

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS TÁRSADALMI GYAKORLAT

8.

KÉSZÜLT

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI KUTATÓ CSOPORTJA

GONDOZÁSÁBAN

Sorozatszerkesztő

HORVÁTH MÁRTON

INKEI PÉTER—KOZMA TAMÁS

CÉLOK ÉS STRATÉGIÁK A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSÉBEN



AKADÉMIAI KIADÓ • BUDAPEST 1977

ISBN 963 05 1411 7

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1977 • Inkei Péter, Kozma Tamás

Printed in Hungary

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
1. A köznevelés fejlesztése: rendszerszemléletű értelmezés	9
1.1 A köznevelés mint rendszer	12
1.2 A köznevelés mint szabályozási rendszer	19
1.3 A köznevelés mint tervszerűen fejlődő rendszer	25
2. A köznevelés fejlesztésének távlatai: prognóziselemek	33
2.1 Társadalmi-gazdasági fejlődésünk fő irányai: tájékozási pontok	33
2.2 A jövő köznevelése	44
2.3 A jövő iskolája	51
3. A fejlesztés tervezése, szervezése és irányítása: stratégiák	59
3.1 A fejlesztés mint problémamegoldás	61
3.2 A fejlesztés mint döntési folyamat	68
3.3 Köznevelésünk fejlesztésének stratégiája	74
Zárszó	85
Irodalom	87



Ez a könyv a köznevelés fejlesztésének néhány kérdésével foglalkozik. Megpróbáltuk elemezni azt a folyamatot, amelynek során a mai tennivalókból a holnap koncepciója, majd pedig e koncepcióból a változtatás, megújítás, fejlesztés tevékenysége megszületik. Mondanivalónk röviden ez: számos sürgető teendő közül kell választanunk, és ezek csak részben következnek egymásból úgy, hogy időrendi sorrendbe állíthatók. Kielégítő információk sem mindig van arról, hogy mi mivel jár. Nemcsak mert nem gyűjtöttünk elég ismeretet, hanem mert a köznevelés sokváltozós rendszer, amelynek jövőjét nem minden részletében sikerül kellő pontossággal és kellő távolságban előre látni. A sürgető tennivalókat ezért úgy kell rangsorolnunk, hogy mindig társadalmi-gazdasági fejlődésünk követelményeihez mérjük őket. A hosszabb-rövidebb távú teendők egy ilyen logikai, hatékonysági és értéksorrendjéből épül föl a fejlesztés távlatairól alkotott kép.

Könyvünk anyaga abban a periódusban alakult ki, amikor - az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjának tagjaként - mindketten részt vettünk köznevelésünk távlati fejlesztési programjának kimunkálásában. Ezt az időszakot a magunk számára fontos tanulási szakasznak könyveljük el: számos tapasztalatot szerezhettünk arról, hogy a rendszer- és szervezetelmélet ismeretanyaga - amelyből kiindultunk - mennyire használható föl egy ágazati fejlesztési koncepcióhoz való hozzájárulásként, illetve alkalmazásainak milyen korlátai vannak. Amit ebben a könyvben összefoglaltunk, lépésről lépésre alakult ki, mégpedig nagyjából úgy, hogy a konkrét megoldási javaslatok egy-egy döntéshozatal során újra meg újra "leváltak" az egésztől, újra meg újra fölvetve a szigorúbb elméleti végiggondolás igényét. Olvasónk döntheti el, hogy ebben a dialektikus munkamenetben - amelyben minden valószínűség szerint csak fokozatok vannak, de nem végállomás - meddig jutottunk.

Könyvünk felépítése a következő. Ahhoz, hogy a fejlesztési folyamatot értelmeznünk tudjunk, először kísérletet teszünk a köznevelési rendszer egy "értelmezési keretének" kialakítására, a köznevelést szervezetrendszerként fogva föl. Statikus leírás helyett azonban a fejlesztés fogalmát állítjuk középpontba, s így a rendszer működésének és átalakulásának legfontosabb mozzanatáig: a döntésig jutunk el. Ezután kísérletet teszünk a döntés kritériumát alkotó értékkategóriák kidolgozására, s ezt társadalmi-gazdasági fejlődésünk követelményeiben találjuk meg. Fölvázolva a "célpontot" némileg szabadjára engedjük fantáziánkat, hiszen minél merészebben fogalmazzuk meg a nagy távlatokat, annál valószínűbb, hogy hosszabb időre fogja segíteni a fejlesztés napi tevé-

kenységét. Végül bemutatjuk stratégiánk típusait és társadalmi kötöttségeiket, majd pedig magunk is fölvezöljük a döntések egy sorozatát, amellyel a folyamatos korszerősítés és a távlatokról alkotott kép összeköthető.

Kinek szól ez a könyv? Mint a fentiekből is látható, egyszerre többféle szándékkal írtuk. Pedagógus kollégáinkat - s mindenkit, aki a köznevelés helyzete és sorsa iránt elkötelezett - elsősorban a távlatoknak szeretnők megnyerni, amelyeket fölvezöltünk. Aki a művelődés- és oktatástervezés nem szűken szakmai, hanem társadalomtudományi - s különösképpen neveléstudományi - problémái iránt érdeklődik, annak a számára néhány gyakran használt, de kevésbé végiggondolt fogalmat is tisztáztunk. A különböző szintű döntéshozatal fórumainak munkáját kívántuk segíteni akkor, amikor elemeztük a döntés megszületésének körülményeit, s javaslatot tettünk azoknak az értékkategóriáknak a manifestálására, amelyek nyíltabban vagy kevésbé fölismeren rendszerint minden oktatásfejlesztési döntésben ott munkálnak. Akik pedig a döntések-ből következő napi tennivalókkal vannak elfoglalva, azokat bátorítani szeretnők, hogy teendőiket helyesen rangsorolják.

Nehéz lenne megmondani, ki mindenkinek tartozunk köszönettel. Azokat az előkészítő anyagokat, amelyek alapján szemléletünk formálódott és jelen könyvünk anyaga is egybeállt, sokan olvasták, véleményezték, bírálták. Mindannyiuknak - elsősorban intézeti kollégáinknak - lekötöztettjei vagyunk. Az említett előzetes anyagok megvitatásával különösen sok segítséget nyújtott Balázs Mihály, Ballér Endre, Báthory Zoltán, Hajnal Albert, Nagy József és Tímár János. Természetes persze, hogy a könyvnek azokért a fogyatékoságaiért, amelyek az ő közreműködésük ellenére is megmaradtak, a szerzőké a felelősség.

I A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSE: RENDSZERSZEMLELETŰ ÉRTELMEZÉS

Kívülállók számára, bármennyire különösnek hangozzék is, a köznevelés - a maga egészében - nem tárgya a hagyományosan művelt pedagógiának. Újabban többféle társadalomtudomány is foglalkozik vele különböző szempontból, de amit pedagógiai tevékenységnek szoktunk nevezni, egyelőre még csak kevésbé érdekelt mindebben. Ezért elkerülhetetlen, hogy egy könyvet, amely a köznevelés fejlődéséről-fejlesztéséről beszél, valamifajta értelmezési keret kialakításával kezdjünk.

A köznevelés - mint egész - és a pedagógia laza kapcsolatának történeti okai vannak. A köznevelés felől: hiszen még Európában is (ahol a köznevelési rendszerek leg hamarabb alakultak ki) többnyire csak a múlt században keltek életre ezek a rendszerek, tényleges kereteik, tartalmi megtervezésük pedig sok helyütt csak a második világháborút követően vált világossá. (Például akkor, amikor a fasiszta iskolarendszereket felszámolták, Kelet-Európában pedig megindult a demokratikus iskolareform.) Még inkább érvényes ez a volt gyarmati országokra, amelyek csak századunk közepén léphettek fejlődésüknek arra a fokára, hogy önálló nemzeti iskolarendszert teremtsenek.

A pedagógia felől tekintve: nem csoda ezek után, hogy a nevelés és tudománya valószínű mozgásterét nem a köznevelés egészében kereste, hanem jóval szűkebb keretek között, az iskolában. A klasszikus pedagógia a tanítás-nevelés, az osztályban való munka elmélete és gyakorlata volt. A századforduló reformpedagógiai mozgalmai ennél tágabb keretben gondolkodtak: az iskolát magát kívánták újjáalakítani - a köznevelés egész rendszeréig azonban ritkán jutottak el.

Mindez nem jelenti persze azt, hogy filozófusok, politikusok - esetenként éppen pedagógusok is - egyáltalán ne foglalkoztak volna a rendszer egészével. Különösen a kelet-európai feudális monarchiákban volt ez így (Törökországot kivéve), ahol a felvilágosult abszolutizmus az iskolák hálózatát - akár állami, akár egyházi vezetés alatt - fontos politikai kérdésnek tartotta. Csakhogy sem Diderot (Oroszország egyetemi tervezetében), sem Rousseau (a lengyel nevelésügyről szólva), sem a Ratio educationis alkotói nem pedagógiai kérdésként kezelték a köznevelést, hanem államfilozófiai és -politikai értelmezési keretben.

Amióta a köznevelés egészére terelődött rá a figyelem, többféle társadalomtudomány fogalmait mutathatjuk használhatónak. A történelemtudományé például (társadalomtörténet), amely olyan átfogó "változókkal" dolgozik - különféle területek összehasonlítása során -, mint egy-egy ország (körzet, kultúra) oktatásának-nevelésének egésze. Vagy a társadalomstatistikáé, amely képes egészében is, részleteiben is szemlélni

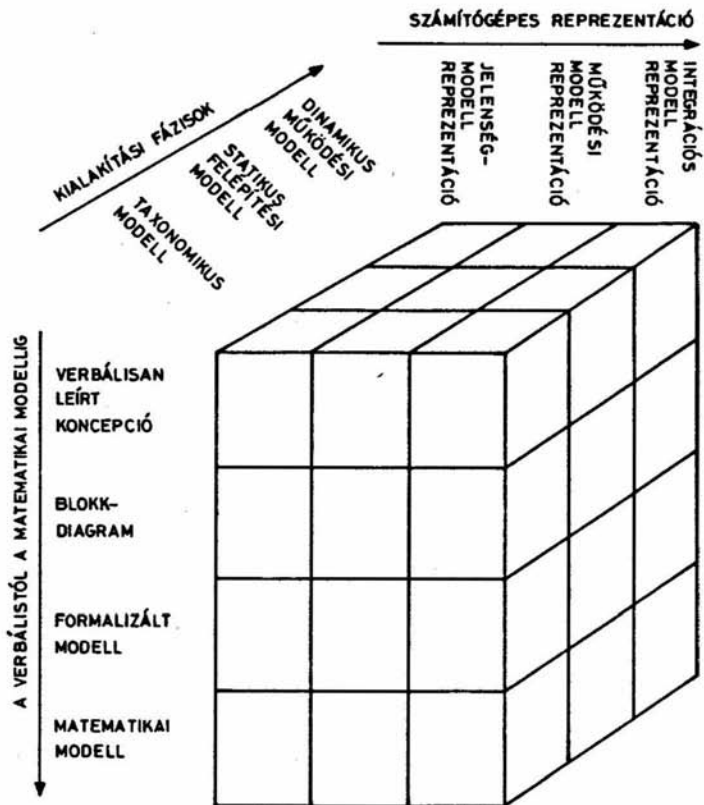
a köznevelést. Az ún. összehasonlító pedagógia lényegében e két megközelítés többé-kevésbé egybeötvözött változata.

Számos szociológiai vizsgálat is azzal a reménnyel kecsegtetett, hogy a köznevelés egészéről nyújt képet majd. Szükség is volt rá, hiszen bizonyos társadalmi mozgásfolyamatokat - és az őket befolyásoló-meghatározó intézményrendszereket - csak az egészből kiindulva, arra való tekintettel volt érdemes feltérképezni. (Például az iskolázás hatását egy-egy társadalom mobilitásviszonyaiban stb.) A rendszert egészében szemlélték és kezdték kezelni az ún. oktatásgazdaságtani (művelődésgazdaságtani) elemzések is, amelyek például az iskolázás hatását mérlegették a gazdasági növekedésben, vagy a munkamegosztás szerkezetével kísérelték meg egybekapcsolni egy-egy társadalom iskolázási rendszerét.

Az ilyen elemzések legújabb fejleménye a közneveléssel kapcsolatban is a rendszer-szemlélet /1/. E megközelítés valódi tudományköziséget ígér: azt, hogy egy-egy tudomány leszűkítő szempontrendszerén túllépve segít egybekapcsolni az azonos társadalmi jelenségekről-folyamatokról alkotott különböző képeket, és így magasabb egységbe szintetizálható például a köznevelés milyenségéről gyűjtött sokféle részleges tudás. A rendszerelmélet erre azért alkalmas, mondják képviselői, mert azonos elvek segítségével rendez el a történész és a statisztikus, a szociológus és a közgazdász, a filozófus és a pedagógus ismereteit a köznevelésről, s ezzel hozzájárul mind az átfedések kikutatásához, mind az egymást kiegészítő részletek összekapcsolásához.

Nem kívánunk rendszerszemléleti - még kevésbé rendszerelméleti - fejtegetésekbe bocsátkozni itt, így hát sem a kialakulását, sem a sok szempontból nagyon is jogos kritikáit nem szemlézzük végig e nagyralátó törekvésnek. Számunkra itt most a rendszerszemlélet lényegében nem jelent mást, mint a vizsgált jelenség összefüggésekben való látását, azaz lehetőleg minél több kapcsolat föl kutatását és leírását,

/1/ A rendszerszemlélet, az általános és az alkalmazott rendszerelmélet rendkívül dinamikusan fejlődik, és meglehetősen körvonalazatlan. Ezért nehéz ma még alapművekről beszélni. A legfontosabbakból adott válogatást KINDLER József és KISS István (1969, 1973). Hivatkozunk még C. W. CHURCHMAN (1974) bevezetőjére - aki a rendszerelméletet tágan értelmezve a rendszerszemlélet alkalmazhatóságára mutatott rá -, és V. N. SZADOVSZKIJ (1976) marxista felfogású általános rendszerelméletére. Alább minket a rendszerelmélet alkalmazhatósága s az így nyert előny érdekel. Ezért a szervezetek, illetve közelebbről: a köznevelés kutatásában való felhasználását keressük. A hazai rendszerszemléletű szervezetkutatási szakirodalomból HAJNAL Albert (1970, 1976) összefoglalóira, illetve CSEPELI György és mtsai (1976) alkalmazási kísérletére hivatkozunk. Az oktatásügyi-pedagógiai szakirodalomban a rendszerszemlélet egyik első és máig talán legismertebb meghonosítási kísérlete Ph. H. COOMBStól (1971) származik. A marxista alkalmazási lehetőségekre az 1976-os varsói pedagógiai rendszerelméleti konferencia mutatott rá (LEWIN, 1976). Hazai képviselői közül mindenekelőtt NAGY Józsefet (1973) említjük, akinek szemléletmódjából és megoldási javaslataiból helyenként vitatkozva is igen sokat tanultunk.



1. ábra. A rendszermodellek megjelenítése (HAJNAL Albert (1972) leírása nyomán)

amellyel önmagánál nagyobb egészekbe beletagozódik. S amikor mindehhez a rendszerelmélet eddigi eredményeit - kellő óvatossággal - használni szeretnők, ezt főként azért tesszük, hogy mondanivalónk jobban illeszkedjék azokba a folyó társadalom- és gazdaságtudományi eszmecserékbe, amelyek jórészt szintén ilyen értelmezési keretben szemlélnek a társadalmi-gazdasági jelenségeket, s kísérlik meg irányítani folyamataikat. (A rendszermodellek kialakításának fázisait az 1. ábrán mutatjuk be.)

Amikor tehát az alábbiakban a köznevelést szervezeti rendszerként értelmezzük, tisztában vagyunk vállalkozásunk korlátaival, s nem törekszünk - nem is törekedhet-

nénk - a vállalt keretek közt teljességre. A fogalmaknak egy olyan hálóját szeretnénk kiépíteni csupán, amely megkönnyíti a köznevelésről - fejlődéséről, fejlesztési céljairól és stratégiáiról - kialakított elgondolásaink megértését azok számára, akik a köznevelés egy-egy részterületével foglalkoznak.

1.1 A KÖZNEVELÉS MINT RENDSZER

Ahhoz, hogy a köznevelésről rendszerszemléletű képet alkothassunk, mindenekelőtt meg kell mondanunk, mit is értünk - itt és a továbbiakban - köznevelésen. Más szóval: meg kell adnunk a rendszer célját. Első meghatározási kísérletünk így szól: köznevelésnek nevezzük azt a komplex szervezetet (szervezetrendszert), amely az új nemzedéket egyetemes társadalmi szinten, céltudatosan, tervszerűen és szervezeten a társadalom tagjává tenni hivatott /2/.

Szervezetrendszernek (egyes szerzőknél: "nagyrendszernek") olyan nagy, bonyolult szervezetet nevezünk, amely több szervezet összekapcsolásából jött létre. A "szervezetrendszer" elnevezés ezért meglehetősen viszonylagos. Hiszen a szervezet - ha elég nagy - mindig további szervezeti egységekre tagolódik. Mikor beszélünk hát szervezetrendszerrel? Azon túl, hogy a méretekre utalunk, elég nehéz pontos különbséget tenni. E célból vezetjük be a "totalitás" fogalmát, s ezen - Afanaszjev nyomán - az elemek olyan rendszerét értjük, amely alkotórészeitől minőségileg (azaz struktúrájában, a környezettel való kölcsönhatásában, történeti-genetikai előzményeit tekintve, valamint integratív tulajdonságai révén) különbözik /3/.

Minden rendszer meghatározott környezetben létezik. A köznevelés környezete a térben és időben meghatározott gazdasági-társadalmi-politikai alakulat, illetve annak egyéb szervezetrendszerei (pl. kultúra, egészségügy, honvédelem, közigazgatás, a gazdasági élet számos szervezetrendszere stb.). Velük a köznevelés mellérendelő viszonyban van, ami nem zárja ki az átfedéseket. A köznevelés néhány "átfedett" eleme: a bölcsődék és az iskolaorvosi hálózat; a honvédelmi nevelés céljai és módszerei; a tanácsai, szakigazgatási szervek és a vonatkozó minisztérium; a szakképzés stb.

/2/ A szervezet társadalomtudományi szempontból sajátos társadalmi alakulat, amely a legkülönbözőbb szintű társadalmi közösségek megjelölésére szolgál a spontán kiscsoportok és a társadalom egésze között. Kutatása lényegében háromféle megközelítésből történik. Pszichológiai szemlélettel az egyén-közösség dialektikájában ragadhatjuk meg a szervezetek lényegét. Szociológiai szempontból a szervezetek legfontosabb vonása a bennük létrejött munkamegosztás és érdekviszony. Rendszerszemlélettel a kisebb-nagyobb szervezeti részek és egészek kölcsönhatása írható le. A szervezetek, a szervezés és a vezetés eddig legátfogóbb hazai kézikönyvét BENE László (1970) írta. Teljességre törfő összefoglalást nyújt TÓTH Imre Zoltán (1973), aki a szervezést és a vezetést a szociális rendszerek irányításelméletének fogja fel (munkájára a továbbiakban többször hivatkozunk).

/3/ AFANASZJEV, 1963.

A köznevelés részben a maga sajátos útján, részben a (köz)művelődési rendszer közvetítésével kapcsolódik az előbbieken jellemzett tágabb környezethez. "A művelődési rendszerbe beletartozik minden olyan intézmény, szerv, amelynek elsődleges feladata a népesség műveltségének fejlesztése (az iskolák éppúgy, mint a kiadók, a televízió, az irányító szervek és így tovább)" /4/.

A köznevelés rendszerelméletű képéhez nem elegendő a rendszer céljának és környezetének leírása. Tudnunk kell azt is, hogy milyen folyamatokat szervez meg a szervezet, részletesen mely célok integrálják a rendszert. Bár a kérdés effajta megközelítése a pedagógia megszokott gondolatmenetében némileg szokatlan, ha így tesszük föl és próbálunk válaszolni rá, hagyományos pedagógiai ismeretanyagunkat új szempontból csoportosíthatjuk. E szerint a megközelítés szerint ugyanis a tanítás-tanulás és a nevelés nem más, mint a köznevelési szervezetrendszer funkciója /5/. Teljességre törekedve megkülönböztetjük tőlük a szervezeti és a dologi-fenntartási folyamatokat.

A tanulási folyamatok két alanya a tanító és a tanuló (pontosabban: a tanárok együttese meg a diákok együttese). A folyamatok tárgya az ismeretek, jártasságok és készségek bizonyos egysége, amelyek társadalmilag relevánsak, s ezért tanulásra szükségesnek minősülnek. A köznevelésben lezajló tanulási folyamatok persze nem korlátozódnak pusztán ismeretekre, jártasságokra és készségekre, átfogják a magatartás csaknem egész körét, tehát a magatartásmintákat, beállítottságokat, normákat. Alanyuk sem feltétlenül csak a tanár meg a diák. A diák diáktársaitól legalább annyit "tanul", mint tanáraitól - nem különben az intézmény egyéb személyzetétől -, hogy az intéz-

/4/ NAGY József, 1974c, 39.

/5/ Alább a köznevelés mint szervezetrendszer funkcióiról és struktúrájáról (taxonikus struktúra, statikus és dinamikus viszonystruktúra) lesz szó. A struktúra-funkció kifejezőpárost mégis csak óvatossággal használjuk a közneveléssel kapcsolatban (a funkciók helyett például itt folyamatot írunk). Ennek oka mindkét kifejezés használati bizonytalansága. Ha az értelmezéseket tipizálni akarjuk, mindenekelőtt el kell tekintetünk számos, a társadalom- és természettudományban elterjedt speciális fogalom használatától. Rendszerelméleti összefüggésekben az egyik értelmezési lehetőség az, amikor a struktúrát a "forma", a funkciót pedig a "tartalom" értelmében használják. Például a struktúra a rendszer felépítése relációkkal összekötött elemekből, a funkció pedig a működése, azaz viselkedése a környezetben: A köznevelésről kialakítandó rendszerképtünk számára egyelőre mi is így értelmezzük a "struktúrát" és a "funkciót". Már itt jelezzük azonban, hogy lehetséges az értelmezésnek egy jóval dinamikusabb változata is, amelyet később az 1.3 pontban kísérünk meg alkalmazni. Az értelmezés lehetőségeit részletesebben ismereti szakirodalmi utalásokkal TÓTH Imre Zoltán (1973, 132-138, 157-179). Köznevelési rendszerképtünk kialakításához - főként a struktúrák csoportosításához - sok segítséget kaptunk HAJNAL Albert (1973) tanulmányától.

mény kontrollján kívül eső tanulási folyamatokról itt most ne is beszéljünk. A tanulási folyamatok e rendkívül összetett körén belül elemzésünk szempontjából mégis az ismeretek, jártasságok és készségek megtanulását tekintjük a legfontosabbnak. Gyakorlatilag ezt tartjuk egyúttal az összes működési folyamatok közül a leginkább célszerűnek, szervezettnek és ellenőrizhetőnek.

