezekre figyelve kell tekintenünk.

Jelentkezik is rögtön a kérdés, hogy közoktatásunk ezután vajon mekkora kapacitással állhat a *társadalmi mobilizáció* rendelkezésére. Áteresztőképessége tágul vagy szűkül a leváltásra kerülő, már rugalmasságát veszített közoktatásához képest? Továbbá: miként vállalja az *elitképzés és a tömegképzés kényszerét*? Együttes megvalósításuk ugyanis minden modern közoktatás aktuális dilemmájává vált az utóbbi fél évszázad során, és egyben heveny problémává is sűrűsödött. A válaszok az eddigiekből elég jól levezethetők.

Ami új és ami ősi

Mindezek után – összegzésként – észrevehetjük a törvényben a tartalmi szabályozás autonómiákat ígérő liberalitásából és a szelektív iskolarendszer merev autoritásából kialakuló kettősséget. Úgy vélem, hogy ebben egyaránt fellelhetők a szabályozás angolos nagyvonalúságának és az iskolarendszeri szelektivitás németes merevségének egymáshoz nehezen illeszthető inspirációi. A modellkeresés elvezetett a paradigmaváltásra készülő angolszász út még nem teljesen kiérlelt szabályozási technikájához. És elvezetett a német nyelvterületen domináló, rég

kiértelt szelektív rendszerekhez. Az angolszász orientáció új és meglepő, hiszen az angolos megoldásoknak nincsenek átfogó hagyományai a magyar közoktatásban. Annál inkább a németes megoldásoknak. A komprehenzív közoktatás nemzetközi mozgalmának budapesti felhívása figyelmeztet arra, hogy „Közép-Kelet- és Kelet-Európa országait az a veszély fenyegeti, hogy a német kultúrához való hagyományos kötődésük a szelektív iskolarendszerek átvételére ösztönzi őket. Ez egyaránt ellentmond a német nyelvterület országaiban a komprehenzivitás irányába mutató fejlődési tendenciáknak és az Európához való csatlakozást célzó törekvéseknek.”³⁶

A gyökerek azonban valószínűen még mélyebbre nyúlnak.

Fel kell tételeznünk, hogy a törvény társadalmi kontextusai mögött, mindig és mindenütt, az *iskolázottságát tekintve hármastagolású társadalom* eszméje lapang. Ősi eszme ez, gyökereit akár *Platónnál*³⁷ is kereshetjük. Hozzánk közelebb *Kornis Gyula* adja egyik változatát,³⁸ amely – nem szembeállíthatóan *Klebensberg* időszakának (1922–1931) népiszkolai programjával és az 1940-es népoktatási törvénnyel³⁹ – a két háború közötti magyar közoktatás öngazoló és irányadó ideológiája volt. Az ősi eszme újra meg újra megjelenik, azt a benyomást kelteve, hogy társadalomjobbító igyekezeteink, aufklerista és egalitárius próbálkozásaink ellenében, a társadalomban vaskövetkezetességgel érvényesülő, sok ezer éves realitások működnek.

Úgy szól az eszme, s talán úgy szólnak a realitások, hogy az egészségesen fejlődő nemzeti közösségben (társadalomban) a felső szinten a társadalmi elit, a vezető osztályok a kultúra egyetemes értékeit birtokolják, s ennek megfelelően az iskolázás maximumában részesülnek; a lentebbi szinteken, a társadalom középső rétegei a kultúra gyakorlatiasan behatárolt elemeinek a tulajdonosai, ennek megfelelő, alacsonyabb fokú iskolázottsággal; az alsó szinteken, a társadalom mindenkori alsó rétegei a kultúra minimumának letéteményesei, iskolázottságuk a legalacsonyabb szintű, s csupán a legszükségesebb minimumot nyújtja. A séma belsejében az idők változásai természetesen tágíthatják az érvényes műveltségek körét, és minden fokozatban magasabbra helyezhetik az iskolázottság határait, módosíthatják a kultúra értéktartományait. A szintek egymáshoz való viszonya a döntő. Ráépülhet a sémára az olyan elrendezés, amely a társadalmi rétegek merev elválasztásának megőrzését szolgálja, a társadalom éppen adott rétegstruktúráiban. Ebben az esetben a közoktatás feladata biztosítani, hogy minden és mindenki a helyén maradjon, ideértve a vezetésre hivatott felső osztályok művelődési kiváltságait is a nemzet jó közérzete és egészséges fejlődése érdekében. De ráépülhet a sémára az olyan elrendezés is, amely a társadalom adott rétegstruktúráit, iskolázottsági-műveltségi tagolódását ugyan megmáshíthatatlannak tételezi, de biztosítani kívánja az átjárást, az áramlást közöttük a nemzet jó közérzete és egészséges fejlődése érdekében.

Az eszme természetesen akkor is kifejtheti hatását, ha a társadalom másként rétegződik, másként működik. Törvényünkben oly módon, hogy előbb létre kívánja hozni azt, amit majd őriznie kell, minthogy éppen folyamatba tétetett a társadalom átértékelődése, az új társadalmi struktúrák kialakulása most vette kezdetét. A törvény szelleme ennek az átalakulásnak egyik közoktatási alternatíváját szolgálja.

³⁶ Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. sz.

³⁷ *Platón Az állam és A törvények* c. munkáiban foglalkozik ezekkel a kérdésekkel.

³⁸ Vö. *Kornis Gyula: Kultúra és politika* (1927) és *Kultúra és nemzet* (1930).

³⁹ Az 1940. évi XX. törvény népoktatási törvény volt, az eddigi 6 osztályos népiszkolát országos méretűen 8 osztályosá válogatva kifejlesztetni. A háború következtében nem került megvalósításra. A 8 osztályos népiszkola mellett a törvény megtartotta a 4 osztályos polgári iskolát, valamint a gimnáziumok alsó 4 osztályát. Ily módon nem változtatott azon, hogy az első, alapvető szelektív közzébe a gyermekek tízévesen lépjenek rá.