Ha a nevelés fogalmát a legtágabban értelmezzük, akkor a köznevelés teljes működése is megjelölhető lenne vele. Az általánosításnak ez a magas szintje a köznevelés és társadalmi környezetének összefüggéseit elemezve nem indokolatlan ugyan, jelen csoportosításunk céljának mégsem felel meg egészen /6/. Ezért, amikor itt nevelési folyamatokról beszélünk, ezt szűkebb értelemben tesszük. Vagyis olyan folyamatokat értünk rajtuk, amelyek alanyai a tanulók (pontosabban szólva az egyén és a különböző tanulói csoportok), tárgya pedig a közösségekben érvényes beállítottságok, magatartásminták, normák és értékrendszerek. Hozzáteszük, hogy ez a folyamat a köznevelésen belül nem korlátozódik a diákközösségekre. Tanár és diák, tanár és tanár stb. között is lejátsszódik, hiszen itt is az egyén közösségi beilleszkedéséről van szó /7/.

Az említett működési folyamatok a köznevelésen belül mindig intézményi keretek között zajlanak le. Ez a tény magával hozza, hogy az intézményi keretekben specializálódó, illetve együttműködő egyének között a munkamegosztásból következő egyéb folyamatok is lezajlanak. E folyamatok alanyai főként a pedagógusok, tárgya pedig a szervezetek struktúrájából és működéséből következik (információáramlás, döntés, irányítás-vezetés, kontroll stb.). A szervezeti folyamatok szintén nem korlátozódnak például a tantestületre, és ugyanakkor átszínezik a többi működési folyamatot is a köznevelésen belül. (Legjobb illusztráció erre az iskolán belüli kontrollmechanizmus. Minden működési folyamathoz hozzátartozik a visszacsatolási mechanizmus is, de mert intézményi keretek közt történik, a tanulási vagy a nevelési folyamatokban lejátszódó visszacsatolás az intézményi kontrollmechanizmus részévé válik /8/.)

A dologi-fenntartási folyamatok ugyancsak az intézmények működéséből következnek: valakinek működtetnie kell, karban kell tartania a pedagógiai "infrastruktúrát" (szemléltetőeszközöket, berendezéseket, épületeket stb.). Így tehát a dologi-fenntartási folyamatok fő szereplője az ember és az infrastruktúra. A dologi-fenntartási folyamatokról szólva mindenekelőtt az intézmények technikai személyzetére gondolhatunk, de természetesen ezúttal sem szabad pusztán rájuk korlátozódnunk. (Vö. a szemléltetőeszközök előállító, alkalmazó, karbantartó vagy éppen újíto pedagógust, tanulócsoporthoz, szakkört, esetleg szülőket.)

/6/ Leírhatjuk a köznevelést úgy is, hogy rendszerszemléletünk középpontjába nem a jelenlegi szervezetrendszert állíthatjuk, hanem a nevelést mint egyetemestársadalmi tevékenységet. Így egy, a megszokottól jelentősen eltérő rendszermodellt építhetünk ki. Bővebben lásd erről az 1.3 pontot.

/7/ Ezt a nevelésfelfogást részletesebben fejtegeti KOZMA Tamás (1977).

/8/ A kontrollmechanizmus fogalmát részletesebben lásd: KOZMA Tamás és mtsai, 1976, 64-85. Az említett "visszacsatolási mechanizmussal" az 1.2 pontban foglalkozunk tőzetesebben.

Hangsúlyozzuk, hogy e folyamatok át- meg átszövik egymást. Teljes bonyolultságuk figyelembevételére azonban itt lehetőségünk nincs. A köznevelésről alkotott rendszerszemléletű képünk kialakítása során a működési folyamatok közül főként a tanulási folyamatokra szokás figyelemmel lenni. Kiindulásul - bár mint látni fogjuk, nem tekinthetjük véglegesnek - ilyen rendszerképet alakítottunk ki mi is.

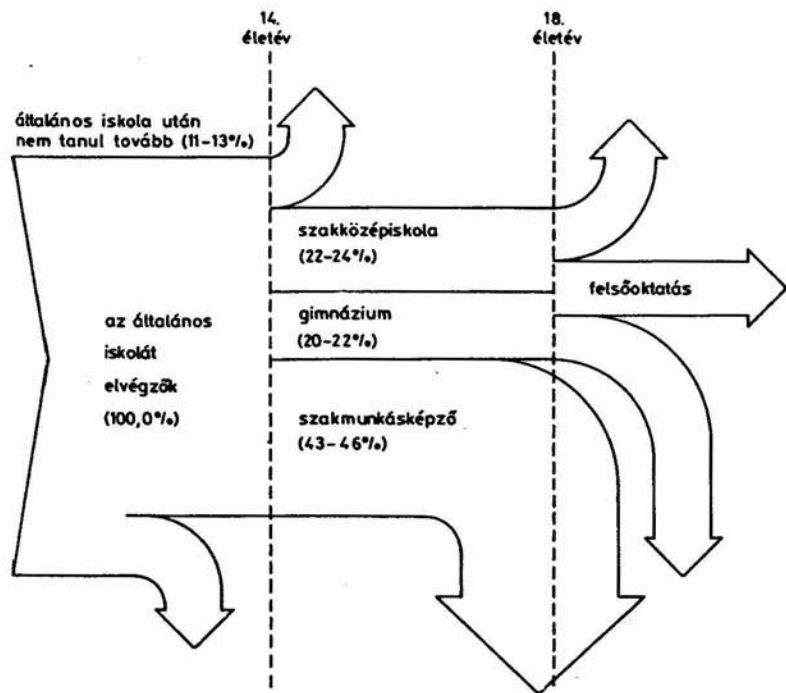
A fenti gondolatmenet nyomán a köznevelés mint szervezeti rendszer egységének az oktatási intézményt tekinthetjük. Az oktatási intézmények - iskolák, óvodák, kollégiumok - a színterei a tanulási folyamatnak, bennük lép meghatározott társadalmi viszonyrendszerbe a pedagógus és a tanuló a rendszer céljainak elérése céljából a tantervi anyag átadása-elsajátítása során, az oktatás technikai eszközeinek - és egyéb tárgyi felszerelésének - segítségével. Az intézmények egymás mellé, illetve alá- és fölérendeléséből bontakozik ki egy-egy köznevelési rendszer ún. alapszerkezete (taxonomikus, azaz osztályozási szerkezete). Az iskolarendszerek alapszerkezete - az alapszerkezetek összehasonlítása - arra ad választ, hogy melyik intézménytípusban milyen hosszú ideig oktatják a tanulókat, s az ott nyert végzettség melyik intézménytípusokra jogosít fel, illetve kötelez /9/.

A köznevelés mint szervezetrendszer szervezeti egységei viszonylag elkülönülő alrendszerekbe kapcsolódnak össze. Egy-egy szervezeti alrendszer "rendszer a rendszerben", viszonylag önálló intézményhálózata - pedagóguskara és irányítási apparátusa - van, ugyancsak meghatározható részcélok (és az egészhez képest részlegesnek minősülő tanítási tartalmak) elérése érdekében. A mai magyar köznevelési rendszer a fentiek alapján a következő alrendszerekből tevődik össze: óvodai alrendszer; alapfokú oktatási alrendszer; középfokú oktatási alrendszer, szakmunkásképzési alrendszer; felsőfokú oktatási alrendszer; iskolarendszerű felnőttoktatási alrendszer; gyógypedagógiai-kiegészítő képzési alrendszer; kollégiumi-diákotthoni alrendszer. Az alrendszerekhez kiegészítő szervezeti formák csatlakozhatnak, így például az iskolaelőkészítés az óvodához, az ún. korrekciós képzés az alapfokú oktatáshoz stb. Megállapíthatók az egyes alrendszereken belül további tagolódások is, mint például az alapoktatás alsó és felső tagozata között, vagy a gimnázium és a szakközépiskolák között a középfokú oktatásban stb. (Mivel a köznevelési intézményi struktúrájával csak a fogalmak tisztázása céljából foglalkozunk, nem térünk ki a jelenlegi helyzet értékelésére: miért nem alkot a szakmunkásképzés egy alrendszert a középoktatással, mely területeken nagyobb az alrendszerek különállása a szükségszerűnél stb.)

Az oktatási rendszer alrendszereit felsorolva tehát e szervezetrendszer ún. osztályozási struktúráját, taxonomikus modelljét adtuk meg. (Grafikus ábrázolása nem más, mint a mindannyiuk által jól ismert kép egy-egy ország - esetünkben a magyar iskola-rendszer-szerkezetéről.) Ez azonban még csupán állókép: pillanatfelvétel a rendszer

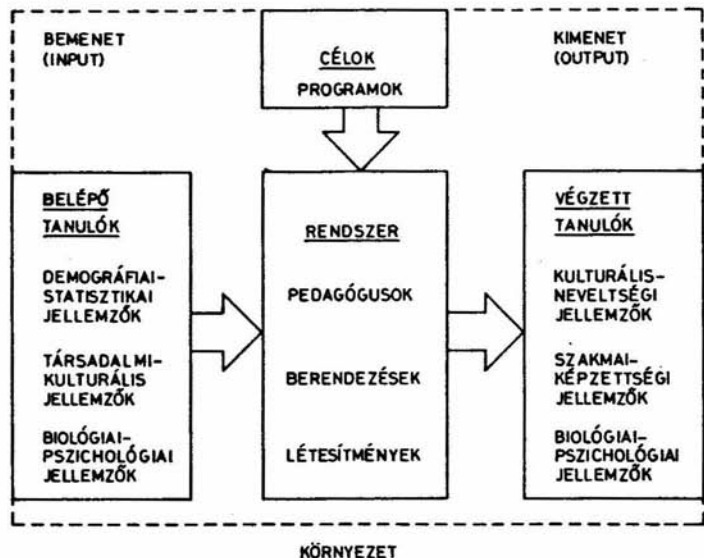
/9/ A következőkben a már idézett nevelésszociológiai bevezető (KOZMA Tamás, 1977) gondolatmenetét és megfogalmazását követjük.

ideálisan elképzelt felépítéséről. E képet az egységek és alrendszerek egymásra hatásának vizsgálatával kell kiegészítenünk, mégpedig a rendszer működése közben. Így nyerjük a rendszer ún. viszonystruktúráját (felépítési modelljét).



2. ábra. A köznevelési rendszer viszonystruktúrája (Forrás: Az MTA állásfoglalásai... a műveltség tartalmáról, 373.)

Az oktatást úgy mint szervezetrendszer viszonystruktúráját többféleképp is fölvezölhatjuk. Kiindulhatunk például a tanulók áramlásából a rendszeren belül, amikor is arra figyelünk, hogy hová, milyen szervezeti feltételekkel, milyen arányban lépnek a tanulók, mit hoznak és mit visznek magukkal. Meglehetősen közismert megközelítés ez, egy-egy köznevelési rendszer fölépítését jellemezve mégis csak ritkán szoktunk figyelni rá. (A 2. ábrán a mai magyar köznevelési rendszer viszonystruktúráját mutatjuk be, a tanulóáramlással jellemezve.)



3. ábra. A köznevelési rendszer működési modellje

A köznevelés folyamatairól, osztályozási és viszonystruktúrájáról összegezett ismeretek elegendők arra, hogy egy rendszerszemléletű képet alakítsunk ki a köznevelés működéséről. Az egyszerűség kedvéért az ábrázolásoknak azt a módszerét használjuk, amely a rendszerelméleti szervezetkutatásban ma már megszokott. Bár itt egyéb megjelenítések is választhatók, szemléletessége miatt egy meglehetősen közismert működési (input-output) modellt alakítottunk ki /10/. (L. a 3. ábrát.)

Az ábra négy fő részre tagolódik. A célok blokkja mindazokat az igényeket foglalja össze, amelyek megvalósítását a gazdasági-társadalmi-politikai környezet várja a közneveléstől (a benne lezajló folyamatoktól). Ebbe beleértjük a normák (értékek és szankciók), ismeretek, jártasságok és készségek azon társadalmilag érvényes szelekcióját, amelynek a végzetek új minőségében kell jelentkeznie. Fő megjelenési formája a tananyag - a köznevelés ún. programrendszere -, az előírt és íratlan pedagógiai elvek stb.

/10/ Ami az ábra felépítését illeti, Coombs két könyvére hivatkozhatunk (COOMBS, 1971, 9, 11, 13; 1972, 79). Az ábra elemeire vonatkozólag HAJNAL Albertre (1973, 383, 386-387) utalunk vissza. Más ábrázolási lehetőségekre vonatkozólag lásd például: A. LEWIN, 1973, 53-57.

A bemeneti oldalon a belépő tanulókat tüntettük föl. A rendszer ezen "input"-ját különbözőképp jellemezhetjük. A mennyiségi tervezők elsősorban a tanulók mennyiségére kíváncsiak, ehhez a demográfia statisztikai jellegű mutatói szolgáltatnak segítséget. A minőségi tervezéshez viszont a belépők biológiai és pszichológiai szintje a döntő: az a teljesítőképesség, amelyen a rendszer lényegi folyamatai megindíthatók. A szociológiai kutatások visszatérően a biológiai-pszichológiai szint társadalmi befolyásosságára figyelmeztetnek. A belépő tanulókat kulturálisan jellemezni annyit jelent, mint minőségi (biológiai-pszichológiai) jellemzőiket a társadalmi háttérre vonatkoztatni, annak alapján előre jelezni.

A kimeneti oldalon a végzett tanulók állnak. Őket ugyancsak jellemezhetjük mennyiségileg és minőségileg. A mennyiségi jellemzés leggyakrabban (bár nem minden esetben) azt jelenti, hogy szakmai-képzettségi megoszlásukat adjuk meg számszerű formában. Minőségileg karakterizálni a végzeteket viszont leggyakrabban azt jelenti, hogy a kilépők csoportjának jellegzetes kulturális vonásait próbáljuk lefű: neveltségűk szintjét, tapasztalat-, tevékenység- és normarendszerűket, életműdjukat, életstílusukat. Ha ez a testi és szellemi jegyek megadásával történik, akkor "pszichoszomatikus" szempontból írjuk le a köznevelés "output"-ját.

A középsű blokk magát a köznevelés rendszerét jelenti. Ha ezt a rendszert a legáltalánosabban akarjuk lefű - tehát úgy, hogy szemléleti képűnk alkalmas legyen egy iskola, egy köznevelési alrendszer vagy akár a teljes köznevelés modelljének kibontására is -, akkor csak azokat az elemeket tűntethetjük benne föl, amelyek a tanulók eltávózása után is megmaradnak. Ezek közül a személyi állomány a legfontosabb: a pedagógusok és a velűk a dologi és szervezési folyamatban együttműködű más személyek. A személyi állomány és a berendezések (technikai eszközűk, berendezések, információhordozók stb.) kölcsűnhatása révűn indíthatók meg a tanulási és a nevelési folyamatok. S természetesen látszik, hogy ide soroljuk a létesítményeket (intézmények, szervezetek, épűletek), amelyek a folyamatok tényleges szűnterei.

Az így kialakított folyamatábra bizonyára alkalmas arra, hogy a legáltalánosabb szemléleti rendezűű szolgáljon, ha a köznevelésrűl gondolkodunk és beszélűnk. Segűtségűvel könnyű és gyorsan behelyezhetűk összefűggéseibe a tantervek és tankűnyvek problémáit csakűgy, mint a gyerekek iskolaerűttségűt, a tanulűi teljesítműnyeket, vagy az iskolák személyi ellátottságűt és dologi fűlszereltségűt. Ennyiben tehát ábránk a továbűi fejtegetésekhez segűdeszkűűű szolgálhat (és számos rendszerszemléleti megkűszűltetésben így is használűjk).

Ugyanakkor hiányosságai is vannak. Közűlűk az egyik legfontosabb az, hogy ábránk nem számol a környezet hatásaival. A környezet - mint látható - itt egyrészt úgy jelenik meg, mint a bemenet: karakterisztikája a tanulók jellemzőin keresztül "szűűrűdik be" a köznevelésbe. Másrészt a célokon keresztül áll kapcsolatban vele, hat a bemenetre. Ezt a rendszerszemléleti képet tehát csak azzal a feltételezésűl használűhatjuk, hogy a rendszer műűködése zavartalan. Ha ugyanis feszűlttség lép föl a rendszer és környezete között, akkor nem vagy csak nehézkesen szemlélteti a modell azt a folyamatot, amelynek során maga a rendszer (vagy annak valamelyik összetevűje) alkalmazkodik a környezet igényeihez, megváltozik. Errűl a modellrűl az olvasható le, hogy a köznevelés

outputja két "független változónak", a bemenetnek és a céloknak-programoknak a változásaitól függ. A grafikus elrendezés ezen belül a bemenet nagyobb szerepét sugallja: ha tehát a kimenetet kívánjuk megváltoztatni (fejleszteni), akkor a legfőbb, amit tehetünk, hogy változásokat kezdeményezünk a belépő tanulók jellemzőiben.

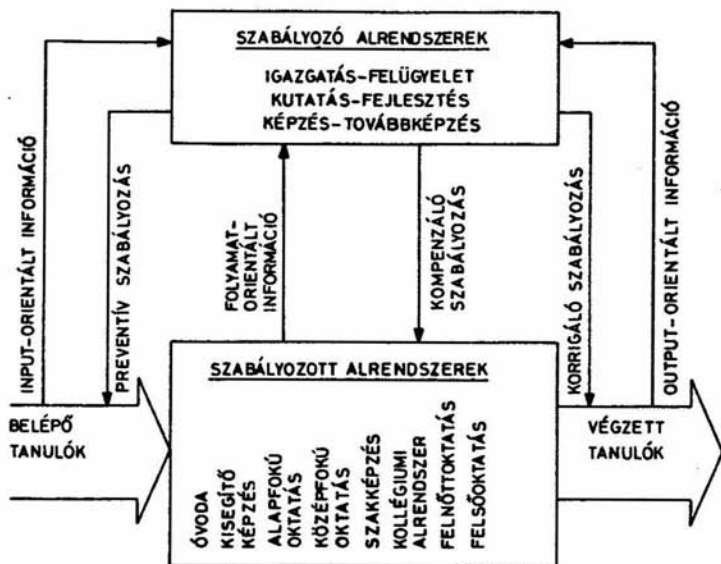
Tudjuk, hogy a köznevelés és környezetének kapcsolata sokkal bonyolultabb, hogy tehát egy pusztán egyenletes működést nem elegendő modelleznünk. Ezért nem elegendő az itt bemutatott képet részletesebben kibontanunk, magát a modellt kell továbbfejlesztendünk.

1.2 A KÖZNEVELÉS MINT SZABÁLYOZÁSI RENDSZER

Ahhoz, hogy a köznevelésről alkotott rendszerszemléletű képbe a környezet és a köznevelés folyamatos kölcsönhatásait szervezesebben építhessük bele - feszültségével, zavarával és a zavarokra adott "rendszerválaszokkal" együtt -, az irányítás problémáit is meg kell vizsgálnunk. Nem elégedhetünk meg tehát azzal, hogy a köznevelés működéséről egyfajta képet alkottunk, a köznevelést ún. szabályozási rendszernek kell fölfognunk, és eszerint próbálnunk meg leírni /11/.

Az "irányítás" ehelyütt számunkra kibernetikai fogalom; vele a köznevelésről alkotott rendszerszemléletű képünkbe a tudatos vezetés szempontját építjük bele. Az "irányítás" a köznap szöhasználatban a "vezetés", "igazgatás", "vezérlés", "szabályozás" stb. rokonértelmű szavának tetszik. A kibernetikai szöhasználatban azonban e hétköznapi kifejezések pontosabban körülhatárolt jelentéstartalommal használatosak. A "vezérlés" itt olyan beavatkozást jelent egy folyamatba, amelynek nem kell tekintettel lennie a pillanatnyi helyzetre. A "szabályozás" ezzel szemben olyan beavatkozás, amely csak bizonyos helyzetekben történik. Hogy mely helyzetekben, arról a "visszacsatolás" tájékoztat, vagyis a pillanatnyi helyzetről gyűjtött adatok, amelyeket egy kíváncsított érték-

/11/ Ez mindenféle rendszerszemlélet szempontjából egészen természetes, oktatásügyi-neveléstudományi összefüggésekben mégis szükségesnek látszik, hogy úgy adjuk elő, mint a köznevelésről rajzolt kép megalkotásának második fázisát. Ez a lényegét tekintve kibernetikai megközelítés sem idegen természetesen a pedagógiától, de elsősorban didaktikai összefüggésekben használatos (vö. pl. a tanítási-tanulási folyamat szabályozásával stb.). A köznevelést országos szinten leírni iparkodó közgazdászok (pl. COOMBS, 1971) számára az irányítás modellezése kevésbé fontos. Akik viszont a köznevelés igazgatásának problémáival foglalkoznak - például a hazai szakirodalomban -, azok ezt nem annyira rendszerszemlélettel teszik, mint inkább az ún. vezetéstudomány aspektusából. A köznevelés szabályozási rendszerként való felfogásnak fontosságára Nagy József mutatott rá (KOZMA-NAGY, 1976). Ő javasolta az itt használt tipizálást is, amely teljesebb, mint más osztályozási kísérletek (pl. TÓTH Imre Zoltán, 1973, 221-224).



4. ábra. A köznevelés mint szabályozási rendszer

kel hasonlítottunk össze. (E kétfajta beavatkozást szokták összefoglalóan "irányításnak" nevezni /12/.)

A 4. ábrán a köznevelést szabályozási rendszerként mutatjuk be. A 3. ábrán látható rendszermodellhez képest ez annyival több, hogy most a visszacsatolásokat tüntetjük föl, az irányítás információgyűjtéseit és beavatkozásait. Ábránkon a szabályozás legfejlettebb, kombinált változata szerepel, ez azonban elméleti eset, amely több, egyszerűbb szabályozási körből építhető föl.

A szabályozáshoz szükséges információkat gyűjthetjük a köznevelés folyamatairól csakúgy, mint a rendszer bemeneti vagy kimeneti tényezőiről. Az információgyűjtés területe szerint bemenet-, folyamat-, vagy kimenet-orientált szabályozásról beszélünk. A köznevelés irányításában mindhárom típus - valamint kombinációjuk is - előfordul, de többnyire anélkül, hogy rendszerszemlélettel végiggondolnák őket, azaz megkeresnék összefüggéseiket a köznevelés más tényezőivel és folyamataival, annak működésével, fejlesztésével és fejlődésével. Ebbe a problémakörbe tartoznak az oktatásügy statisztikai adatgyűjtései csakúgy, mint az iskolai adminisztráció témaköre vagy a tan-

/12/ ASHBY, 1972, 231. és köv. (különösen: 251-254, 258-264, 287-300).

tervi értékelése. Bár alábbi példáinkat elsősorban az értékelés területéről gyűjtöttük, ezáltal mi az értékelés problémájával tágabban foglalkozunk, mint a neveléstudományi szakirodalomban szokás: lényegében a köznevelésben áramló információk összességére utalunk vele /13/.

Az értékeléshez meghatározott viszonyítási alapokat (kritériumokat) alkalmazunk. Amellett, hogy feltárjuk, "hogyan öröl a malom", tudni szeretnénk azt is, milyen eredménnyel és milyen hatásokkal öröl. Erre az utóbbi két kérdésre keres választ az értékelés két fő területe: a rendszer eredményességének és hatásokának vizsgálata. Az első esetben az elért eredményt a kitűzött céllal vetjük egybe, míg a másodikban annak alapján végezzük a viszonyítást, hogy mekkora befektetéssel értük el a kapott eredményt. A köznevelés értékelésekor gyakoribb az eredményesség vizsgálata - a továbbiakban mi is főképp ezzel foglalkozunk -, a szakmai szóhasználat azonban ritkán tesz különbséget az értékelés e kétféle típusa között. (Ezért tekintettünk el a "hatékony-ságvizsgálat" kifejezéstől is, egyaránt használják ugyanis mind az eredményesség, mind pedig a hatások értékelésére.) Különbséget szokás tenni a külső és a belső eredményesség vizsgálata között is, attól függően, hogy az értékelés kritériuma a köznevelés hatókörén kívül vagy belül esik. Az első esetben az értékelés tulajdonképpen a kimenet-orientált szabályozás része: információgyűjtés a köznevelésből kilépőkről. A másik esetben folyamat-orientált szabályozás részeként végezzük az adatgyűjtést, a köznevelés folyamatairól "vesszük le" az információt.

A külső értékelés (információgyűjtés a kimeneti oldalról) a környezet igényeit tükrözi mind a mennyiség, mind a minőség szempontjából. Mennyiségi szempontból az értékelés a következő kérdésre keres választ: megfelel-e a végzetek összetétele a társadalom és ezen belül a gazdaság igényeinek? A jelenre vonatkozóan e kérdésben mind a politikai és gazdasági vezetés, mind a közvélemény meglehetősen biztonságosan tájékozódik folyamatos és közvetlen tapasztalás útján. A jövőre vonatkozólag azonban differenciáltabb és számszerűsíthető eszközök szükségesek.

Ilyen eszköz a távlati munkaerő-szükséglet előreszámítása. Fontos információkat nyerhetünk úgy is, ha a végzetek arányait a társadalmi-gazdasági fejlettség mutatóival vetjük össze. Az adatok nemzetközi összehasonlítása lényegi összefüggéseket tár fel: például, hogy különféle nemzeti jövedelemszintek esetén a vizsgált országok népességének hány százaléka rendelkezik különféle fokú iskolázottsággal /14/. A szocialista

/13/ Az értékeléssel mint neveléstudományi (didaktikai-tantervelméleti) problémával a hazai szakirodalomban összefoglaló jelleggel foglalkozott BÁTHORY Zoltán (1976). Magunk itt csupán annyit mondunk el, amennyi a köznevelésről alkotott rendszerszemléletű képünkhöz szükségesnek látszik.

/14/ A távlati munkaerő-szükséglet előrejelzésének alkalmazását a köznevelés fejlesztésében legutóbb INKEI Péter (1977) foglalta össze. A végzetek arányainak és a társadalmi-gazdasági fejlettség mutatóinak összehasonlításával a hazai oktatásügyi-neveléstudományi szakirodalomban legbővebben NAGY József (1972) foglalkozott (a továbbiakat l. az irodalmi jegyzékben).

kulturális forradalmak idején a köznevelés "termékének" mennyiségére vonatkozó kérdést azzal egészítették ki, hogy mennyire tükrözi a végzetek (pontosabban szülők) társadalmi összetétele a társadalmi struktúra átalakulását.

A köznevelés minőségi eredményességének értékelése a következő kérdésre keres választ: mennyiben járul hozzá a köznevelés a végzetek társadalmi hasznosságához és egyéni boldogulásához? Erre globális mutató természetesen nem létezik, tehát az értékelés csak azokra a viszonylag felderíthető összetevőkre irányul, amelyek e célok eléréséhez hozzájárulnak.

Az eredményesség értékelése mindig kiterjeszthető a hatások értékelésére, ha a bemeneti változók közé beiktatjuk a ráfordítás mutatóit, akár pénzben, akár más egységben (pl. időben) kifejezve. A hatások-értékelés a köznevelés bármely elemére - a személyi ellátottságra, a berendezésekre, a létesítményekre - kiterjedhet, ha e tényezőket (ráfordításait) tekintjük "bemeneteknek", és a rendszer kimeneti oldalával próbáljuk kapcsolatba hozni őket. (Például, ha a szemléltető eszközökkel való ellátottság és a tanulmányi teljesítmények közt keresünk kapcsolatot.) A köznevelés hatásokának vizsgálata képezi az oktatásgazdaságtan egyik fő területének, az oktatásgazdaságossági kutatásoknak a tárgyát. A gazdaságossági számítások az irányítás rutinfeladatai közé tartoznak (jóllehet ma még semmiképp sem tekinthetők megoldottaknak). Elméletigényes kérdés - s tegyük hozzá, mindmáig ugyancsak megválaszolatlan - a köznevelésben töltött idő hosszának kapcsolata a végzetek társadalmi hasznosságával és egyéni boldogságával /15/.

Ami a folyamat-orientált szabályozást és az ehhez szükséges információgyűjtést illeti, a köznevelés minden alrendszerében folyamatosan értékeli a tanulók előmenetelét. Ez a belső értékelés azonban gyakran híján van a szilárd viszonyítási alapnak és kevésbé használható a tanulók társadalmi hasznosságának megbízható előrejelzésére.

A neveléstudomány egyre több szabványosított eszközt dolgoz ki az ismeretek, az értelmi fejlettség mérésére. Olyanokat is, amelyek nemzetközi felmérésre és összeha-

/15/ A közgazdászok egész sora - a szovjet Sztrumilin és Zsamin, az amerikai Schultz és Becker, az angol Vaizey, a magyar Kovács János stb. - tett kísérletet az oktatás költségmegtérülési rátájának kiszámítására. Ők valamennyien pozitív, közgazdasági eszközökkel jól kimutatható összefüggést tártak fel (ILLÉS Lajosné, 1966). Más megközelítést alkalmaztak JENCKS és mtsai (1972), akik többek között a következő tényezők összefüggésrendszerét vizsgálták: a családi háttér, az örökölt tehetség, a gyermek- és felnőttkori intelligenciahányados (IQ/), a munkakör presztízse, a jövedelem, a munkakörrel való elégedettség stb. A statisztikai adatok tengerét elemezve arra a szkeptikus következtetésre jutottak, hogy az egyértelműen bizonyítható összefüggés a legtöbb esetben (az iskolázottság kiterjesztése esetében is) elenyésző mértékű. Tegyük hozzá: Gunnar Myrdal a világszegénységről írott híres könyvében sommásan s némileg tán túlzó módon (bár kétségtelenül elgondolkoztató érvekkel) vonja kétségbe a köznevelés gazdaságosságának közgazdasági megközelítéseit (MYRDAL, 1974, 49-51, 220 és köv.).

sonlításra alkalmasak. A tudásszintet mérő tesztek mellett az általános értelmi fejlettségre irányulnak még az intelligencia és a nyelvhasználati tesztek. Kevésbé biztató a helyzet az ún. nem értelmi (nem kognitív) fejlettséggel, neveltséggel.

A köznevelés "termékének" egzakt minőségellenőrzése reménytelenebbnek tűnik, ha tekintettel akarunk lenni arra az indokolt igényre, hogy valóban csak a köznevelésnek tulajdonítható értéknövekedést mérjük. Ennek érdekében a végeredményből le kellene vonni a startnál eleve meglevő teljesítmény értékét, valamint mindazt, ami egyéb tényezőknek (társadalom, mikrokörnyezet, család, ifjúsági szervezet, televízió, barátok stb.) tudható be. Az ilyen elemzéseket egy-egy kombinált szabályozás részeként foghatjuk föl: olyan információgyűjtésnek, amely a folyamatról és a bemenetről illetve a bemenetről és a kimenetről egyszerre "vesz le" információt (bemenet-folyamat, illetve bemenet-kimenet-orientált szabályozás).

A gyűjtött információk birtokában a beavatkozás a folyamatokba, de a bemeneti tényezőkbe, sőt utólag még a kimeneti oldalon is történhet. Az a leggyakoribb, hogy a rendszerben végbemenő folyamatokba avatkozunk bele: továbbfejlesztjük a tanterveket, módosítjuk a tanulóáramlás arányait, javítjuk a szakosellátottságot és így tovább. A köznevelés történetéből is, jelenéből is számos példát tudunk azonban a kimeneti oldalon történő pótlólagos beavatkozásra. Hosszú történeti időszakban ilyen szerepet töltött be a felnőttoktatás, ma gyakran a permanens képzésnek tulajdonítanak hasonló pótló funkciót. Napjainkban mind általánosabb a köznevelés szabályozó beavatkozása a bemenet oldalán, a gyerekek módszeres fölkészítése az iskolára.

Attól függően, hogy honnan származik az információ, s hogy hová történik a beavatkozás, elméletileg sokféle szabályozási kör alkotható. A köznevelés gyakorlati vizsgálata során nem mindegyik elméleti lehetőség segíti elő a dolgok jobb megértését; az elméleti sokféleséget a gyakorlatban tovább növelik viszont a köznevelésben fellelhető kombinált szabályozások. 4. ábránkról a legkülönbözőbb szabályozási körök leolvashatók (a bemenet, a folyamatok és a kimenet szabályozása a bemenetről a folyamatokról, illetőleg a kimenetről visszacsatolt információk alapján valamint ezek kombinációi). Illusztrációul alább a köznevelésben leggyakoribb szabályozási köröket mutatjuk be.

A köznevelés máig legismertebb szabályozása olyan kimenet-orientált szabályozás, amely a folyamatra hat vissza. Eddigi példáinkhoz visszatérve: ilyen az a tantervi korszerűsítés, amely a végzetek eredményei nyomán változtat a tanulás anyagán, módszerén és eszközein. A legtöbb beiskolázási arányszám módosítás hasonlóképp kimenet-orientált szabályozásként írható le: a munkahely-struktúra és a munkaerő-struktúra inkongruenciája nyomán a tanulói áramlás irányát és mértékét módosítják a rendszerben.

A kimenet-orientált szabályozás persze rendszerint folyamat-orientált szabályozással kombinálható. A tantervi értékelés a kimenetről is, a folyamatokról is információt gyűjt, és ezek birtokában korszerűsíti a tanítás-tanulási folyamatot. A tanulóáramlásról hasonlóképp a különböző alrendszerekbe átlépés során, menet közben gyűjthetünk adatokat. A kimenet- és folyamat-orientált szabályozás a legtöbbször említett kombinált szabályozási forma (szabályozási eszmény) ma a köznevelésben.

Mellette nem feledkezhettünk azonban el az újabban terjedőfélben levő bemenet-orientált szabályozásokról sem. Egyik fajtájuk a bemenetre hat vissza: meg kívánja változtatni a köznevelésbe lépő gyerekeket. Még teljesebb a szabályozás, ha a folyamatokról levett információkat is figyelembe veszik az iskolai előkészítésben vagy az iskolaérettség (iskolakészültség) szintjének eléréséhez. Más fajtájuk a folyamatokba avatkozik be, de úgy, hogy a bemenetről származó információkat is figyelembe veszi. Ilyen például számos főzárkóztató foglalkozás hátrányos helyzetű gyerekek számára.

A köznevelés szabályozásáról alkotott eszményünk szerint a leghatásosabb szabályozáshoz a bemenetről, a folyamatokról és a kimenetről is gyűjtenünk kell az információt. Ezeknek megfelelően kell azután eldöntenünk, hogy a rendszer folyamataira, bemenetére vagy kimenetére hatunk vissza, egyszerre esetleg többre is.

Az értékelés a szabályozás döntő - és oktatásügyileg, neveléstudományilag legismertebb, bár kétségtelenül nem az egyetlen - mozzanata. A szabályozás a rendszer valamennyi szintjén megszerveződik, valamennyi alrendszert át- meg átszövi. Mint a rendszer viszonylag önálló funkciója, a köznevelés egészének szintjén viszonylag önálló alrendszerekbe szerveződik. Hazai körülményeink közt szabályozási feladatokat tulajdoníthatunk az igazgatásnak és felügyeletnek, a képzésnek, továbbképzésnek és a kutatásnak-fejlesztésnek /16/.

Az igazgatási-felügyeleti alrendszer (tanügyiigazgatás) egységei a különböző szintű tanácsok (tanácsi hivatalok) szakigazgatási szervei (felügyeleti intézményei-intézetei) a nagyközségi tanácsoktól a minisztériumig: feladata az oktatáspolitikai célkitűzések intézkedéssé formálása, végrehajtása és ellenőrzése. A képzési-továbbképzési alrendszer a köznevelésben lényegileg a pedagógusképzést jelenti. Nagymértékben átfedi a közép-, illetve a felsőfokú oktatási alrendszert. Mégis önálló alrendszerek tekinthetjük a köznevelés szabályozásában betöltött szerepe miatt, valamint azért is, mert ide tartozik a pedagógusok továbbképzésének egész szisztémája. A kutatási-fejlesztési alrendszer említve lényegében azokra az intézményekre (szervezett tevékenységekre) gondolunk, amelyek a köznevelést illető vizsgálatokat és a kutatómunkát végzik a szervezetrendszer keretein belül, s ennek alapján új tankönyveket és taneszközöket dolgoznak ki, gyártanak és vezetnek be, változásokat javasolnak a nevelési elvekben stb.

A különböző köznevelések helyzetével foglalkozó szakirodalom gyakran sorol fel tényeket és adatokat, amelyekből kitűnik, hogy ez a szervezetrendszer meglehetősen lassan, nehézkesen és körülményesen tud csak a gazdasági-társadalmi-politikai környe-

/16/ Mindhárom alrendszerről számos elemzés készült az utóbbi időben, részben rendszerszemléletű szervezatkutatással (KOZMA Tamás, 1975). Közülünk mind problémafölvetés, mind földolgozása miatt legjelentősebbnek MEZEI Gyula (1975) munkáját tarthatjuk.

zet változásaihoz alkalmazkodni. E tapasztalatok birtokában azt mondhatjuk tehát, hogy a köznevelés olyan rendszer, amely önmagában nem - vagy csak nehézkesen - képes környezetének változásaihoz alkalmazkodni. Ezért kell a köznevelés fejlesztésével külön foglalkozni.

A köznevelésnek az a modellje, amelyet a 4. ábrán mutattunk be, hozzásegít ahhoz, hogy a rendszerben végrehajtott változásokat szabályozásként fogva föl, a fejlesztést az irányítás problémájának lássuk. Eszerint minden alkalommal, ha a rendszer és környezete közt zavar támad, az irányító alrendszer informálódva erről, az irányított alrendszer (alrendszerek) működésébe beleavatkozik, és a zavart elhárítja. E modell szerint ez a fejlesztés lényege.

Ennek a fölfogásnak az a nagy előnye, hogy a fejlesztést tudatossá; tervezhetővé, szervezhetővé és irányíthatóvá teszi. Fogyatékosága viszont, hogy a fejlesztést minőségileg más tevékenységnek fogjuk föl, mint a működést: a működés az irányított alrendszer (alrendszerek) tevékenysége, míg a fejlesztés a működés szabályozásának különleges esete. A valóságban azonban ez nem így van. A működés és a fejlesztés szorosan összetartozik: a köznevelés működve fejlődhet, s csak akkor működik, ha folyamatosan fejlődni képes. Kevésbé érvényes ez olyan elemek esetében mint például a létesítmények és épületek, ahol nyilvánvalóan szabályozó beavatkozásra van szükség egy-egy lényeges változtatáshoz. Teljes egészében szemlélhető azonban a működve fejlődés (és fejlődve működés) például a pedagógus kapcsán. Ha a köznevelésről csupán olyan rendszerszemléletű képet alkotánk, mint amilyent a 4. ábra sugall, a fejlesztést mindig csak átmeneti beavatkozásnak, a megszokottól eltérő állapotnak tartanánk, azaz a működés-fejlődés lényegi dialektikáját veszítünk szem elől.

1.3 A KÖZNEVELÉS MINT TERVSZERŰEN FEJLŐDŐ RENDSZER

Az input-output modellt - illetve annak szabályozási rendszermodell-változatát - olyan képpé kell alakítanunk, amelyben a köznevelés fejlesztésének lényege az eddigieknél jobban megragadható. A nehézséget a feladat szokatlansága okozza. Egyrészt azért, mert a fejlesztés fogalma rendszerelméletileg (és kibernetikailag) ma még nem egyértelműen tisztázott: a köznevelésről készült rendszerszemléletű képek általában nem is ilyen igényekkel készülnek. Másrészt pedig azért, mert az ilyen konstrukciók szándékuk szerint leíróak, és csak ritkábban magyarázóak. A köznevelés történetileg kialakult formáiból kiindulva inkább törekednek arra, hogy rendszerszemlélettel ezt minél pontosabban leírják, mintsem arra, hogy egyik vagy másik lényegi mozzanatát szem előtt tartva más, új köznevelés képét kíséreljék meg fölépíteni.

Amikor a fejlesztés fogalmát rendszerszemlélettel próbáljuk értelmezni, ez a lépés kikerülhetetlen. A köznevelés mai formáját a szabályozási rendszer modellje látszólag hűen képes visszaadni. Ebből a modellből elsősorban nem azért hiányzik a fejlesztés, mert szabályozási rendszermodell, hanem azért, mert a működve fejlesztés elve a köznevelés egész rendszerében ma még kevésbé érvényesül. A fejlesztés e fogalmának

rendszer szemléletű értelmezése egyúttal azt is jelenti, hogy köznevelésképpünk kiépítésében nem korlátozhatnak az intézmény történetileg kialakult, hagyományos formái. A lényegi folyamatokig visszamenve olyan rendszer szemléletű képet kell fölrajzolnunk, amely a köznevelés mai formáin túl is mutat. Ezt kíséreljük meg az alábbiakban.

Minden rendszer szemlélettel készült képpel szemben követelmény, hogy a rendszer célját, körülményeit tartalmazza, s emellett térjen ki alkotóelemeire és vezetésére. E gondolatmenet szerint haladunk mi is. A köznevelést szervezetnek fogjuk föl, amely nemcsak egymással kölcsönhatásban álló elemek együttese; nemcsak változó környezet közepette törekszik a célok megvalósítására (szabályozási rendszer), hanem egyúttal alakítja-fejleszt is önmagát /17/.

A köznevelés lényegi folyamatait keresve különbséget tehetünk az interperszonális kapcsolatok szintje, az intézmények szintje és az országos szint között.

Az interperszonális kapcsolatok szintje a tanuló egyén és a közvetlen közösségnek színtere, lényegében mindaz, ami a személyiség fejlődésében ma a pedagógus hatására a tanulók közösségben (osztályban) végbermegy. Az intézmények szintje ma nem más, mint az iskola színtere. Itt azokkal a kérdésekkel találkozunk, amelyek a tanulás-nevelés munkamegosztásával és koordinálásával függnek össze, itt fogalmazódnak meg a tanulás-nevelés igazgatási-irányítási problémái csakúgy, mint a köznevelés beilleszkedése közvetlen települési környezetébe és együttműködése más intézményekkel, szervezetekkel (pl. a közművelődési intézményekkel). A köznevelés országos szintjén statisztikai eszközökkel ragadhatók meg bizonyos rendszeren belüli tendenciák (munkaerő-szükséglet, iskolahálózat, felszereltségbeli különbségek stb.), illetve az országos rendszerrel szemben támasztott általános társadalmi-gazdasági követelmények.

A köznevelés rendszermodellje - ahogyan például a 3. ábra input-output modelljén bemutattuk - oktatásgazdaságtani elemzések nyomán született, amelyek az országos szinten mozognak. Rendszer szemlélettel megközelítve a köznevelés egy adott szinten úgy szemlélhető, mint totális rendszer a mélyebb szinten szerveződő alrendszerhez képest és mint alrendszere a magasabb szinten szerveződő köznevelésnek. Ha a köznevelést szabályozási rendszernek fogjuk föl, akkor az említett szintek irányítási szintekként ragadhatók meg. A legmagasabb szinten történik a hosszú távú tervezés, itt tűzik ki a távlati célokat. A közbenő szinteken folyik a célok lebontása és az igazgatás, a legalsó szinten pedig a végrehajtás, megvalósítás, létrehozás. Minden szint az alatta fekvő szabályozója, és egyúttal a fölötte fekvő által szabályozott; információt juttat tovább fölfelé, és beavatkozik lefelé.

Mindez mégsem elegendő, hogy a köznevelés fejlődéséről képet alkothassunk magunknak. A működés és fejlesztés dialektikáját szintekre bontja ugyanis föl: a rendszer alsóbb

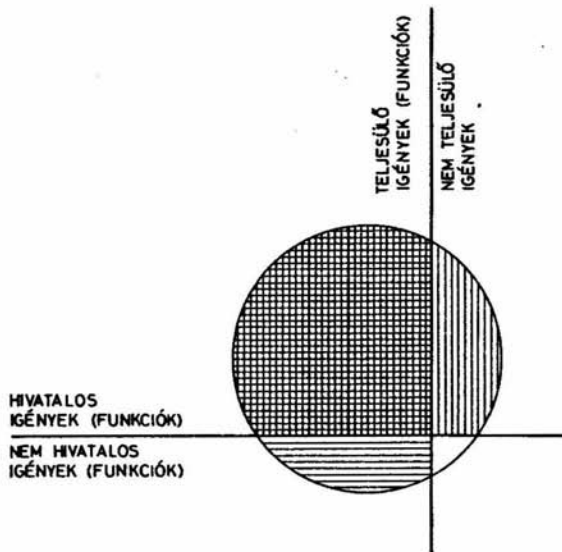
/17/ Hogy mit tartalmazzon egy rendszer szemlélettel készült kép, azt CHURCHMAN (1974, 40) és SZADOVSZKIJ (1976, 236) egymással megegyezően sorolják fel, mi is őket követjük. A szervezet e rendszer szemléletű meghatározását HAJNAL Albert (1970) ajánlja.

sztintjein működik, miközben a felsőbb szinteken fejlesztenek. A köznevelést ezzel szemben olyan szervezetrendszernek kellene fölfognunk, amely minden szinten kitűzi, megvalósítja, módosítja és megváltoztatja saját célját, folyamataival, szerkezetével, be- és kimeneteivel - azaz működésével - összefüggésben. A köznevelés szintjeinek hierarchiáját ekkor a célok és programok dialektikája biztosítja. A köznevelés minden szintjének céljai a fölöttes szint programrendszerében foglaltatnak, és minden szint programrendszere nem egyéb, mint a lejjebb fekvő szint céljainak együttese. A köznevelés minden szintjén olyan konkrétan és közvetlenül kell megfogalmazni a célt, hogy a fölöttes szint programrendszerébe illeszkedhessék, ugyanakkor annyira általánosan és távlatian, hogy a lejjebb fekvő szint céljainak átalakulása a megvalósítás egy újabb változataként legyen fölfogható. A közlés ilyen szemléletében sem a működés, sem a fejlesztés nem válik külön szintenként. A rendszer az alsóbb szinteken történő működés közben közvetlenül érzékeli a változásokat és egyben válaszol is rájuk, miközben felsőbb szinteken - nagyobb áttekinthetősége következtében - jelzi a változások várható tendenciáit, és biztosítja a fejlődés föltételeit.

Egy ilyen rendszerkép feltételezi, hogy a megszokottnál dinamikusabban - változásában, fejlődésében - értelmezzük a köznevelés céljait. Az előzőekben csak bizonyos tevékenységekre, a tevékenységeknek csupán meghatározott körére figyeltünk; mindarra, ami a hivatalos dokumentációval összefüggésbe hozható. Szükségképp kihagytuk a másodlagos tevékenységek széles területét. Ilyenek többek között a köznevelés azon tevékenységei, amelyek a lakóhelyi környezet igényeit elégíti ki, például a tomaterem megnyitása a nagyközönség előtt, vagy a pedagógusközönség közéleti és népművelési ténykedése. Ide tartozik a köznevelés azon tevékenysége, amely a benne dolgozókat, pedagógusokat és másokat "szolgál": főleg a szocialista társadalmakban lehetséges és kötelező annak az érvényesítése, hogy a szervezet nemcsak a termékért, hanem a benne dolgozóért is van. Régen felismert másodlagos funkció a köznevelés gyermekmegőrző szerepe.

Ezekkel a problémákkal a funkcióelemzés foglalkozik /18/. A funkcióelemzés a rendszer valamennyi környezetre gyakorolt hatását tárja fel, tekintet nélkül arra, hogy a tevékenységek magasabb szinten tervezettek voltak-e vagy sem. Ezzel kapcsolatban különbséget szoktak tenni a funkcióról alkotott elképzelések, valamint a valóságos funkciók között. Hivatalosak azok az igények, amelyek a szervezetrendszerre vonatkozó iránymutató dokumentumokban fogalmazódnak meg, nem hivatalosak viszont azok,

/18/ A közneveléshez fogható komplexitású társadalmi intézmények funkcióelemzésére még kevés példa akad, ezek is többnyire elméleti jelleggel születtek. A legismertebbek SZCZEPANŰSKI (1969, 5-24) kísérletei. Jóval több funkcióelemzés történt különféle típusú iskolákról, amikor elsősorban a szociológiai felmérések módszereit alkalmazták, és számos, a köznevelés egészére is vonatkoztatható összefüggést tártak fel. Példaként l. erről CSEPELI György és mtsai könyvét (1976, 55-90).



5. ábra. Igények és funkciók

amelyek különféle körben és mértékben tudatosulnak, de az említett dokumentumokban nem (illetve még nem) nyertek megfogalmazást. Minden funkció mögött valamilyen szükséglet (igény) áll. Hivatalosak azok a funkciók, amelyek hivatalos igényt elégítenek ki, nem hivatalosak az olyan tevékenységek, amelyekről a hivatalosnak minősült elképzelések nem tesznek említést (5. ábra).

A hivatalos igényeket rögzítő alapvető dokumentumok: a köznevelésre vonatkozó törvények, rendeletek, határozatok. A nem hivatalos igények többfélék lehetnek. Vannak közöttük általánosan ismertek, amelyek az irányítási rendszer inerciája miatt nem kerültek még be az előírások közé; másokat - a konkrétan helyhez és időhöz kötötteket - a hivatalos dokumentumok lezárta miatt nem lehet kodifikálni. Vannak olyan igények, amelyekről elemzés nélkül is könnyűszerrel kideríthető, hogy nem teljesülnek. Ide tartoznak azok, amelyekre még nem értek meg a feltételek, vagy amelyek irreális, marginális igényekre épülnek.

A funkcióelemzés segít feltárni a hivatalos igények és a köznevelés funkciói közötti kölcsönös megfelelés mértékét, vagyis választ ad arra a kérdésre, hogy a hivatalos elvárások közül ma melyik milyen mértékben teljesül. Emellett ráirányítja a figyelmet a nem hivatalos funkciókra is. Ez utóbbiak között egyaránt szerepelnek társadalmilag hasznos funkciók, valamint a hivatalos funkciókat gyöngítő ún. diszfunkciók.

A funkcióelemzés az iskola hagyományos célrendszerének átalakulására figyelmeztet. Elvontabban és általánosabban olyan elemzések során, amelyek a köznevelés országos szintjén mozognak, bár fő tendenciáik itt is láthatók. Kézzelfoghatóbban és nyilvánvalóbban - jölehet partikuláris jelleggel - az iskolák és közvetlen környezetük kapcsolatainak feltárásakor. E munkák közös tapasztalata, hogy az iskolák mind több települési körzetben kényszerülnek magukra vállalni a családoktól a fiatalok egész napi tevékenységének tervezését, szervezését és irányítását, esetenként hagyományos ismeretközlő funkciójuk rovására is. Az iskola tényleges céljai változnak: bizonyos életkorban az egész napi tevékenység társadalmi szervezésévé válik, hagyományos folyamatait nem ennek ellenére kell megszerveznie, hanem ezzel együtt, ezen belül. Ezért amikor a működve fejlődő köznevelést modellezzük, nem a hagyományos intézményt (intézményrendszert) kell alapul vennünk, hanem a nevelés közösségi megszervezésének igényét és folyamatát. A köznevelés modellje főfogásunkban nem annyira intézményi modellje (bármely szinten), hanem inkább a nevelésszervező tevékenységről alkotott rendszerszemléletű kép /19/.

E képen szükség van a szervezethez eddigieknél dinamikusabb főfogáshoz is. A megszokott az lenne, ha a szervezethez a rendszer szerkezetével hoznánk összefüggésbe, formai elemnek tekintve a struktúrát, tartalmának pedig a funkciókat /20/. Mi ezzel szemben a szervezethez olyan egyensúlyi állapotnak tekintjük, amely a rendszer elemeinek (alrendszerének) differenciálódási és integrálódási folyamatai között alakul ki /21/.

/19/ "A hagyományos szervezetformák még az elmúlt évszázadban is sajátos társadalmi tapasztalatokként hagyományozódtak nemzedékről nemzedékre a szocializáció során. E tapasztalatok sokféle ismeretet és tudást tartalmaztak a szervezetekről: a szervezeti életéről" - írja HAJNAL Albert (1976, 6-8). Ma ezzel szemben "szervezeti kultúránk legfőbb jelzői azok az új szervezetformák, amelyek azelőtt nem léteztek". Megértésülkhöz a "szervezet és munkájának eredménye" együttes szemléletét ajánlja. CHURCHMAN (1974, 50) szerint pedig: "a vezetélmélet tudósa a rendszerek vizsgálatánál nem vehet tudomást a hagyományos szervezeti tagozódásról, és ahelyett inkább funkciókról, munkakörökről, vagy tevékenységekről beszél..."

/20/ Struktúra és funkció ilyen értelmezését alkalmazzuk az 1.1 pontban. Már ott elővételeztük azonban e fogalom páros dinamikus főfogását. Az egyik lehetőség az, amikor a struktúrát is, a funkciót is folyamatnak fogjuk fel, amelyek közül az előbbi lassabban változik (tehát tartósabb), míg az utóbbi változókéonyabb. A másik lehetőség pedig az, amikor a struktúrát az egész rendszer viselkedése értelmében, a funkciót pedig az egyes alrendszerek egész rendszeren belüli viselkedése értelmében használjuk.

/21/ TÓTH Imre Zoltán (1973, 157-179) a kibernetikai dualitási elvek közt sorolja fel a differenciáció-integráció folyamatát (a rendszerfejlődés első dualitási elve). Szadowszkij (1976, 227-242) a rendszerszemlélet paradoxonjairól ír. Magunk a differenciálódás-integrálódás folyamatainak leírásában LAWRENCE és LORSCH (1969, 9-22) könyvére támaszkodunk.

A differenciáltság a szervezetrendszer alrendszerének viszonylagos önállóságára utal. Mértékét az jelzi, hogy mekkora a szervezetrendszert alkotó alrendszerek szerepköre, milyen mértékű az elkülönültségük, milyen a munkamegosztás közöttük, mennyiben függő a viszonyuk és így tovább. Mindez nem független a szervezetrendszer környezetétől sem: minden alrendszernek megvan a sajátos feladatköre, működési területe a szervezetrendszer környezetében. Tagoltabb környezet esetén a szervezetrendszeren belüli differenciáltság is fokozódik; az egységesebb környezet alacsonyabb differenciáltságot igényel a rendszeren belül.

Az integráltság azt jelenti, hogy a szervezetrendszer alrendszerei - szervezeti kereteikből következően - együttműködnek a szervezet-környezet kölcsönhatásban. Ha a környezet szükségletei és a szervezetrendszer céljai közel esnek egymáshoz, akkor alacsonyabb fokú integráltság is elég; ha a szükségletek és a célok számottevően különböznek, a szervezetrendszeren belül magas fokú integráltság szükséges. Mennél alacsonyabb fokú a differenciáltság a szervezetrendszer alrendszerei között, annál könnyebb a kívánt integráltság megvalósítása és viszont: minnél nagyobb fokú a differenciáltság, annál nehezebb az alrendszerek működésének integrálása. Ha a szervezetrendszer alrendszerei erősen differenciálódnak, akkor számottevő integráltság csak úgy valósítható meg, hogy ezt külön mechanizmusok, sőt esetleg külön alrendszer segíti.

A nevelést szervező iskola szükséges szervezetsége ezért társadalmi környezetétől függ, és annak változásaival alakul. Ha a színterek, amelyekben a nevelést meg kell szerveznie, erősen különböznek egymástól, akkor a nevelés szervezetségében a differenciáltság mértéke is növekszik - s vele szükségképp az integráltságot biztosító merevségek is. Bár a köznevelés hivatalos szervezetsége ma hagyományos, ezt a dialektikát számos ún. iskolakutatás igazolta az intézmények nem hivatalos kapcsolataiban. A heterogén társadalmi összetételű környezetben működő iskolák munkájának differenciáltsága nagyobb, ezért az integrációs mechanizmusok is merevbbek, mint a homogén társadalmi környezet iskoláiban. Az iskola kisebb belső differenciáltsága ellenére is integráltabb (zártabb) olyan környezetben, amelynek értékei és normái eltérők a pedagógusokétól, mint ott, ahol közel esnek hozzá. Ahhoz, hogy a köznevelés megvalósíthassa körzete nevelési folyamatainak szervezését és irányítását, a differenciáltság és integráltság rendkívül változatos formáira van szüksége, amely a differenciáltság és integráltság dinamikusan változó egyensúlyát tételezi föl mind az intézmények szintjén, mind a rendszer többi szintjein.

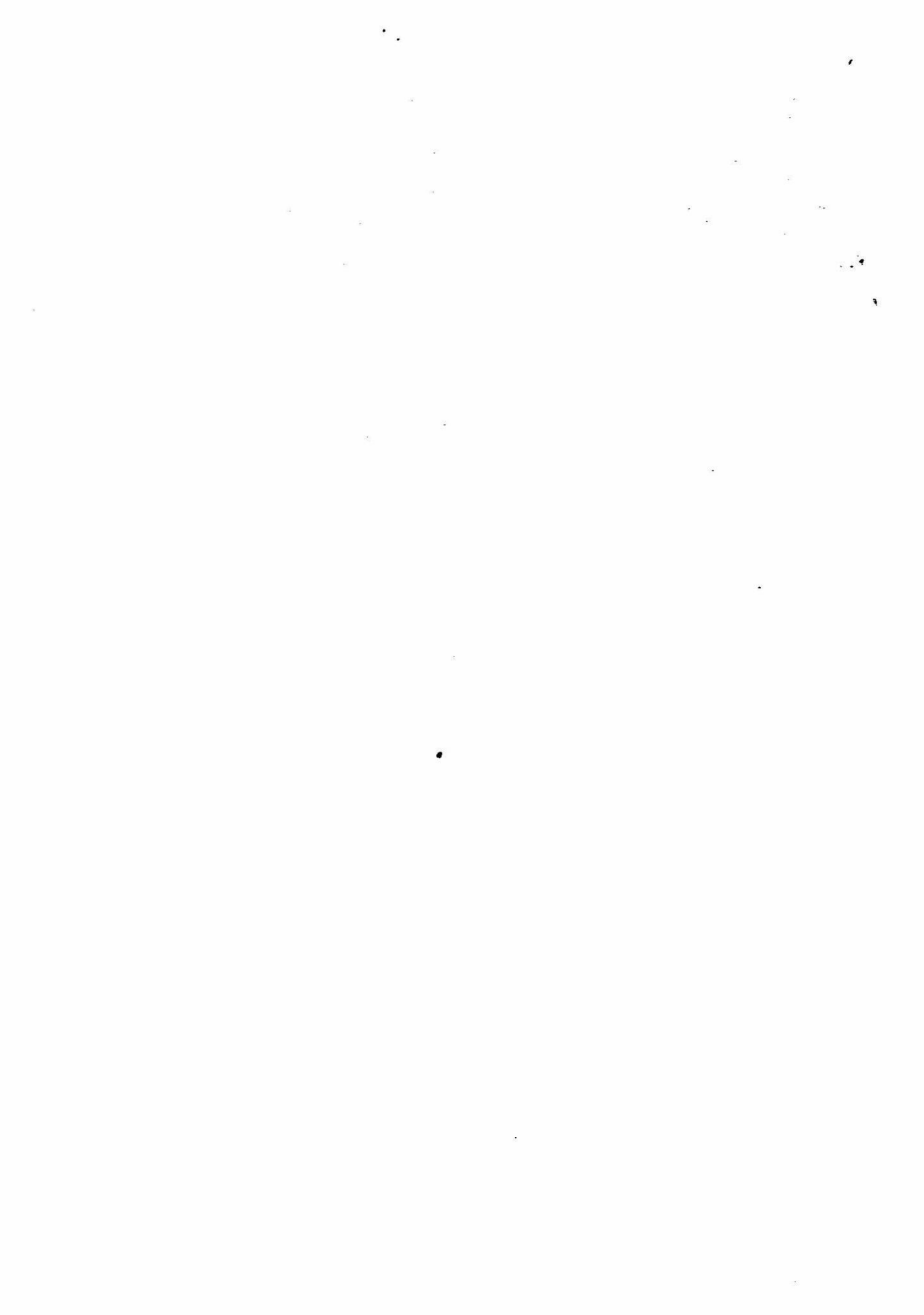
Mit tekintünk azonban a köznevelés környezetének? Ezen leggyakrabban azokat az adottságokat, igényeket és feltételeket értjük, amelyek között egy rendszer célját teljesíti. Az ilyen meghatározások azt sugallják, hogy a környezet adott, megváltoztathatatlan. Magunk egy ennél mozgékonyabb környezetfelfogást alakítottunk ki. E szerint a köznevelés környezetén értjük azokat az adottságokat és feltételeket, amelyek a nevelés szervezésére hatnak, és amelyeket a nevelés szervezése során nem tervezünk megváltoztatni /22/.

/22/ Ezt a dinamikus környezet-felfogást CHURCHMAN (1974, 45-47) javasolja.

Amikor a köznevelést egyszerűen input-output rendszernek fogjuk föl, kimondva-kimondatlanul elfogadjuk teljes környezeti meghatározottságát, amely a rendszer bemeneti tényezőinek változásain érzékelhető. A köznevelés szabályozási rendszermodelljében már benne rejlik a szándék a környezet változtatására is (bemenetre ható szabályozás), de ez a változtatás külön beavatkozást igényel a rendszerben. Ez annak a köznevelésnek a tükröződése az elméletben, amely úgy fogja föl magát, mint egyik intézményt a többi intézmény között, és egy meghatározott területet – az ismeretek nyújtását, a normák átadását – vállal az egyetemes társadalmi tevékenységként folyó nevelésben.

Az általunk javasolt környezetfelfogás a nevelés szervezése során szóba jövő tényezőket kétféleképp veheti számításba. Vagy úgy, hogy változtatni-szervezni kívánja őket; az ilyen tényezők a továbbiakban a köznevelés rendszerébe tartoznak. Vagy pedig úgy, hogy lemond megváltoztatásukról: ez esetben föltétlenül kell elfogadnia őket és számolni velük. A nevelés szervezése során ily módon számos tényezőt mérlegelhetünk. A más társadalmi közösségekben (például a családban, a kortárs csoportokban stb.) végbemenő nevelést tekinthetjük a köznevelés részének, és törekedhetünk a bekapcsolásukra, egybehangolásukra, koordinálásukra. Feltétlenül kezeljük viszont őket akkor, ha munkákkal ellentétes hatásukat regisztráljuk, és megpróbáljuk leküzdeni őket. A rendkívüli foglalkozásokra (külön óra, sportkört edzés, rendezvények) az intézmény tekinthet úgy is, mint működésének vetélytársaira, és ekkor a részvételt külön engedélyhez köti. Ez annyit jelent, hogy a nevelés szervezésének föltételeként (környezetként) kezeli, amelyet nem tervezni és irányítani, hanem hatástalanítani akar. Tekintheti őket úgy is, mint tevékenységének körébe eső tényezőket: és akkor beleszámítja saját munkájába, koordinálja és bevonja őket (elfogadja iskolai teljesítményként, beállítja munkaprogramjába stb.).

A dinamikus környezetfogalom ilyenformán nélkülözhetetlen része annak a szemléletnek, amely a köznevelést tervszerűen fejlődő rendszernek látta. Segítségével érthető meg, hogy a nevelés szervezése során miért játszódik le változó kölcsönhatás a köznevelés és környezete között, miként érzékelhető a környezet változása a köznevelés alsó szintjein, hogyan alakul-változik a köznevelés szervezettsége, és miként módosulnak céljai.



2 A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSÉNEK TÁVLATAI: PROGNÓZISEMELEK

Mint az 1.3 pontban kifejtettük, a működésfejlesztés mindig különböző "emeleteken" zajlik. Az egyik "emelet" a konkrét oktató-nevelő tevékenység: ezen a szinten interperszonális kapcsolatok szövődnek (tanár-diák viszony, az egyes pedagógusok és az egyes tanulók helye a kollektívában és így tovább), amelyek számára az iskola belső szervezete - leggyakrabban az osztály - a "környezet". A másik "emelet" az egész iskola szintje: itt igazgatási, munkaszervezési és vezetési kérdésekként jelenik meg a tanulás-nevelés számos problémája. Egy harmadik "emelet" az egész rendszer szintje: vagyis a tanulás-nevelés, amint átfogó országos kérdésként jelentkezik.

A működésfejlesztés mindig előre tekintéssel történik. Azonnali cselekvés, a távlatokra tekintő tervezés és a még csak alig belátható jövő elemeinek előrejelzése a rendszer mindhárom emeletén kell hogy folyjék. Ezeket az emeleteket meg kell különböztetni egymástól, mert összekeverésük az utóbbi évek félreértéseinek egyik visszatérő oka volt. A tanulás-nevelés során így tehetünk különbséget a mindennapos módszertani kísérletek és aközött, ha az egész tanulócsoport (osztály) szervezetét, berendezését kívánjuk átalakítani. Nagy távlatokban itt az emberi személyiség fejlődésének és fejlesztésének perspektíváin - nevelési céljainkon - gondolkodunk. Az iskolai szinten az éves tervezőmunkát különböztetjük meg az olyan kísérletektől, amelyek az intézmény funkcióit kívánják megváltoztatni a környezetben (pl. az iskola mint "kulturcentrum"). Nagy távlatokban ezen a szinten az intézményes oktatás-nevelés jövőjének kérdései fogalmazódnak meg. A köznevelés egészének szintjén az igazgatási teendők a közvetlen (rövid távú) változás hordozói; természetesen megkülönböztetjük tőlük például az iskolarendszer alapszerkezetét átalakító tevékenységet. A nagy távlat ekkor annak a kérdésnek a kikutatása, hogy történeti tanulságaink szerint és a szocializmus építését figyelembe véve merre halad a köznevelési rendszer (l. az 1. táblázatot).

Amikor a köznevelés nagy távlatairól beszélünk, e legutóbbi kérdésre keresünk választ. Az egész rendszer nagy távlatát tekintjük: azokat, amelyekből kiindulva a többi "emeleten" folyó, hosszabb-rövidebb távlatú korszerűsítő munka egységben látható.

2.1 TÁRSADALMI-GAZDASÁGI FEJLŐDÉSÜNK FŐ IRÁNYAI: TÁJÉKOZÓDÁSI PONTOK

Társadalmi-gazdasági fejlődésünk fő iránya a fejlett szocializmus építése. Ahhoz azonban, hogy haladásunk fő irányát a köznevelés prognózisára fölhasználhassuk, részleteiben is meg kell kísérelnünk kibontani. Ezt három területen látjuk szükségesnek:

1. sz. táblázat

A köznevelés fejlesztésének szintjei és távlatai

	Rövid távú tervezés és intézkedés	Távlati tervezés	Nagy távlatú előrejelzések
Interperszonális kapcsolatok szintje	viselkedés-modifikáció adott csoportszerkezetben	a személyiségfejlesztés szo- ciálpszichológiája változó (fejlődő, leépülő) csoportban	az egyénfejlődést megha- tározó csoportváltozások társadalmi-történeti tendenciái
Intézményi-szint	az iskola irányítása adott társadalmi (lakóhelyi) közösségben	a nevelőtevékenységek terve- zése a társadalmi közösség fő fejlődési tendenciái ismeretében	előrejelzés a nevelőtevé- kenységek változásairól a társadalmi közösség fejlődése során
Országos (regionális) szint	a köznevelés irányítása adott társadalmi-gazda- sági feltételek közt	a köznevelés tervezése a változó társadalmi-gaz- dasági feltételekkel összhangban	prognózis társadalmi-gaz- dasági fejlődésünk fő irá- nyairól (és benne a köz- nevelés szerepéről)

a gazdasági, a társadalmi és a tudati viszonyok körében. Az adott terjedelemben és összefüggésben azonban csupán a legfontosabb kapcsolópontokat kívánjuk fölleveníteni társadalmi-gazdasági fejlődésünk fő irányai és a köznevelés között.

A termelőerők fejlődésének következő évtizedeit a tudományos-technikai forradalom bevezető szakaszaként szokták értékelni Magyarországon/23/. A tudományos-technikai forradalomban jelentkező változásokat a termelőerők területén így foglalhatjuk össze:

- Az ipari forradalomra a géprendszerek kialakulása volt a jellemző, a technikai fejlődés fő iránya a komplex gépesítés volt. A tudományos-technikai forradalomra a termelési rendszerek kialakulása a jellemző, a fejlődés fő iránya pedig az automatizáció.

- Az ipari forradalom fő energiabázisa a szén volt. A tudományos-technikai forradalom korszakában az energiabázis fokozatosan a szénhidrogének, majd pedig a magenergia lesz.

- Az ipari forradalom legdinamikusabb ágazatai a gépipar, az építőipar, a szolgáltatások közül pedig a vasút, a posta, a kereskedelem és a hitelintézetek voltak. A tudományos-technikai forradalom legdinamikusabb ágazata a vegyipar és az elektronika, a szolgáltatások közül a közúti és légi közlekedés, az oktatás- és az egészségügy.

- Az ipari forradalom korában a gazdasági tevékenység nemzeti keretek közt integrálódott; a nemzetközi gazdasági kapcsolatok fő formája a kereskedelem volt. A tudományos-technikai forradalom korát ezzel szemben a nemzetek feletti gazdasági integráció jellemzi.

- Az ipari forradalom időszakát a nemzetgazdaságok extenzív növekedése jellemezte. A tudományos-technikai forradalom korszakában ezt a formát az intenzív gazdaságnövekedés váltja föl.

Vegyük sorra a termelőerők fejlődési tendenciáinak néhány köznevelést érintő kérdését!

a) A köznevelésben közvetített tudás igen jelentős gazdasági értéket képvisel. A közgazdaságtudomány angol klasszikusaihoz fűződik annak első fölismerése, hogy az iskolázás alapvető fontosságú tényező a társadalom anyagi fejlődésében. A szocialista országokban elfogadott elv és gyakorlat, hogy a népgazdaságnak a köznevelésre irányuló igényei a legpontosabban - bár nem kizárólagosan - a munkaerő-szükséglet és fedezet előrejelzésével ragadható meg. A legutóbbi előrejelzések néhány fontosabb tanulsága:

- 15-20 éves távlatban népgazdaságunknak fontos tényezője a szakképzetlen munkaerő, és hiánya ugyanebben a távlatban feszültséget okoz majd;

/23/ Itt SZAKASITS D. György (1973, 52-54) összefoglalását követjük.

- a jelenlegi szakmunkáshiány ellenére a század utolsó évtizedében jelentős szakmunkás többletre számíthatunk, amelynek szakma szerinti összetétele is kedvezőtlen lesz;

- kisebb mértékű hiány várható a középfokon és főiskolán végzett szakemberekben, míg az egyetemi diplomák száma kissé meghaladja a szükségletet /24/.

Számos kérdés nyitott azonban még a távlatokban optimális szakképzettségi struktúrával kapcsolatban. Egyaránt vitatott a szakmai hierarchia egyes szintjeinek tartalmában bekövetkező változások mértéke és mibenléte, valamint a különféle szintek optimális aránya. Az tehát a vita tárgya, hogy a szakmunkás, a technikus vagy az üzemmérnök kategória mit jelöl majd 15- 20 év múlva, és hogy például egy egyetemi diplomásra (népgazdasági szinten) optimális esetben hány üzemmérnök, technikus és szakmunkás - vagy annak megfelelő műveltségű dolgozó - jusson.

b) A munkaerő-szükséglet előrejelzésének nyitott pontjai sokakat arra készítenek, hogy ezt a megközelítést kirekesszék a köznevelés prognosztikai szempontjai közül, azokra a társadalmi feszültségekre, esetenként pedig gazdasági hátrányokra utalva, amelyek a hibás előrejelzésekkel következhetnek. Könnyen belátható azonban, hogy ezek a káros jelenségek sokkal valószínűbben bekövetkeznek, ha figyelmen kívül hagyjuk a munkaerő-prognózisokat.

A köznevelés fejlesztését a munkaerő-tervezés talajáról szemlélő szakemberek visszatérő megfogalmazása, hogy a szakmastruktúra részleteinek folyamatos változásai, valamint az egyes szakmák tartalmának módosulásai miatt a fő cél a konvertálható általános és szakképzettség terjesztése. Szakmára való szűk specializálás helyett széles profilú szakképzést kell nyújtani, a távlati munkaerő-szükséglet fedezetének ez a legmegfelelőbb biztosítéka.

c) A munkaerő-fedezet mennyiségi kérdéseit a demográfiai elemzések tárják föl. Hazánkban nagyrészt kimerültek az extenzív gazdasági fejlesztés lehetőségei: a mezőgazdaságból, a háztartásból és az ifjúsági forrásból az iparba és a terciér szektorba áramlás mértéke lecsökkent, ezzel szemben nő az említett szektorokból nyugalomba vonulók aránya. Ez az irányzat oda vezet, hogy az 1980-as években bekövetkezhet a munkavállalók számának átmeneti csökkenése /25/. A helyzetet bonyolítja, hogy - eltérően

/24/ A hivatkozott prognózisokat az Országos Tervhivatal - valamint a kapcsolódó intézmények - több anyaga tartalmazza, legutóbb 1974-75-ből (lásd az irodalomjegyzékben).

/25/ A munkaerőmérleg globális mutatói a jelenlegi öt éves tervidőszakban kedvezően alakulnak. Miközben a nyugdíjkorát a két világháború nyomát viselő korosztályok érik el, az ötvenes évek demográfiai hulláma most éri el a társadalmi aktivitás életkorát. Ezzel szemben 1980 után az említett 1916-1918 közt született évjáratoknál kétszerte népesebb korosztályok érnek el az öregkor küszöbéhez, és ugyanekkor lép felnőttkorba az 1960-as évek elején született alacsony létszámú nemzedék. A munkaképes kordaknak több mint 3/4 része aktív kereső, ami nemzetközileg is igen magas, és tovább nemigen emelhető. A kereső viszonyban nem levő munkaképes korú népesség "inaktivitása" csak idézőjelben írható le, hiszen a családi szervezetben, ezen belül a ház-

egy sor más gazdasági és társadalmi jelenségtől - ez esetben nem támaszkodhatunk más országok pozitív és negatív példáira. Az NDK és Csehszlovákia mellett hazánk az első olyan iparosodott ország, amelynek belső munkaerő-tartalékai kimerülnek, bevándorlókra és vendégmunkásokra nem számíthat, és következetesen kitart a teljes foglalkoztatottság politikája mellett.

d) Az elmúlt években egyre jelentősebb szerep jutott a munkaerő-tervezéssel összefüggésben a területi fejlesztés gazdasági szempontjainak. Ez a jelenség részben munkaerőgondjainkhoz kapcsolódik, mert a területi fejlesztés egyik jellemzője, hogy a fejlesztendő termelő egységeket közelebb viszik a potenciális munkaerőforrásokhoz.

Összegezve: a termelőerők hosszú távú fejlesztési szükségletei közül kiemelhetjük a középfokú és részben a főiskolai szintű, konvertálható tartalmú általános és szakképzettség iránti igény növekedését. Ezen túlmenően a köznevelés távlati fejlesztésében szerepet kaphat az a körülmény, hogy népgazdaságunk munkaerőgondjai a vizsgált szakasznak várhatólag végig kísérő jelenségei lesznek.

A termelési viszonyok terén lezajló változások között a leglényegesebb az, hogy társadalmunkban főlészámolódt a magántulajdon, és ezzel együtt megszűntek azok az antagonisztikus osztályviszonyok is, amelyek a magántulajdon létre épültek. A társadalmunkban még meglevő különbségek nagyrészt a munkamegosztás mai jellegéből következnek. A munkamegosztáson alapuló differenciákhoz további egyenlőtlenségek járulhatnak a társadalmi együttesek (csoportok, rétegek) között. E különbségeket a hazai társadalomstatistikai vizsgálatok az alábbi fő területeken mutatták ki: gazdasági-anyagi viszonyok (jövedelem, vagyon), kulturális helyzet (a kultúrákövetőkkel - iskolával, tömegkommunikációs eszközökkel stb. - kapcsolatos viszony), életmód, társadalmi mobilitás. A még meglevő társadalmi egyenlőtlenségek többé-kevésbé rendezetten jelentkeznek: egymásra épülnek, rétegezett viszonyokat alakítanak ki. A szocialista társadalom építése során a következő évtizedek perspektívája a társadalmi egyenlőtlenségek alkotta korlátok fokozatos lebontása vagy legalábbis gyöngyítése, a ma még meglevő társadalmi meghatározottságok eltűntetése /26/.

táji gazdaságban végzett munkájuk nemzeti jövedelmünk fontos forrása. Mindazonáltal a kereső lakosság abszolút növekedése az elmúlt másfél évtizedben teljes mértékben a nők további beáramlásából származik, a férfiak száma évi 0,4-0,5 százalékkal csökkent (KLINGER András, 1975, 191).

/26/ Ehelyütt FERGE Zsuzsa (1973, 478) gondolatmenetét követjük, aki a fenti következményt így foglalta össze: "A... távlati célkitűzéseink tárgyát jelentő struktúra felé akkor tudunk közelíteni, ha a társadalmi rétegek közötti, lényegében a munkamegosztáson alapuló és ahhoz kapcsolódó egyenlőtlenség jellegű különbségek csökkennek. Ez a folyamat egy meghatározott jellegű csoportmobilitás... létét tételezi fel, melynek során minden réteg helyzete javul, de a ma kedvezőtlenebb helyzetűek feltételei gyorsabb ütemben módosulnak, mint a jobb helyzetűeké. A társadalompolitikai eszméket és intézkedéseket elsősorban aszerint kell kialakítani (vagy megítélni), hogy a lehető legnagyobb mértékben segítsék ezt a fajta társadalmi mozgást..."

A még meglevő társadalmi különbségek lebontása irányában ható társadalmi cselekvések rendszerének - a szocialista társadalmi tervezésnek, társadalompolitikának - több szintje, többféle érvényesítési köre van. Az egyik a hagyományos értelemben vett szociálpolitika, amely elsősorban anyagi eszközökkel kívánja mérsékelni, kiegyenlíteni az egyenlőtlenségeket (elsősorban anyagi jellegű egyenlőtlenségeket). A társadalompolitikát tágabban értve ide sorolhatók az olyan intézkedések is, amelyek ugyancsak társadalmi egyenlőtlenségeket (nem feltétlenül anyagi-gazdasági típusúakat) kívánnak lebontani, főként nem anyagi eszközökkel. A társadalompolitikát legtágabban - tervezésként - fogva föl, a társadalompolitika szempontjainak szerepelniük kell minden döntés mellé rendelve, amely közvetve társadalmunk viszonyait is érinti. A köznevelés, - mint a társadalompolitika érvényesítési területe - lényegében a második csoportba tartozik.

Ha a köznevelést, mint társadalmi juttatást ítéljük meg, akkor hozzáférhetőségét, egyenlő mértékben való ellátottságát, személyi és anyagi fejlettségét az életszínvonal integráns részének kell tekintenünk. Az egyenlőségre törekvő életszínvonal-politikánkból adódó igénye ez esetben úgy működik, hogy a köznevelést vagy annak bizonyos alrendszerait - csakúgy, mint a fejlesztés terveit és távlatait - abból a szempontból ítéljük meg elsősorban, hogy azonos oktatásügyi-pedagógiai szolgáltatásokat képes-e nyújtani minden állampolgárnak. A fejlesztésre vonatkozó döntések során ennek értelmében az intézményi fejlesztés mutatóinak egyenlősítésére kell törekednünk. Ilyen típusú elhatározás például az intézmények felszereltségének és ellátottságának kiegyenlítése, vagy egyenlő lehetőségek biztosítása az iskolafokozatok közti átlépésnél.

De a köznevelést abból a szempontból is mérlelhetjük, hogy bizonyos társadalmi folyamatokat - nevezetesen a társadalom osztályai, illetve osztályjellegű rétegei között történő ún. vertikális (fölfelé irányuló) mobilitást - milyen mértékben segít elő vagy akadályoz meg. Számos vizsgálat rámutatott a különböző munkajelleg-csoportokba tartozó szülőik gyermekeinek átlagos tanulmányi eredményeiben megmutatkozó különbségre. Nemcsak a különbség ténye elgondolkodtató itt, hanem a méretek, valamint az eltérések növekedése is. Ez utóbbi ugyanis jelenleg ténylegesen akadályos lehet egyes társadalmi rétegek - elsősorban a kétkezi munkások fiai-leányai - mobilitásának a köznevelés "csatormáján" keresztül. Osztjuk azt a meggyőződést, hogy a hagyományosan értelmezett egyéni, fölfelé irányuló mobilitást alárendelhetjük a kollektív mobilitás céljának. Ha a megnövekedett kollektív mobilitás eredményeképpen az egyes rétegek a jelenleginél közelebb kerülnek egymáshoz, ez serkentőleg hat az egyéni mobilitásra is.

Összefoglalva: a köznevelésben is mind nagyobb súllyal érvényre jutnak azok a társadalompolitikai szempontok, amelyek (közvetve) a társadalmunkban ma még fennálló különbségek csökkentése irányában hatnak.

Azok a változások azonban, amelyek a termelőerők és a termelési viszonyok területén zajlottak le, nem vonták magukkal automatikusan a társadalom tudatának szocialista jellegű átalakulását. Ahhoz, hogy a köznevelés eredményesen végezhesse a

társadalmi tudatformálás feladatát, néhány fontos változással kell számot venni a kibontakozó szocialista életmód mennyiségi és minőségi vonatkozásában /27/.

a) Legfontosabbnak ebben az összefüggésben a nevelésről alkotott elképzeléseink változását tartjuk. Ez a szó még nem is olyan régen nagyjából annyit jelentett, amennyit a felnőttek szándékoltan - netán hivatásszerűen - a fiatalokkal, főként a gyerekekkel foglalkoztak. A felnőttek; főként a pedagógusok, no meg a szülők. A pedagógiai irodalomban némelykor még ma is előfordul, hogy a nevelést a pedagógus ténykedésének könyvelik el, olyanformán, mint ahogy az esztergályos munkája, hogy esztergál. Ezzel a hagyományos elképzeléssel szemben az elmúlt évtizedek társadalomtudományi kutatásaiból egy jóval szélesebb nevelésfogalom bontakozik ki. Az ernográfiai-kultúrantropológiai, valamint szociológiai-szociálpszichológiai vizsgálatok alapján ma úgy látjuk, hogy a nevelés egyetemes társadalmi tevékenység. Szerepe az adott társadalom szociális-kulturális reprodukciója: az egyén személyiségének kialakítása, miközben az egyént a társadalom tagjává teszi (szocializáló-perszonalizáció). Ez a tevékenység annyiban egyetemes, amennyiben a legkülönbébb társadalmi együttesek, keretei között zajlik; s amennyiben - ami ebből következik - egy-egy ember életének teljes szakaszát átfogja születésétől haláláig. S társadalmi tevékenység is egyben: mert bár az egyének cselekedetei révén folyik, mégis olyasmí, ami az egyéni tudattól független. Az egyén élete folyamán új meg új közösségek tagjaivá válik: e közösségek tagjai - tudva vagy nem tudva - formálják egymást. Ebben a folyamatban változik-fejlődik az ember személyisége: elsajátítja és továbbfejleszti társadalmának intézményesült viszonyrendszerét, a kultúrát.

Ilyen átfogóan szemlélve az, ami az iskolában megvalósul, a nevelés egy szegmента csupán. De a nevelésnek - mint egyetemes társadalmi tevékenységnek - kétség-telentül döntő mozzanata. Kérdés: hogyan és miért alakultak ki azok a szervezeti formák, amelyek a nevelőtevékenység iskolai szakaszát jellemzik? E szervezeti formák mennyiben felelnek meg a társadalmunkban zajló nevelőtevékenységeknek, és mennyiben korlátozzák őket? A társadalmunkban ma lezajló nevelőtevékenység milyen új szervezeti formákat alakít ki és igényel?

b) Napjainkban a tanítás-tanulás kiszabadult az iskola falai közül /28/. Mikor tanításról és tanulásról beszélünk, még nem is olyan rég rögvést az iskolára gondoltunk. Ma

/27/ Természetesen nem vállalkozhatunk az életmód és a tudatformálás - egyébként számos ponton még távolról sem lezárt - kérdésében sem többre, mint néhány tájéko-zódási pont megkeresésére, amely a köznevelés prognózisa szempontjából fontosnak látszik. Hivatkozunk a munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság anyagaira, többek közt az oktatási és a kulturális albizottságára (1971, 1972, lásd az irodalom-jegyzéket). Alább - helyenként megfogalmazásban is - KOZMA Tamás (1976b) tanulmányát követjük.

/28/ A legtöbb tanulmány és könyv, amely az oktatásügy és a pedagógia prognosztikájával foglalkozik, a "tanuló társadalomról" beszél. A szovjet TURCSENKO (1975, 75 és köv.) és az UNESCO Faure-jelentése (1972, 80-83) mellett helyütt utalunk a francia GAL (1967, 130 és köv.), a svéd HUSÉN (1972, 23-44) vagy az amerikai TOFFLER (1974) előrejelzéseire.

oly sokszor találkozunk tanítással-tanulással az iskolán túl, az iskolán kívül is, hogy már-már általánossá válását feltételezhetjük. Nemcsak a burjánzó szakmai képzésekre és továbbképzésekre gondolunk: a hosszabb-rövidebb ideig tartó munkahelyi informálásokra, tájékoztatásokra és "oktatásokra". Gondolunk az ismeretterjesztés számos formájára csakúgy, mint a társadalmi igényként jelentkező nagyszabású nyelvtanulási hullámokra, a politikai és ideológiai képzettség és műveltség növelésének legkülönbözőbb lazább és szervezettebb változataira, a vezetőképzés és továbbképzés különféle szintjeire és alkalmaira.

Az a körülmény, hogy a tanítás-tanulás túllépett az iskolán, sürögösen követeli lényegének a hagyományosan túlmutatató értelmezését a tanulási tevékenységek hatásosabbá tétele céljából. Ehhez a viselkedéstudományok számos részeredményei járulnak hozzá. Az információelmélet, a szemiólogia és a kibernetika fölismerésével teljesebben érthetjük meg és alakíthatjuk az információt kapó ember viselkedését. A különféle pszichotechnikák olyan új módszereket javasolnak, amelyek segítségével a tanítás-tanulás eredménye valósággal meghatározható (pl. a tananyag ún. programozása, a tömegkommunikációs eszközök bekapcsolása a tanításba, hipnopediával folytatott kísérletek stb.). A szociológiai csoporttechnikák a tanuló ember viselkedésének megváltoztatásában eddig nem látott távlatokat nyitnak. Az iskolai tanítás-tanulás lassan csak epizód lesz képzeletünkben, igaz, hogy a legfontosabb epizód. Kérdés, mit és mekkora hangsúllyal tanítsunk az iskolában, tudva, hogy a tanulás az iskolán túl is folytatódni fog, sőt kiteljesedik. Milyen módszereket vegyünk-vehetünk igénybe? E módszerek kedvéért hogyan alakítsuk-formáljuk tovább a tanulás-nevelés mai szervezeti kereteit, létesítményeit, berendezéseit?

c) A nevelés-művelődés napjainkban mind teljesebben intézményes és szervezett társadalmi vállalkozássá válik. A nevelőtevékenység - főként ami iskolai szakaszát, az iskolában folyó tanítás-tanulást illeti, de lépésről lépésre más szakasza is - intézményesül: komplexen felépült szervezetrendszer keretei között valósul meg. Ez a tendencia földrészünkön nagyjából a múlt század hetvenes éveivel kezdődött, és a társadalmi-gazdasági élet mind több területét fogja át az egészségügytől a közlekedésig, a kommunikációs hálózattól az energiaszolgáltatásig. A szocialista állam tudatosan törekszik rá, hogy a szolgáltatásokkal szemben növekvő társadalmi igényeket e komplex szervezetek révén minél hatékonyabban elégítse ki: a társadalmi juttatások kiterjesztése és egyenlővé tétele a szocialista társadalom építésének egyik legfontosabb társadalompolitikai célja.

Kérdés, vajon az átfogó, komplex szervezeti keretek mennyire határozzák meg a nevelés-művelődés mai szervezeti formáit s a bennük lejároló eseményeket. A változások, amelyeket az imént vettünk számba, milyen mértékben változtatják, változtathatják meg a köznevelés egészét? Miként kellene fejlődnie e rendszernek ahhoz, hogy a társadalmi nevelés folyamatában, a tanítás-tanulás módszereiben, a művelődési szervezetben lejátszódó változásoknak ösztönző, rugalmasan alkalmazkodó, fejleszthető kerete lehessen?

A köznevelés távlati fejlesztésében a következő döntő mozzanat e prognóziselemek nyomán egy távlati fejlesztési koncepció kialakítása. A távlati koncepció a hosszú távú társadalmi-gazdasági tervezés fontos kategóriája: elsődlegesen arra fog válaszolni, hogy az adott területen milyen alapvető célok irányában haladunk. (Ilyen értelemben használatos ez a kifejezés, amikor távlati közlekedésfejlesztési, településhálózati, népességi stb. koncepcióról beszélünk.) A fejlesztési koncepció a társadalom igényeit magukba szűrő, többé vagy kevésbé az adottságokat és feltételeket is tükröző fejlesztési célok együttese.

A koncepció tehát elsődlegesen célokat fogalmaz meg. A "cél" szó azonban mind a tervezésben, mind a pedagógiában túl gyakran és túl sok értelemben használatos ahhoz, hogy a fenti meghatározás alapján világos legyen, milyen jellegű célokból tevődik össze a fejlesztés koncepciója /29/.

Könyvünkben a "cél" szót a távlati fejlesztési cél értelmében használjuk. A köznevelés távlati fejlesztési céljai a jövő köznevelési rendszerének legfontosabb jellemzőire vonatkoznak. Igen általános célokról van tehát szó, és ezt nemcsak az időtávlat hossza indokolja, hanem az is, hogy a koncepcióban helyet kapó, korlátozott számú célnak a köznevelés működésének minél több vonatkozását át kell fognia. A célok megfogalmazásának nehézsége abban rejlik, hogy ugyanakkor elegendően konkrétan is kell lenniük ahhoz, hogy egy folyamat, tevékenység sor megindításához és irányításához megfelelő mozgósító hatásuk legyen.

Honnan következnek a fejlesztés távlati céljai? Bizonyos célok közvetlenül kibonthatók abból a történelmi feladatból, amit hazánk a fejlett szocializmus fölépítése érdekében vállal. Mások a társadalmi szintű újratermelés organikus szükségleteihez kapcsolhatók, és lehetnek olyan távlati célok, amelyek a "lakosság" (szülők, tanulók, pedagógusok stb.) részéről közvetlenül megnyilvánuló igények kielégítését célozzák. A potenciális fölmerülő célok száma igen nagy: ehhez hozzájárul a köznevelési rendszer kiterjedése és komplexitása is. Ahhoz, hogy a fejlesztési koncepciónak valóban mozgó-

/29/ Különbséget kell tenni "eredménycél" és "tevékenységcél" között (HAJNAL Albert, 1972, 59 nyomán, aki a terveket csoportosítja így). Az első arra vonatkozik, hogy mit akarunk elérni (használatos a "célállapot" kifejezés is), a második pedig az odavezető útra: mit kell tennünk ahhoz, hogy elérjük az eredménycélban vázolt állapotot? A fejlesztési koncepcióba tömörített célok az első típusból valók. Egy társadalmi szervezet működésének és fejlesztésének minden elemében célokra bukkanunk. Célja van a pedagógus megannyi iskolai ténykedésének éppúgy, mint egy adott tantárgy tantervének iktatásának és iskolai tanításának, konkrét céllal születnek a miniszteri rendeletek és utasítások, és még átfogóbb szinten beszélhetünk a köznevelés elé tűzött célokról. E célok összefüggő rendszert alkotnak, ahol minden cél (az eredmény-célok is) végső soron eszköz egy vagy több tágabb érvényű cél szolgálatában. A pedagógiában ennek alapján a pedagógiai célok több szintjéről szokás beszélni. A szintek közti különbségtételre nagy szükség van, jóllehet valójában az egymásból következő célok hálózatában olykor csak önkényesen lehet a szinteket elhatárolni, és minden szinten belül további célhierarchia állapítható meg.

sító ereje legyen, ki kell emelni azt a néhány legfőbb célkitűzést, amely alá és köré rendezhető a többi cél. A koncepcióalkotás legnehezebb része annak eldöntése, hogy végülis mely célok alkossák a fejlesztési koncepció magvát, és melyek szoruljanak hátrább /30/.

A köznevelés által nyújtott tudás eloszlásában például általában a népgazdaság fejlődésének szükségletei a döntő meghatározók: társadalmi, politikai céljaink pedig a tudás egyenletesebb eloszlása irányában hatnak. (E tendenciákat a 6. ábrán szemléltetjük.) Még általánosabban azt mondhatjuk, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődés egyes állomásain időlegesen hol gazdaságfejlődési, hol társadalompolitikai, hol tudatformálási szempontokból válhat fontosabbá a köznevelés. Végülis ez vezet egyes szakaszokban meghatározott elsőbbségek kimunkálásához.

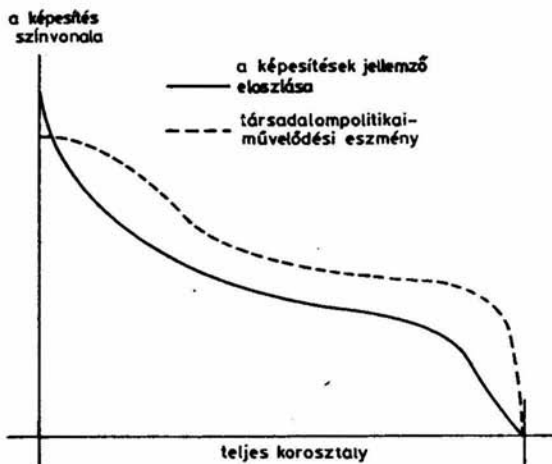
A köznevelés nagy távlatairól gondoskodva magunk mégsem fejlesztési célprioritásokban gondolkodunk. Nemcsak mert társadalmi-gazdasági fejlődésünk fő irányainak igen lényeges konvergencia-tartományuk van. Hanem azért sem, mert legfőbb alapelvnek azt tartjuk, hogy a köznevelés fejlesztése során egyenlő súllyal érvényesüljenek a "bőség kosarával", a "jognak asztalával" és a "szellem napvilágával" kapcsolatos igényeink. Még pontosabban: a köznevelés nagy távlatait tekintve nem következhet be, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődés három alapvető területének köznevelési vonatkozásai közül bármelyik is tartósan hátrébe szoruljon.

Mindent egybevetve véleményünk szerint a jövő közneveléséről alkotott kép néhány elemét már ma is meglehetősen nagy biztonsággal meghatározhatjuk, mégpedig azzal a föltételezéssel, hogy ezek az elemek várhatóan távlatilag is érvényeseknek bizonyulnak.

- A köznevelés a lakosság 3-18 (19) éves korosztályait fogja át, azaz e kor előtt és e kor után lényegesen nem terjeszkedik.

- Hatáskörébe vonni törekszik a 3-18 (19) évesek korosztályainak egész tagságát, de a 3-18 (19) évesek bármely korosztályának több mint kétharmadára kiterjed.

/30/ SZALAI Sándor (1975, 14-16) mindennek kulcsfontosságát így elemzi: "Mánapság tudvalevőleg a költségvetési döntések meglehetősen bizonytalanul körülírt és kevésbé egyeztetett, gyakran csak ösztönszerű értékelések és preferenciák eredőjeként, különféle, nehezen ellenőrizhető hivatali hagyományok, tárca- és egyéb csoportérdekek nyomása alatt jönnek létre. Tehát körülbelül úgy, mint a múltban. Igen ám, csak hogy a mi korunkban a már sokat emlegetett multiplikatív, akceleratív és amplifikatív effektusok révén igen hamarosan megmutatkozhatnak a hibás - vagy csak erősen szuboptimális - költségvetési politikának drámaian nagyarányú következményei." "Úgy véljük, ennyi már éppen elegendő annak dokumentálására, hogy milyen fontosságot kell tulajdonítanunk a társadalmi értékrendszerekre és a belőlük adódó döntési preferenciákra irányuló komplex, filozófiai, humán tudományi, történelemtudományi és szűkebb értelemben vett társadalomtudományi kutatások kiépítésének, s milyen jelentőségre tehernek szert ezek a politikai döntéshozatalban."



6. ábra. A köznevelés által nyújtott képesítések (neveltség, szaktudás) eloszlása

- A köznevelés az ifjúság teljes társadalmi tevékenységének irányítójává válik, azaz valamennyi gyermek és fiatal napi tevékenységeinek mintegy harmadrészéért felelősséget vállal.
- E "felelősségvállalás" pedig nem egyéb, mint az ifjúság társadalmi tevékenységeinek nevelési-művelődési szempontból történő tervezése, szervezése és irányítása.
- A mai helyzethez viszonyítva az előre jelezhető változás, hogy a köznevelés célrendszerének lényeges elemei egységesülnek, programrendszere viszont differenciálódik.

Az aránylag nagy biztonsággal előre jelezhető "tartóoszlopok" között próbáljuk az alábbiakban fölépíteni a köznevelés egy távlati képét /31/.

/31/ A köznevelés egy távlati képét - a fent kifejtettek értelmében - tehát kétféleképp is hasznosíthatónak látjuk. Úgy, mint a fejlesztési célok konzisztens rendszerét, azaz távlati fejlesztési koncepciót. És úgy is, mint döntési kritériumot, azaz olyan alapelv-sorozatot, amely a működés-fejlődés során hozott döntések mindegyikéhez értékként kapcsolható. Az alapelv - HAJNAL Albert (1972, 59-60) fogalmazásában a "politika" - "valamilyen választási szabályt, döntési kritériumot hordoz, amelynek alapján az egyén vagy szervezet kiválasztja a számára értékesebb kimenetű cselekvést ... Ahhoz, hogy valóban támasztékot nyújtson a döntési helyzetekben, viszonylag hosszú ideig kell érvényben maradnia, és a hasonló döntési helyzetek elég nagy köréhez kell kapcsolódnia". A köznevelés távlatairól alkotott kép e kétféle hasznára azonban részletesen a 3.1-3.2 pontokban térünk vissza.

A köznevelés térhódítása korunk egyik fő jellemvonása. Világméreteken folynak az erőfeszítések - és tegyük hozzá: a verseny -, hogy egyre magasabb korig megvalósítsuk a mindenkire kiterjedő iskoláztatást. Mind egyöntetűbb az a törekvés is, hogy az iskolázás során a képzés egységes eszmények, értékek, célok és módszerek alapján, egységes intézményrendszerben folyjék, és ennek alárendelten érvényesüljön a pubertás táján szükség szerűen megjelenő differenciálás. Az előrejelzések szerint az ezredforduló körül az egyetemest-főiskolát végzők aránya egyre több országban eléri majd az évjáratok 50 százalékát /32/, és a lakosság mintegy 10 százaléka élettartamának egyharmadát elérve - 25-26 éves korban - még tanulmányait végzi. Ez annyit jelent, hogy adott időpontban a teljes lakosság több mint egynegyede a köznevelési rendszer intézményeit látogatja. Ha ehhez hozzászámítjuk azokat, akik a "gyorsuló idő" kényszerének engedve felnőtt fejjel valamilyen iskolai keretben tovább tanulnak, a lakosság egyharmadát is kiteszi a képzésben rendszeresen résztvevők aránya /33/. Az egyharmadba beleértendő az óvodások is, az óvodát ugyanis egy nagyobb egész részének tekintve egyre inkább a közneveléshez kell sorolnunk. (Sőt, a céltudatos emberfejesítés tért nyer a bölcsődékkal szembeni igényekben is.)

Ilyen tömegű "fogasztót" a pedagógusok és egyéb személyzet egyre növekvő serege kell hogy ellásson. Ha tízenöt tanulóra (bölcsődésre, egyetemistára stb.) egy "köznevelőt" számítunk, arra az eredményre jutunk, hogy az összes munkavállalónak 7-10 százalékát a köznevelésben alkalmazzák. Az expanzióval növekszik azoknak a száma, akik gyakorlatilag egész életükben a köznevelésben belül maradnak: előbb őket tanították, nevelték, aztán ők teszik ugyanezt /34/.

A vázolt jövőképet realitásnak kell tartanunk, hiszen korunk jellemző, esetenként több évtizedes trendvonalat képező irányzatainak extrapolációjáról van szó. Emellett ezek a trendek nem a tervezők szándékaitól függetlenül vagy azokkal szemben érvényesülnek, hanem éppen ellenkezőleg, erőfeszítéseink, olykor áldozataink gyümölcseképpen.

/32/ KOVÁCS Géza (1976, 402) előrejelzés szerint századunk végén Magyarországon általános lesz a középfoktatás és egy évjárat 15-20%-a kap felsőfokú képezést. PEČHERSKI (1973, 50) Fourastié jóslatát idézi: eszerint 2000-ben a franciák 90%-a 19-23 éves koráig általános képzést kap, és csak ezt követi a szakmai specializálódás.

/33/ ANDORKA Rudolf (1975, 80) egy főre jutó iskolázási outputról ír. Ha átlagosan 16 évi oktatásban részesülnek fiataljaink, akkor az ország minden polgárára évi 0,26-0,31, tehát közel egyharmad iskolaév esik. Ha beszámítjuk az óvodát és a munkaidőben történő továbbképzést, ez a mutató 0,40-0,46 is lehet!

/34/ HUSÉN (1972) károsnak és veszélyesnek tartja, hogy a pedagógusoknak kevés kapcsolata van a termelés világával. Azt tanácsolja, hogy a pedagógusok kapjanak alkalmanként lehetőséget iskolán kívüli munkákra is, félállásúként vagy a tanítás időleges felfüggesztésével.

Mi az oka a köznevelés óriási méreteket öltő kiterjedésének? Ennek a részletes elemzése messzire vezetne, és ehelyütt nem is tekintjük feladatunknak. Úgy véljük, hogy az előző fejezetre visszautalva megelégedhetünk annak megállapításával, hogy a közneveléssel kapcsolatos társadalmi elvárások (igények és szükségletek) többsége a köznevelés expanzióját ösztönzi, afelé hat. Ehelyütt is kiemeljük azonban az elvárásoknak azt a csoportját, amelyet "a lakosság igényeinek" neveztünk. Visszatérően megállapítást nyer, hogy társadalmunkban nem csökken az iskolázás kiemelkedő szerepe a társadalmi fölemelkedésben, az egyéni érvényesülésben. A köznevelés terjedését kiváltó összes tényező közül ezt tartjuk a legerősebbnek.

Tekintettel arra, hogy a szinte egybehangzóan derűlátó jóslatok, a türelmetlen és bizakodó igények ellenére némileg nyomasztónak tartjuk a mennyiségileg kiteljesedett köznevelés perspektíváját, a következőkben kísérletet teszünk, hogy fölleljünk olyan mozzanatokat, amelyek - az említett egybehangzás ellenére - mégsem az expanzió irányába mutatnak.

Először azt kell megállapítani, hogy hajlamosak vagyunk túlértékelni a köznevelés közvetlen gazdasági funkcióit. Általánosan elterjedt fölfogás szerint a köznevelés eredeti expanzióját - vagyis amióta iskolarendszerről, oktatásügyről, köznevelésről beszélünk - a szaktudás iránti igény hirtelen megnövekedése váltotta ki. Holott a rendszeres állami oktatás fő forrásvidéke - ahogyan arra az 1. fejezetben utaltunk - sokkal inkább a fölvilágosult abszolútizmusban, mint a kezdeti tőkés föllendülésben keresendő. A központi hatalom jó eszközt talált az iskolarendszerben befolyásának erősítéséhez. Fokozottan élt ezzel az állam, amikor ütőerejét kellett megnövelni: megfigyelhető, hogy veszített háborúk után gyakran került sor az iskolázás expanziójára. Az iskolázás terjedésében természetesen döntő súlya volt a gazdasági tényezőknek is, de ez a funkció nem annyira közvetlenül, a szakképzés útján jutott érvényre, hanem egyfajta általános alapműveltség, "hétköznapi tudás" elterjesztésével /35/.

Sok helyütt a köznevelés eredeti expanziója inkább kísérőjelensége, mint előfeltétele vagy oka volt a modern gazdasági fejlődésnek: több országban iskolázatlan dolgozók tömegével érték el a közepes fejlettség fokát, és csak ekkor következett be az iskolázottság rohamos terjedése /36/. Ennek az lehet a magyarázata, hogy - legalábbis az utóbbi évtizedekben - gyorsabbak voltak a változások a gazdasági (és társadalmi) szférában, mint az oktatásügyben. Ez nyilvánvalóan lassíthatja a fejlődést, de a fenti megállapítások tanúsága szerint nem fékezi le végzetesen.

Bármiféle szakképzésről legyen szó, a tervezők, oktatók, résztvevők és majdani munkáltatóik gyakran adnak hangot kételyeiknek: ezt kell-e, ennyit kell-e, így kell-e? A hatások értékelése tulajdonképpen az egész köznevelés alapkérdése, mégis viszony-

/35/ FERGE Zsuzsa, 1976.

/36/ MÁNDI Péter, 1975.

lag sürűbben merül fel a szakképzéssel kapcsolatban. Részben mivel ezekre a kérdésekre itt egzaktabb válaszok remélhetők, és részben mivel állandóan fölmerül az alternatíva: a munkahelyen vagy éppen munka közben történő szakmaelsajátítás lehetősége.

Az elmondottak fényében kritikusabban tehetjük föl a kérdést: a köznevelés gazdasági funkciója - tehát a termelő és nem termelő szakmunkaerő-szükséglet kielégítése - valóban igényli-e a jövőben a köznevelés gigantikus mérvű expanzióját?

Iggennel kell válaszolni, ha a köznevelés eredeti kiterjedésének körülményeire gondolunk vissza: az egyre korszerűbb termelési folyamatok és bonyolultabb szervezetek magasabb általános műveltséget igényelnek. Viszont valószínűleg nemmel felelhetünk, ha tekintettel vagyunk a felnőttkori tovább- és átképzés növekvő szerepére, ha gondolunk a várható költségekre, és ha figyelembe vesszük munkaerőpiacunk alakulását. Ez utóbbi pedig arra enged következtetni, hogy az ezredfordulón nem a magasan vagy középfokon képzett munkaerő lesz a fő hiánycikk, hanem a még nem vagy sohasem képesíthető, egyszerűbb munkafolyamatok végzője.

Az elmúlt években Magyarországon kellő súlyt kapott a köznevelés felelősségének és lehetőségének kérdése társadalmi rétegződésünk kiegyenlítődéseben. E célokhoz a köznevelés kiterjedése kedvező körülményeket ígér. Pusztán az a tény, hogy későbbi életkorra tolódik az iskolai szelekció, csökkentheti a centrifugális erőt, amely a korábban együtt tanulókat később a társadalom különféle pozíciójába juttatja.

Úgy tetszik tehát, hogy a köznevelés kiterjedéséhez fűződő derflítés társadalompolitikai szempontból megalapozott, és háttérbe szorítja a következő két dilemmát. Az egyik: vajon a nem értelmiségi származású vagy beállítottságú fiatalok életének minőségében is bekövetkezik-e az a javulás, amit a köznevelés expanziójától általánosan remélünk? Ha ugyanis az iskolai érvényesülés kritériumai nem módosulnak gyökeresen a jelenlegihez képest, márpedig nincs okunk gyors és áttűző változást remélni e téren, a nem értelmiségi beállítottságú fiatalokat hátrányosan érinti, hogy az emberi önmegvalósítás színterei között ennyire megnövekszik az iskola szerepe.

A másik dilemma a tanulók társadalmi hátrányának kiegyenlítésével kapcsolatos. Ez a cél elvileg teljes sikerre vihető, és egyidejűleg mégis bekövetkezhet, hogy a köznevelés akár még a társadalmi különbségek növelésének irányában is hat! A hátránnyal indulók fölzárkóztatása, az általános és szakműveltség minimumának állandó emelése ugyanis csak akkor vezet homogénebb társadalomhoz, ha ezt nem ellensúlyozza a hierarchia felső régióinak még gyorsabb emelkedése (akár a tényleges ismeretek, akár a társadalmi presztízs s az anyagi elismerés vonatkozásában). Az iskolázás terjedése önmagában nem segít a társadalom kiegyenlítődéseben.

Vajon a köznevelés expanziója hogyan érinti a társadalom ideológiai és kulturális szükségleteivel összhangban végzett személyiségformálás hatékonyságát?

A tanulmányi idő kitolódása óhatatlanul elhalasztja a társadalmi praxisba való teljes bekapcsolódást, és késlelteti a társadalmi érettség elérését. Ez utóbbi tény különösen annak fényében figyelemre méltó, hogy a biológiai akceleráció több évtizede nyomon kísért folyamata még nem zárult le (és abban az értelemben sohasem fog lezárulni, hogy minden korosztály adott életkorban korszerűbb személyiség-struktúrával rendelkezik majd, mint az előző nemzedékek ugyanabban az életkorban). A közne-

velés további kiterjedése következtében az "ifjúkor meghosszabodása" társadalmi méreteiben is mind fontosabb jelenség lesz. A jelenségnek sok pozitívuma van: többek között értékes dinamizmust kölcsönöz a társadalomnak. Ez ugyanakkor az árnyoldalak egyik oka lehet. A valódi tettek hiánya öncélú dinamizmust gerjeszthet, amely a társadalmat nem a valódi problémák megoldása irányába törekszik mozdítani. Számos példával szolgál erre az ifjúsági és diákmozgalmak története. (Ezeket az árnyoldalakokat szokás az "iskolai ártalmak" fogalmával jelölni.)

Az ifjúkor meghosszabodása további negatív következményekkel is jár. Minden korban problémát jelent a fiatalok beilleszkedése. Hazánkban az ifjúsági törvény állami jogi biztosítéka azoknak az erőfeszítéseknek, amelyekkel a fiataloknak a társadalmi termelésbe való bekapcsolódását segítjük. Hogy ez mégsem történik zökkenőmentesen, részben éppen fejlett oktatáspolitikánknak tudható be: az életnek azt a minőségét, amelyben hazánkban a legtöbb diáknak része van, gazdasági fejlettségünk és életszívnál-politikánk még ritkán képes nyújtani a pályakezdő fiataloknak.

Nyilvánvaló, hogy a kérdésnek az anyagiakon túlmenően számos más vonatkozása van. Joggal feltételezhetjük, hogy a tanulmányi idő megnyúlásával egyenes arányban fokozódik a "kinti élettel" szemben táplált természetes várákozás. A köznevelés expanziójával együtt növekvő figyelmet igényel, hogy minden egyén (és a társadalom egésze) igazolást nyerjen: életének társadalmilag ténylegesen aktív szakaszát majdnem ugyanannyi ideig tartó főkészülés előzi meg.

A végzett tanulókban megtestesülő teljesítmény mellett más szempontból is mérlegre tehető a köznevelés kiterjedése. Az igény, hogy a gyerekek, fiatalok iskolába járjanak, részben a várható eredménytől függetlenül is létezik. A szülők, de általában a felnőttek számára megnyugtató tudat, hogy a gyermekek és ifjak hozzáértő felügyelet alatt töltik a napot, elkerülve a tétlenségből származó sokféle fenyegető veszedelemet. Ez alól természetesen kivételt jelentett, ha számot tartottak a gyerek munkaerejére: ekkor viszont éppen azzal töltött be az iskola fontos funkciót, hogy a kötelező ottléttel megakadályozta a gyerekek dolgoztatását.

A köznevelés nagyarányú kiterjedésében döntően közrejátszik ma és a belátható jövőben a kötelező ottléttel kapcsolatos funkció. A bölcsődék és óvodák iránti ugrás-szerű, tömeges kereslet, valamint az egész napos tanítás terjedése elsősorban ebből az igényből fakad; ezt nevezték olykor az iskola "gyermekmegőrző" funkciójának. A serdültebb fiatalok esetében ez a funkció burkoltabban hat. (Elvileg elképzelhető, hogy a termelés oly mértékben racionalizálódik, hogy a fiatalok iskolába járása - és így a köznevelés kiterjedése - a kényszerű foglalkoztatottság egyik leghasznosabb formájaként fontos közgazdasági szerepet tölt be, egyelőre azonban éppen fordított a helyzet.)

Rendkívül élesen vetik föl ezt a kérdést az iskola radikális bírálói, akik szerint az iskolarendszerek régóta nem a tényleges ismereteket és képességeket honorálják a különféle diplomákkal, hanem mindenekelőtt az iskolalátogatás időtartamát. Továbbá szerintük nem az az iskola fő funkciója, hogy adott pályára főkészítse a fiatalokat, mivel a tulajdonképpeni képzés java munka közben történik: az iskolázás fő szerepe pusztán a toborzás megkönnyítése, megbizonyosodás az adott pályára törekvés állha-

tatosságról /37/. Mindez a mi fülünknek roppant visszásan hangzik. Meggyőződésünk szerint azonban elősegítené a köznevelés jövőbeni (és jelenlegi) szerepének kijelölését, ha tudatosabban vállalná a "megőrzés" funkcióját. Azt tehát, hogy a gyerekek, fiatalok nem csak azért járnak iskolába, mert szakadatlanul készülniök kell a felnőtt életre, hanem mivel ma ez - és várhatólag ez is marad - számukra a legmegfelelőbb életforma.

Ellentmondásnak tetszhet, hogy éppen a köznevelés lendületes kiterjedésének korában figyelhető meg az iskola befolyásának, hatásának viszonylagos csökkenése (aminek nem mond ellent az a tény, hogy az iskolai oktatás határfoka abszolút értelemben egyre nő). Ezt a megállapítást számos vizsgálat igazolta, de alátámasztják legtöbbször - pedagógusként, szülőként szerzett - közvetlen tapasztalatai is. Az iskola elveszítette az ismeretnyújtás terén korábban betöltött monopolszerepét, elsősorban mivel föl sem veheti a versenyt az iskolán kívüli információforrásokkal, a tömegtájékoztatással. Ugyanez a viszonylagos lemaradás megállapítható az iskolai értékkultúráról, az iskola szelleméről, "levegőjéről": a mai tanulók (a tizenévesekre gondolunk) nehezebben azonosulnak az iskolai élet normáival, illetve vetik alá magukat, mint a korábbi nemzedékek tették. Ezért nemcsak őket kell elmarasztalni, hanem a külvilággallépést tartani nem tudó iskolát is.

Mindez annyiban függ össze a köznevelés expanziójával, hogy az iskolázás említett mérvű kiterjesztését csak akkor fogadhatjuk el távlatnak, ha a jövő iskolája más lesz, minőségében is alkalmazkodik a mennyiségi kiterjedéshez. A pedagógusokat régebb óta bosszantja, hogy a közvélemény hajlamos az iskolán számon kérni a fiatalok neveltségében és képzettségében tapasztalható összes hiányosságot. Ugyanez a differenciálatlan véleményalkotás kitapintható a köznevelés expanzióját sürgető igényekben is. Még jobban kell törekedni annak föltartására, hogy mit nyerne fiataljaink ma az iskolázásból, és mit kell egyéb tényezők számlájára írnunk, ily módon tudatosabban körvonalazhatjuk majd a jövő köznevelésének említett új minőségét.

Mindebből az derülhet ki, hogy a köznevelés önjárt és tervezett nagyarányú expanziója valójában ellentétes a társadalmi szükségletek egy részével. Tegyük le tehát a köznevelés egyetemessé tételéről, és ehelyett visszahúzódására készülünk föl? Nem: biztosra vesszük, hogy a XX. század utolsó negyedét végig a köznevelés terjeszkedése fogja jellemezni, bár az expanzió módjában és mértékében bizonytalanok vagyunk. Bizonyosak vagyunk viszont abban, hogy a fejlett szocialista társadalomban a köznevelésnek olyan funkciói lesznek, amelyeket csak társadalmi szinten szervezett és irányított szervezetrendszer képes betölteni.

Régebben a társadalom képzési rendszere nagyjából egybeesett az iskolarendszerrel. Ma, amikor az iskolán kívüli képzési formák a köznevelés expanziójánál is gyorsabb

/37/ Ivan Illichnek és az "iskolátlanító" mozgalom más képviselőinek gondolatai mellett az ún. "szűrőelmélet" (screening) hirdetőire utalunk. Lásd erről bővebben VINOKUR, 1976.

ütemben szaporodnak, a köznevelés képzésben betöltött súlya csökken. Kiterjedésével arányban növekednek azonban a nevelési funkciók. A köznevelés tehát egyre kevésbé tekinthető kizárólag képzési rendszernek.

A jövőben tudatosabban különbséget kell tenni a képzés és az ifjúság nevelése között. A különbségtételt nem teszi szükségtelemmé az a tény, hogy a kettő jelentős részben (esetleg nagyobb részben) egybeesik. Amikor tehát a köznevelés fogalmát a továbbiakban is a gyerekek és fiatalok nevelési rendszerének értelmében használjuk, föltételezzük az "iskola" szó jelentésváltozását. A jövő köznevelése magában foglalja, integrálja vagy koordinálja a különféle képzéseket, de nem magát a képzést szervezi, hanem az egyén teljes tevékenységrendszerének nevelési vonatkozásait.

A jövő köznevelését nem úgy látjuk tehát, mint az ifjúság nagyobbik részének képzését végző rendszert, hanem úgy, mint a lakosság bizonyos korosztályainak egész életét, fejlődését irányító intézményt. Hogyan irányíthatja a köznevelés annak a fiatalnak a fejlődését és életét, aki már nem: is jár iskolába? Hiszen minden jel arra mutat, hogy 15-20 év múlva is nagy számban lesznek tizenéves munkavállalók, akik ráadásul gyakran önálló háztartásban élnek, sőt gyerekek van! Márpedig véleményünk szerint a jövőben a köznevelés potenciális hatókörébe fog tartozni az egész ifjúság. (Más kérdés, hogy ezen felül a közneveléstől várjuk el az egész lakosság tanulási-művelődési jellegű tevékenységének a szervezését, oly mértékben, amennyire magába képes olvasztani a "közművelődés" intézményeit.)

Ami a munkavállaló tizenéveseket illeti, velük kapcsolatban a köznevelés afféle művelődési gyám szerepét töltheti be. Ennek lazább formája az lehet, hogy a középiskolák különféle kulturális, mozgalmi, sport- és más szabad idő tevékenységeibe bevonják-vonzzák a munkásfiatalkat. Kötöttebb az a megoldás, ha az említettek mellett kötelező foglalkozásokat is tart számukra a köznevelés, amelyeken a korábbi tantárgyak szintfenntartásán kívüli jogi tanácsadás, tudományos ismeretterjesztés, politikai tájékoztatás stb. folyhat. (Igen alkalmas módszernek látszik az újságok, tévémsorok közös földolgozása.)

Ha megérnek a feltételek arra, hogy az iskola az iskolába nem járókról is nevelő minősítést adjon, akkor megvalósul az a köznevelés, amelyből nem lehet lemorzsolódni, amely a különféle, megtervezett iskolai pályáról letérőkről nem mond le, megőrzi felelősségét tanulásuk, művelődésük fölött a teljes társadalmi érettség eléréséig. Mind ebből következik az olyan egységes, koordináló intézmény perspektívája, amely a különféle oktatási-képzési célzatú középiskolátípusok, tanfolyamok, művelődési és ifjúsági intézmények, továbbá a munkahelyek ifjúsági tevékenységét összefogja. Lehetőség nyílik arra is, hogy az iskolázás határai elmosódjanak, a kilépés-kimaradás fokozatossá váljék: a "tanul" vagy "dolgozik" mellett polgárjogot nyerjen és egyre általánosabb legyen a "még tanul, de már dolgozik" kategóriája és a tanuláshoz való visszatérés különféle lehetőségei. A köznevelés mai formában való kiterjedéséhez fűződő aggodalmak elvezethetnek funkciói olyan oldott megfogalmazásához, amely adott vonatkozásban az abszolút kiterjedést tételezi föl. A köznevelés határvonalainak elmosódásával föloldható az a dilemma is, hogy hol vannak expanziójának abszolút korlátai. Tulajdonképpen már ma is csak önkényesen tudjuk megállapítani, hogy meddig terjed

köznevelésünk. Még nehezebben körvonalazhatjuk majd a föltételezett jövőben, amikor a mai - még elkülönült - köznevelési és közművelődési rendszer egységében gondolkozhatunk.

Az iskolarendszerek alapjában két, egymást követő szakaszból tevődnek össze: az általános és többnyire egységes alapoktatásból és a differenciáló, specializáló szakképzés szakaszából. A kettő elkülönülése sehol sem teljes. A mi köznevelésünkben is - ahol a két szakasz azonosítható az általános iskolával, illetve a közép- és felsőfokú oktatással -, megjelennek az általános iskolában a specializáció elemei, másrészt minden középiskola-típusnak vannak általánosan képző funkciói.

Az alapséma a jövő köznevelésében is megmarad, a pedagógiai prognosztika azonban manapság leggyakrabban három szakaszra bontja /38/. Az egységes alapiskola és a specializált szakképzés közé önálló szakaszként iktatják a képességföltárás szakaszát (orientációs szakasz). Az egyes szakaszokat - amelyek alapvető jellegét elnevezésük elelegendően érzékelteti - az jellemzi, hogy a növekvő életkorral egyre önállóbb, kötetlenebb, felnöttebb életformát szerveznek az ifjúságnak, és ezzel arányban növekvő társadalmi felelősséget rónak rájuk.

Definiálhatók-e a különböző szakaszok, és mely életkorig tartanak? Ma még nem adhatunk erre a kérdésre konkrét választ: az egyes szakaszok hosszát és határait meghatározó tényezők többsége meglehetősen gyorsan változik. Változik a lakosság iskolázási igénye (amit most így fogalmazhatunk meg: átlagosan hány tanévet-hónapot akarnak, illetve hajlandók az első munkavállalásig iskolában tölteni). Változik annak társadalmi megítélése, hogy mely életkorig kell - szükségszerűen egyéb célok rovására - késleltetni, illetve előre hozni az ifjúság tanulásbeli differenciálását, specializálását és szelekcióját. Változik az iskolai tanulás tartalmát orientáló műveltségismény, és az iskola változó (növekvő) hatásfokkal, tehát változó (csökkenő) idő alatt tudja az eredményes tanulást megszervezni-irányítani. Távlatokban a közneveléshez tartozónak kell tekintetünk mindenkit társadalmi érettségéig, a "felnőtté válásig". A felnőtté válás maga is változó kategória, életkori és egyéb kritériumait nem tudjuk biztonságosan prognosztizálni. Úgy véljük azonban, hogy az ezredforduló után 3-tól 18 éves korig minden korosztály legalább kétharmada köznevelési színtereken tölti társadalmi tevékenységét, kisebb rész pedig munkavégzés mellett jár iskolába. Az ilyen perspektíván - a 18 éves korig tartó iskolázás közel teljessé tételén - belül más értelmet kap az alapszerkezet körül napjainkban folyó vita. Nem arra kell választ adni, hogy mi legyen az iskolázás kötelező minimuma, hanem hogy a 18 éves korig tartó iskolázáson belül milyen szakaszok legyenek.

A köznevelés alapszerkezetének részleteit azonban egyelőre nyitva hagyhatjuk még a szakképzést vagy szakmai előképzést végző iskolatípusok funkciói és beiskolázási számait az akkori társadalmi - elsősorban népgazdasági - szükségleteket és a regionális igényeket figyelembe véve kell majd kialakítani vagy módosítani.

/38/ A "specializálódás" szón nem szűk körű, egyetlen szakmára, hanem egy szakmacsoportra vagy szakterületre irányuló képzést értünk.

Fontos viszont, hogy a szerkezeti fejlesztésben fokozottabban érvényesüljenek a közösségi nevelés szempontjai. Az iskolai valóság megfigyelésén, elemzésén, valamint a sokáig kísérletezésen alapuló tudományos kutatásnak kell föltámasztania azokat a szerkezeti megoldásokat, amelyek a legkedvezőbbek a tanulási-nevelési szempontból kívánatos kisebb és nagyobb közösségek kialakulásához-fejlődéséhez. Az iskolai közösségépítés kudarcai és félmegoldásai többek között bizonyára a gyermek- és ifjúsági közösségek természetére, kialakulására és mozgásformáira vonatkozó tudományos tapasztalati ismereteink hiányaira vezethetők vissza. Meggyőződésünk, hogy a közösségi nevelés a jövőben egyre sürgetőbb lesz. A tanítás technológiája egyre jobban ostromolja az ifjúság mai adminisztratív évfolyamokba-osztályokba szervezését, növekszik az egyénre szabott tanítás jelentősége. Mindez - de számos iskolán kívüli tendencia is - aláhúzza: az új, rugalmasabb tanulási-nevelési csoportosítás mellett is meg kell oldanunk, hogy a fiatalok tartalmas közösségi életet élhessenek.

A közösség kérdését nem szokás összekapcsolni a társadalmi és műveltségbeli kiegyenlítődés problémakörével, szerintünk azonban a kettő összefügg. A hasonló vagy azonos ismeretkör ugyanis csekély mértékben képes a fiatalok különféle rétegei között évről évre növekvő különbségek csökkentése irányába hatni, ha e rétegek tagjai ritkán találkoznak szemtől szembe egymással. A szocialista köznevelésben ezért szerintünk a viszonylag közel eső jövő az egységesülő középiskolázásé. Ebben az ifjúsági közösségek a maihoz hasonlóan leginkább a közös tanulnivalóhoz (tagozathoz vagy szakhoz) kapcsolódnak. De a tágabb közösségeknek nagyobb leherősegtük és fontos feladatuk lesz, hogy a társadalmi munkamegosztás eltérő szintjeire és területeire kertülő fiataloknak közös társadalmi tapasztalatokat biztosítsanak, és hozzájáruljanak a kultúrájukban megnyilvánuló különbségek csökkentéséhez.

2.3 A JÖVŐ ISKOLÁJA

A jövő iskolájáról gondolkodva azoknak a pozitív törekvéseknek a fölhalmozódását, elterjedését, általánossá válását képzeljük el, amelyek már ma is megtalálhatók iskoláinkban, csakhogy töredékesen, elszórtan, epizodikusán. Becslésünk szerint közülük bizonyos elemek a következő másfél-két évtizedben uralkodóvá válnak iskoláinkban. Ha valóban így fog történni, akkor elmondhatjuk, hogy a mennyiségi változás minőségivé csoportot ár. Ezt a minőségi változást bátran értékelhetjük úgy, mint a köznevelés forradalmának bevezető szakaszát /39/. A következőkben ezek közül az elemek közül veszünk sorra néhányat.

Ezeket az elemeket sokan sokféleképp szokták csoportosítani. A pedagógiai szakirodalomban az a legmegszokottabb, hogy a tanulás folyamatában ábrázolják változásait: miként korszerűsödik az iskola, hogy a mind korszerűbbé váló tanítási-tanulási eljárások foglalatla lehessen. A tervezői szemlélet ehelyett azt sugallja, hogy a tanterv vál-

/39/ Ezt a kifejezést a szovjet Vlagyimir TURCSENKÓtól (1975, 25 és köv.) kölcsönöztük.

tozásaira figyeljünk, hiszen az iskola fő feladata a megújított - legszélesebben értelmezett - tanterv (curriculum) valóra váltása. Más társadalomtudományi elemzések a műveltség (ismeret, kultúra, tudás) fejlődési tendenciáira hívják föl a figyelmet, arra mutatva rá, milyen mélyen meghatározza mindenkor a társadalmilag érvényes tudás az azt közvetítő intézményrendszert /40/.

Mi a jövő iskoláját nem annyira viszonyok rendszerének, mint inkább tevékenységek rendszerének tekintjük. Funkciója az adott társadalom (társadalmi közösség) tanulási-nevelési folyamatainak "főlerősítése" azáltal, hogy tervezi, szervezi és irányítja őket. Ennek megfelelően a jövő iskolájának alapjául a fő hatáskörébe eső korosztályok társadalmi tevékenységének egésze szolgálhat. E társadalmi tevékenységeket nagyjából a 3-18 (19) éves életszakaszban már ma is a legtagabb értelemben fölfogott tanulás jellemzi, amely a játékból fokról fokra a munkába vezet át.

Már századunk harmincas éveiben megkezdődött, az ötvenes években pedig sok helyütt általánossá vált az ismeretanyag tömbösítése, a tudás integratív tárgyalása és átadása. Véleményünk szerint ez a tendencia a következő két évtizedben nemcsak folytatódni fog, hanem "áttörést" ér el: az elsajátítandó ismeretek és a tudás úgy integrálódik, hogy alapvető szerkezete könnyen követhető és eredménnyel elsajátítható legyen. Az elsajátítandó készségek - amelyek részben eszközi jelentőségűek (írás, olvasás, mechanikus számolás), részben pedig az eddiginél koncentráltabb értelmi fejlesztés alapvető eszközei (matematika, logika, szemiotika) - egyúttal a mainál határozottabban válnak külön az iskolai munka folyamatában. A különválás oka, hogy a készségek kialakításának hatékonysága a jelenleginél differenciáltabb módszerekkel valósággal meghatározható (új matematika, modern nyelvtanítási eszközök és módszerek, gyorsolvasás-tanítás, kézi és zsebszámológépek elterjedése stb.). A tanulási tevékenységek harmadik csoportja túlmutat a hagyományosan értelmezett oktatómunkán. A szabadidős foglalkozásokban - alkotó munkatevékenység, sport, különféle művészetek elemei - a munkamegosztás társadalmi terhetől felszabadult személyiség kifejlődésének lehetősége jelenik meg.

Az iskola intézményének továbbfejlesztéséről gondolkodva a tanterv fogalmának új értelmezését kell középpontba állítanunk. Tanterven az iskolában folyó munkának azt az alapidokumentumát értjük, amely forgatókönyvszerűen megtervezi a nevelőtevékenységek egész rendszerét. Véleményünk szerint az így értelmezett és eszerint megfogalmazott-összeállított tanterv a jövő iskoláját minden vonatkozásban egyértelműbben fogja kifejezni és meghatározni a mainál. Magva kétségtelenül a társadalmilag érvényes és legtagabban értelmezett tudás.

/40/ A tanítás szempontjából megújítandó iskola mellett érvel például - sok más között - SKINNER (1973) vagy BRUNER (1974). A tantervi megújításra BALLÉ Endre (1972, 1976) tanulmányait idézzük. Tudásfilozófiai-tudásszociológiai megközelítés viszont például a FERGE Zsuzsáé (1976).

Hogy a tanterv a tudásunk tükré, azt mindenki, aki tanít, tudja. Sőt tudjuk azt is, hogy ez a tükrökép, sajnos, csak többé vagy kevésbé hű. Világunkban - sohasem tapasztalt és sohasem gondolt mértékben - megszorodott az, amit tudunk, nem bővült viszont az idő, amivel a tanítás közben gazdálkodhatunk. Így aztán minden tanterv torzít: méricskéli, válogatja, újra meg újra csoportosítja abból, amit tudunk, a legfontosabbat. Milyen alapon osztja föl és osztja el a társadalmilag érvényes tudásanyagot? Végül soron a társadalom mindenkori munkamegosztása szerint, hiszen arra készít föl, abba vezet be az iskola is. A tanterv szerkezete - átértelmezve bár - társadalmunk makroszerkezetét másolja le.

A tudás, amelyet a következő nemzedék elsajátít, saját belső logikája szerint tagolódik. Az, amit áthagyományozásra legértékesebbnek tartunk, tehát föl vesszük a tantervbe, sugallja az átadás ritmusát. A közhasznú alapkészségek és a szakmai jártasságok gyakorlati problémák megoldása során sajátíthatók el legkönnyebben. Az ilyen helyzetek az életre nevelnek, de nem ütemezhetőek előre. A további tanulás felé kalauzoló szaktudományi alapok viszont csak fokról fokra építhetők fel, egymás mellett haladva, párhuzamosan. Néha-néha sikerül ugyan kapcsolópontokat találni közöttük, de szintézist csupán a végén - a különféle szaktudományi ismeretanyagok viszonylagos teljességének birtokában - teremthetünk.

Iskolánk mai szervezete - amely csaknem kizárólag az osztályrendszerű tanulócsoporthoz épül - a szaktudományi ismeretanyagok lépegető elsajátításának biztosított keretet. A tanítási órák rendszere a többféle tantárgy párhuzamos, együtt haladó megtanítását-megtanulását teszi lehetővé. De az így tagolt, szervezett iskolai tanulókörösség mind a tanítás közben, mind az iskolai munkán túl, szervezetiileg nehezen nyitható föl "az életre".

Ha viszont az ezredforduló curriculumja valóban az ifjúság tevékenységrendszerét követve tagolódik, akkor képzeletbeli iskolánk munkafolyamatai már most is világosan leírhatók. Egy általánosan képező iskolában, amely különböző szintű előképzésekre és gyakorlatokra épül, az általános képzést-művelést célzó ismereteket blokkokban tömbösítve nyújthatják majd a gyerekeknek (a hét meghatározott napjain például társadalomtudományt, természettudományt stb). A gondolkodás fejlesztésének intenzív eszközeit és módszereit pszichológiai és mentálhigiéniai szempontból megfelelően kijelölt időszakban, rendszeresen visszatérő "tréningként" lehet majd folytatni (pl. logikai, problémamegoldó gyakorlatokkal kezdeni a munkanapot). Hasonlóan alapozó jelleggel már a legkisebb életkorban elkezdhető a "második nyelv" intenzív tanítása (beszédhelyzetek teremtetésével a második nyelv használata egy-egy munkanap folyamán többször is visszatérhet, például a délután elején). Végül blokkosítható a szabadidős tevékenységek nagy része is. A testnevelés, az ének, a rajz, a politechnika a jelenlegi tantárgyi keretektől kiszabadulva a munkanap második felét foglalhatja el, korántsem a mostani kötelező jelleggel, hanem a tetszés szerinti választás szabadságával is megelégszve az alkotó ember eszményét.

A gyermekélethorok változásával a vázolt séma változik, összefüggésben a köznevelés előző pontban tárgyalt szakaszaival. A legifjabb korban a készségek megalapozása az elsőrendű feladat. Az ismeretanyag elsajátítása szükségképp szűkebb keretek

közt mozoghat, és többé vagy kevésbé előre szervezett gyakorlati szituációkból bontható ki (hasonlóan a mai környezetismerethez), a szabadidős tevékenységek uralkodó formája pedig a játék, mindenekelőtt a közös játék lesz. Ez az arány a későbbi korban változik; a már megszerzett készségek "karbantartása" mellett a hangsúly fokozatosan eltolódik az emberi tudás alapvető struktúrája, összefüggései feltárása-feltárlása irányában (integrált tanterv), a szabadidős tevékenység pedig a játékból az érdeklődés irányultságának kitapogatásává és a hozzá hasznos technikák elsajátításává változik.

Nagyjából a mai középiskolás életkorban a készségek gyakorlásának intenzív "tréning"-jellege domborodhat ki (ez különösen az idegen nyelv használata területén nyilvánvaló). A tudásanyag "tömbjeiből" fokról fokra elkülönül egy-egy szaktudomány alapja, a szabadidős foglalkozás pedig a helyi közösség közéleti tevékenységeibe vezet be. A több tanéven áthúzódó, lineárisan épített tantárgyblokkok átadják helyüket az egyetemi kurzusokhoz vagy a különféle tanfolyamokhoz hasonlítható mintegy 10-100 órás tömböknek. Ebben a szakaszban ró az iskolára a legtöbb feladatot, hogy betölthesse a "művelődési gyám" szerepét, hiszen örkölnie kellene a tanulók mindenféle rendszeres foglalatossága, művelődése és hasznos tevékenysége fölött /41/. Nemcsak lehetségesnek, de elérendőnek tartjuk, hogy a tantervi kötelezettségek - már a korábbi szakaszokban is - magukba foglaljanak iskolán kívüli elemeket (tanfolyamot, sportegyesületben, hobby-körben való részvételt, az életkoruk megfelelő munkavégzést stb). Mindezek rangját azzal adhatjuk meg, ha a folyamatos értékelés és a végső képesítések a hagyományos tudásszint-értékelésén kívül minősítik az összes felsorolt tevékenységet, a tanulók egyéni művelődési szokásait (pl. jellemző olvasmányait), az iskolán kívül tanultakat. A képesítésekben foglaltaknak ugyanakkor csupán egy részét kell az iskolától a mai értelemben számon kérni, vagyis hogy központi tanterv szerint tanórákon közvetítse a fiataloknak.

A mainál jóval nagyobb jelentősége lesz a fiatalok munkájának. Nem az elemi munkafogások és barkácsolótechnikák elsajátíttatására gondolunk elsősorban - noha ennek is okvetlenül ott a helye a tantervben -, hanem olyan társadalmilag hasznos tudnivalók elvégzésére, ami hozzájárulhat a személyiség fejlődéséhez, a társadalmi felelősségérzet fokozott kialakulásához. A kisgyermekkoról elkezdett önkiszolgálást fokozatosan kiegészíti a tanterv részét képező rendszeres munkavégzés (termelés és szolgáltatás), majd az egyéni és csoportos, fizetéssel is járó munkavállalás - mindez a diákéletmód keretein belül /42/.

Az ekként csoportosított tudni-, tanulni- és tennivalók maguk után vonják a tanulás már említett új közösségi formáit. E téren századunk első harmadában tapasztalhatók az első kezdeményezések, ezek azonban akkor csupán kiváltságos iskolákban voltak megvalósíthatók.

/41/ Részletesebben lásd a 2.2 pontban.

/42/ Az itt elmondottakat tüzetesebben taglaltuk NAGY Józseffel és RITÓÓK Pálnéval együtt az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjának köznevelés-fejlesztési koncepciótervezetében (1976).

A legfontosabb változás az évfolyamrendszer átalakítása lehet. Az évfolyam nélküli tanításnak ma is vannak előképei. Nemcsak az "új iskolák" néhol anarchiába hajló évfolyam nélkülségére gondolhatunk itt, hanem a hazánkban még ma is működő egy-két tanító kis iskolákra. A bennük folyó ún. "osztatlan" tanítást a szakosított pedagógusok hiánya és a gyerekek tantárgyi teljesítményei szempontjából szokás bírálni; lényegében a kétségtelenül elmaradott szociális (tanyai) körülményeket véve kritika alá. A szakmai vitákban azonban gyakorta elfelejtődnek e tanulócsoporthoz tartozó formai lehetséges előnyei. E szervezeti keretek között a pedagógus kénytelen a tanulás megszervezése közben tudomásul venni a gyermekközösség spontán csoportfolyamatait, sőt ha könnyen, gyorsan eredményeket kíván elérni, akkor egyenesen ki is kell használnia ezeket a csoportfolyamatokat (így a nagyobbak segítik a kisebbeket, a jók a rosszabbakat - például mai szervezeti keretek közt jelentős "súgás" átformálása révén). Az ezredforduló infrastruktúrája előreláthatólag lehetővé teszi majd, hogy a központi iskolák óriására duzzadó iskolakombinátók helyett többé-kevésbé lazán egybeszerveződő "kis iskolákból" álló egységek legyenek.

Az idősebbek csoportosítása a tömbösített anyagok tanítása szerint rugalmasan változtatható. Itt a ma is ismert és gyakorolt csoporttanítás módszere válhat általánossá. Ez annyit jelent, hogy a már évfolyamokba főlzárkózott tanulók tömegkommunikációs és audiovizuális eszközökkel támogatott központi magyarázatokon, bemutatókon vesznek részt, amelyek anyagát ezután kisebb csoportokra osztva dolgozhatják föl. E csoportok összetétele kifejezetten heterogén lesz majd - teljesítményeik szempontjából -, szemben a "képzéstréningnek" bizonyos szintek szerint összeállított csoportjaival. A szabad idő foglalkozásokra viszont érdeklődés szerint szerveződnek majd csoportosulások (esetenként továbbra is az évfolyamok át lépésével).

Az intézmény egészen belül a tömbösített tantárgyi foglalkozások számára kialakított csoportok kínálnak a gyerekek elsődleges közösségeinek, együttműködésük társas mezője azonban a mainál sokkal szélesebb és fejlettebb lehet majd. A szaktudományos "irányok" (tagozatok) kibontakozásával a tantárgyi foglalkozások számára kialakított csoportok bizonyos mértékben integrálódhatnak a szabad idő foglalkozások érdeklődési csoportjaival. Így az iskolai évek végére közös hagyományú, közös irányultságú és érdeklődésű tanulócsoporthoz jöhetnek létre.

A tanulók csoportosítása tehát előreláthatólag a jelenleginél sokkal rugalmasabb, differenciáltabb és - tegyük hozzá - nehezebben áttekinthető-szervezhető lesz. Egy tekintetben azonban, úgy véljük, merevedés következhet be. Az iskolázás egyes szakaszai az érintett korosztályok minden egyedére vonatkoznak, e szakaszok határain kívül maradni - évismétlés vagy előreszaladás útján - csak igen kivételes esetben lehet. Az egyes szakaszokban várhatóan nem az egyszerre megtanulandó anyag lesz a legfőbb közös vonás, hanem az adott életkorhoz alkalmazkodó életforma, amire azoknak is joguk van, akiknek iskolai teljesítménye jóval a többiek alatt marad. Éppen a rendkívül föllazult csoportosítási formák teszik lehetővé, hogy se a tanárok, se a tanulótársak ne "koloncnak" tekintsek őket, hanem ki-ki megtalálja azt a keretet, amelyben sikerrel zárkozhat föl a többséghez.

Az újszerű tanterv maga után vonja az idő újbóli tagolását. Első jelei már a köznevelés mai fejlettségi szintjén megmutatkoznak. A fordulatot az hozhatja majd, hogy a tanítás és a napközi otthonos foglalkozás mostani kettéválása helyett az iskola egy-egy teljes munkanapot egységes szervezésben fog át (akárcsak az óvoda vagy a mai egésznapos, iskolaotthonos formák).

Ez többek között megszünteti a "házi feladatok" hagyományát; e téren az iskola eltekint a család iskolai közreműködésétől. Fokozottabban kíván viszont támaszkodni a családra a szabad idős foglalkozások szervezésében. Nemcsak több iskolai szabad idő biztosításával – az oktatástechnika intenzifikálása lehetővé teszi majd a rendszeres hétköznapi, hétvégi szabad napokat –, hanem a lakóhelyi közösség nem pedagógus tagjainak és intézményeinek fokozottabb bevonásával a tanulás-nevelés folyamataiba.

A tanterv egyedüli végrehajtója egyre kevésbé lesz a tanító, a tanár. Ehelyett előtérbe kerül a tanárok szervező szerepe. A tanterv egyre több programjáról derülhet ki, hogy több szempontból is hatékonyabb, ha annak elvégzésére az iskola lakóhelyi környezetéből keres alkalmas szakembert, akit a közreműködésre megfelelő módon előkészíteni és motiválni képes. Nemcsak a közösségi felelősség tudat fokozódhat így az iskolával szemben, hanem az iskolai szervezet zártsága is tovább oldódhat. E szervezet mai alá-fölérendeltségi viszonyainak egyik éltetője, hogy benne fiatalok (akik értelem szerűen még nem teljes jogú, felelősségteljes állampolgárok) találkoznak a felnőttek társadalmával (akiket a pedagógus jelenít meg). Az ifjúság teljes társadalmi tevékenysége azonban nem tagolható be ebbe a viszonyrendszerbe. Amint az iskola lépésről lépésre a fiatalság teljes társadalmi tevékenységének koordinálójává válik, úgy vesz részt a nevelőtevékenységekben a társadalmi közösség egyre több korosztálya tanulóként is, tanítóként is.

Mind ez természetesen együtt jár az iskolai térszervezés újszerű formáival. Jelenleg az iskola épülete nem más, mint az osztály- és órarendszer kőbe, vasma és betonba merevített formája. A korszerű iskolaépítészeti és belsőépítészeti azonban már jelzi azt az irányt, amerre az iskolai térszervezés fejleszhető. Az új iskolai térszervezésnek a mainál jobban kell idomulnia a rugalmasabb osztály- és órarendszerhez, fakultációhoz, csoporttanításhoz, fiatalok és idősebbek, pedagógusok és növendékeik informális kapcsolataihoz. Ez egyebek közt a több funkciós terek kialakításában fejeződik ki.

Az iskola nagyobb mérvű nyitottságára lenne szükség a jövőben ahhoz, hogy egy-egy települési körzetben a nevelési folyamatot valóban szervezni-integrálni legyen képes. A szorító anyagi-szervezési gondok már ma is arra ösztönöznek, hogy az iskola nagyobb mértékben orientálódjék a helyi adottságokhoz, és próbálja maximálisan kiaknázni őket. Mindenekelőtt azokra a törekvésekre utalnánk itt, amelyek a köznevelés, köznevelődés intézményrendszereinek egybehangolását, munkájának integrációját szorgalmazzák /43/. E kísérletek minden bizonnyal új perspektívát nyithatnak a települések intézményellátottságának tervezésében-javításában.

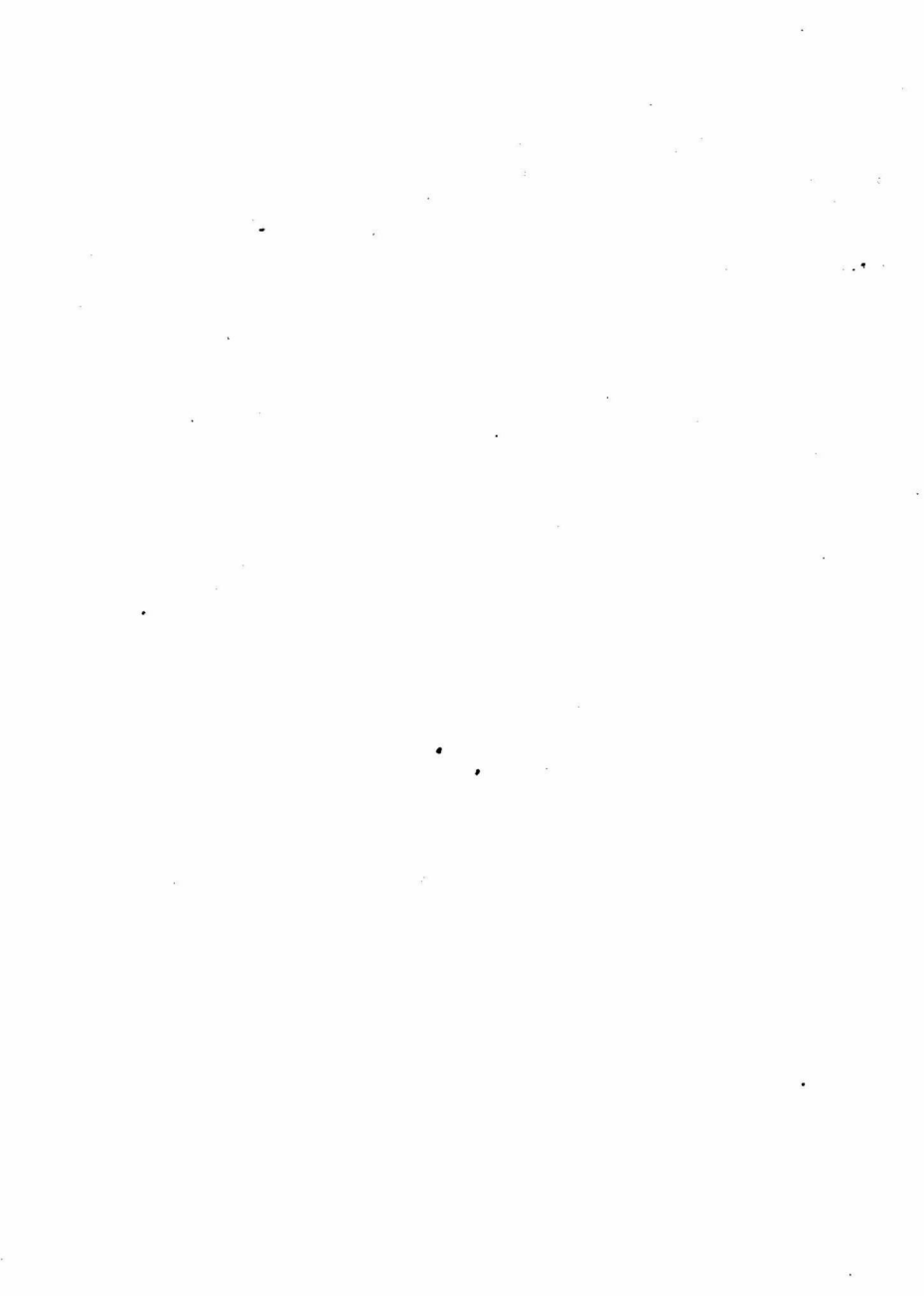
/43/ Iskolaépítés vonatkozásában (többfunkciós terek) JENEY Lajos (1976) tanulmányára hivatkozunk; az egységesen tervezhető, szervezhető és irányítható nevelési-művelődési központok dolgában pedig VÉSZI János (1975, 1976) több írására is.

Elemzésünket Vlagyimir Turcsenko gondolataival zárjuk, aki így érvel a köznevelés forradalmi megújítása mellett: /44/

"Ma a következő alapvető forradalmi változások irányát lehet az iskolarendszerben előre látni. Először: a társadalmi-termelési tevékenység a tanintézmények tevékenységének elkülöníthatetlen része lesz. Másodszor: minden dolgozó számára egész élete során nélkülözhetetlen lesz a tanulás, mint az új ismeretek szerzésének rendszeres tevékenysége. Harmadszor: széles körben elterjedt, hogy egyazon személyekben termelői és pedagógiai funkció kapcsolódik, a fölnövő nemzedék nevelése ösztársadalmi ügy lesz. A civilizáció hajnalán az oktatás elvált a termelő tevékenységtől, és viszonylag önálló területté vált a társadalmi munkamegosztásban. Az évezredek folyamán sok mély változáson ment át, s ma fejlődésében olyan pillanathoz közelít, amikor teljesen más minőségi alapon újra egyesül a társadalmi termeléssel. Ez az újraegyesülés jelenti majd a már ma kezdődő oktatási forradalom egyik legfontosabb vonását."

A köznevelés jövőjéről gondolkodva házában nem bizonyos szervezési formák mechanikus - társadalmi, politikai és kulturális kötöttségeiről független - lemásolására gondolunk. Ehelyett megkíséreltük követni a történelmileg kiolvasható tendenciát.

A köznevelés egyetemes társadalmi nevelőtevékenység meghatározott szakaszai számára nyújt szervezeti formát, ott és akkor kell ráépülnie e folyamatra és e folyamatba beleavarkoznia, ahol és amikor a leghatásosabban teheti. Egyes nagy társadalomépítési feladatokat csak fegyelmezetten szervezett iskolai keretek közt lehet elvégezni; más esetekben meg éppen a köznevelés egyetemes társadalmi nyitottsága, életre fölkészítő jellege válik követelménnyé. Éppen ezért ma úgy látjuk, hogy az elmúlt harminc év feszített munkájának eredményeképp, egy megvívott és megnyert kulturális forradalom talaján, a fejlett szocializmus társadalom- és gazdaságépítési programjával szembesülve a holnap szocialista iskolája a mainál nyitottabbá, rugalmasabbá, környezetét integrálóbba, a gyakorlatra, az életre fölkészítőbbé fog válni.



3 A FEJLESZTÉS TERVEZÉSE, SZERVEZÉSE ÉS IRÁNYÍTÁSA: STRATÉGIÁK

A "stratégia" divatszó manapság. Hallunk a gazdaságpolitika stratégiájáról csakúgy, mint a gondolkodás stratégiájáról, oktatásstratégiáról éppúgy, mint tanítási-tanulási stratégiákról. Éppen ezért jobb is volna talán, ha használatáról egészen lemondanánk. Mégsem tesszük abban a reményben, hogy mondanivalónk e fejezete jobban kapcsolódik a napirenden levő szakmai vitákhoz. De mert a "stratégia" szó sokféleképp érthető - és félre is érthető -, rövid fogalmi tisztázással kezdjük /45/.

A "stratégia" görög eredetű katonai műszó. Jelentéstartalmának két mozzanata miatt terjedt el nem katonai szövegösszefüggésben is. Az egyik mozzanat, hogy a "stratégia" mindig mozgásra-működésre, változásra-megváltoztatásra, küzdelemre-leküzdésre utal. Azaz tehát a végső cél felé való törekvésre, egy kívánatos állapot elérésének folyamatára. A "stratégia" szó másik fontos jelentésmozzanata a távlat, az előre tekintés, a tervezett folyamat - szemben a rövid távú, egyszeri, rögzített cselekvéssel.

Mindennek megfelelően napjaink társadalomtudományi szóhasználatában, ahogy imént idézett néhány példánk is mutatja, a "stratégia" általában a célratörő, hosszú

/45/ Polgári teoretikusok különösen gyakran használják az "oktatásstratégia" és az "oktatáspolitiká" szót. Esetenként a kettőt felcserélik, ami könnyen érthető, ha meggondoljuk, hogy a tőkés társadalmakban a köznevelés fejlesztése nincs hosszú távú társadalmi-gazdasági tervezési és fejlesztési tevékenységbe ágyazva. A fejlesztés a politikai erőviszonyok mindenkorai alakulásának függvénye. BENOIT (1975, 155-56) a "politika" kifejezést alkalmasabbá tágabb és szűkebb értelemben is. Az oktatáspolitiká és a fejlesztési stratégia következő megkülönböztetésével találkozunk a Faure-jelentésben (1972, 109-111): "A politika alkotja a bevezető szakaszt, ahol az alapvető választások végbemennek ..." "A stratégiának az a tárgya, hogy feltételes döntések egészében valósítsa meg a politikát ..." Másként alakul a "stratégia" és a "politika" viszonya szocialista feltételeink közt, a komplex társadalmi-gazdasági tervezés és fejlesztés folyamatába ágyazottan. A közneveléspolitiká (a gazdaságpolitika, a népesedéspolitiká, a kereskedelempolitika stb.) a társadalmi cselekvések és tevékenységek teljes körét átfogja, irányvonala a fejlett szocializmus építésének adott szakaszából következik. E távlatok előrelátása azonban ma még szocialista viszonyaink közt is csak részleges. L. MÁNDI Péter, 1975, 107; KOVÁCS Géza, 1970, 52-58.

távkövetés tervezett sorozatának megjelölésére szolgál. A tervezés elméletével foglalkozó irodalomban rendszerint a megvalósítás, létrehozás, átállítás, megváltoztatás folyamatát jelöli meg, vagyis tehát a célhoz vezető utat. Ennél pontosabban körülhatárolt jelentéstartalommal használatos a döntéselméletben. Itt a tevékenységek, megoldások, lépések egy-egy kombinációját nevezik stratégiának, amely sorozatos döntések révén alakul ki. A stratégia persze itt sem más, mint út egy végállomás felé, csak hogy a hangsúly most a döntéseken van, amelyeket az eredmény majd megerősít (vagy megcáfol) /46/.

Amikor mi alább a köznevelés fejlesztésének stratégiájáról beszélünk, a korszerűsítő munka teljes folyamatát értjük rajta a gondolat fölvetődésétől a kézzel fogható megvalósításig /47/. A korszerűsítés folyamata akkor teljes, ha a fejlesztés tervezését, szervezését és irányítását (megvalósítását) is magában foglalja. A fejlesztés stratégiája (stratégiai) a mi szóhasználatunkban tehát nem egyéb, mint a megtervezés, a megszerzés és az irányítás-megvalósítás lehetséges útjainak egy-egy kombinációja.

A távlati cél és a stratégia összefüggésének ténye nem szorul itt bizonygatásra: a kétféle voltaképp ugyanannak a tevékenységnek - az innovációnak - más és más aspektusa. Az azonban, hogy a távlatokról kialakított kép és a stratégia hogyan függ össze, ritkábban szokott megfontolás tárgya lenni. Rendszerint azt emeljük ki, hogy a kívá-

/46/ Kaufmann, 1975, 209-252.

/47/ Az elmúlt két évtizedben számos kifejezés került forgalomba, amely közvetve-közvetlenül a "fejlesztés" problémakörre utal. A leghagyományosabb az "oktatási reform" ("iskolareform") szókapcsolat, de ez csak nagyobb szabású fejlesztés esetén használatos. A rendszer- és szervezéstudományi szakirodalom újabban - főként a szociológiai szóhasználat nyomán - szívesen használja a "változás" elnevezést, a szándékos és tervszerű változást pedig gyakran az "újítás" (innováció) szóval jelölik (HAJNAL, 1976, 1-2). Pedagógiai újításon azonban kisebb hatókörű átalakításokat értünk, ezért megfelelőbbnek találjuk azt a kifejezést, amelyet az elmúlt tíz év hazai dokumentumai a közneveléssel kapcsolatban a leggyakrabban használnak, s ez a "további fejlesztés". Magunk inkább a "fejlesztés" változatot javasoljuk a tautológia elkerülése végett. A köznevelés fejlesztése a szocialista társadalmi-gazdasági tervezés szempontjából ún. ágazati fejlesztési tevékenység. Ezen belül hosszú-, közép- és rövidtávú tervezést - mint folyamatot (tudományos) tevékenységet - szoktak megkülönböztetni, illetve a folyamatos tervezési tevékenység adott időszakában alkotott "keresztmetszeteként" hosszú-, közép- és rövidtávú terveket (KULCSÁR Kálmán, 1973; KOVÁCS János-TÍMÁR János, 1971; BESZTUZSEV-LADA, 1973). KOVÁCS Géza (1970, 11) negyedik kategóriaként bevezeti az ún. nagy távlatot: "A hosszú távlat fogalmát a közgazdasági irodalom egyértelműen a legnagyobb időtartamot magába foglaló terv, a hosszú távlatú terv időszakra alkalmazza. Az ennél hosszabb időnek megjelölésére viszont ma még nincs általánosított és egységesen elfogadott fogalmi meghatározás." Ezért "nagy távlaton a még cselekvési programként szereplő hosszú távlatú - általában 15-20 éves terv időtartamánál hosszabb - időszakot értünk".

atos végállapotról alkotott képből következik a fejlesztés tervezése, szervezése és irányítása. Ez azonban csak részben igaz, mert az összefüggés egyik oldalát ragadja meg. Alább a másik szempontra is szeretnők föl hívni a figyelmet: a távlatokról alkotott kép más és más szerepet játszik a fejlesztési folyamatban aszerint, hogy a fejlesztés melyik szakaszában tartunk, és onnan milyen stratégiával haladunk tovább.

3.1 A FEJLESZTÉS MINT PROBLÉMA MEGOLDÁS

A köznevelés egyes elemei könnyebben vagy nehezebben, gyorsabban vagy lassabban változtathatók: másképp és másképp "érzékenyek" a fejlesztésre /48/. Ha a köznevelés fejlesztésének hazai és nemzetközi tapasztalatait összehasonlítjuk, a különféle stratégiák két típusát különböztetjük meg aszerint, hogy mennyire "érzékeny" elemnél kezdik meg a fejlesztést /49/. Az egyik típusba azokat a fejlesztéseket sorolhatjuk, amelyek a köznevelés alapszerkezetének átalakításával kezdődnek. Ez a stratégia a köznevelés fejlesztését a változtatásnak leginkább ellenálló pontokon kezdi meg. A cél szerűen megtervezett és átalakított alapszerkezet és szervezeti feltételek az előre legkevésbé tervezhető - látszólag spontán módon lefutó - tényezőket, a működési folyamatokat is többé-kevésbé határozottan determinálják. A feltételezés az tehát, hogy ha a fejlesztés első szakaszában vetjük be a legnagyobb erőket - az alapszerkezet áta-

/48/ A köznevelés fejlesztés iránti érzékenysége újabban számos külföldi és hazai eszmefuttatás tárgya. HUBERMAN (1973, 25-44) csaknem félszáz olyan könyvre és tanulmányra hivatkozik, amely közvetve vagy közvetlenül ezzel a problémával foglalkozik. Az idézett művek átfogják a diákok és a tanárok magatartását, a tudás és a tanterv problémáit, valamint a tanítás-tanulás szervezeti formáit. A hazai szakirodalomban BALLÉR Endre (1972) közli talán a legteljesebb összeállítást a témáról. "Cél-tábla-diagramja" annak hangsúlyozására hivatott, hogy a köznevelés legkülönbözőbb elemei a fejlesztési tevékenység szempontjából összefüggő kontinuumot alkotnak. Ha a legfontosabb alkotóelemeket abból a szempontból kísérjük meg osztályozni, hogy melyik mennyire "érzékeny" a változtatások (a fejlesztés) iránt, elméletileg két mutatóval jellemezhetjük őket: az idővel és a ráfordítással, amely egy-egy elem fejlesztéséhez szükséges (HUBERMAN, 1973, 9-12). Elsősorban a működési folyamatok azok, amelyek a fejlesztésre - egyáltalán; mindenfajta változtatásra - a legérzékenyebbek. A szervezeti keretek jóval nehezebben fejleszthetők, akárcsak maga az oktatásügyi infrastruktúra.

/49/ Mennyiben állítható szembe egymással a fejlesztés egy problémaorientált szemlélete a döntésorientált szemlélettel? Ebben egyelőre nem sikerült megegyeznünk. Amikor a fejlesztés kétfajta szemléletét ebben a könyvben - Kozma Tamás kutatásaira építve - így tételezzük, hangsúlyozni szeretnők, hogy a fejlesztés tervezésének probléma- illetve döntésorientáltsága megkülönböztetést, nem pedig szembeállítást szolgál.

lakítása érdekében -, a továbbiakban jóval kisebb erőfeszítésekkel is szabályozhatjuk a szervezeti feltételektől függő működési folyamatokat /50/.

Az alapszerkezeti reformhoz gyakran társul az a feltételezés, hogy az alapszerkezet és a legfontosabb szervezeti feltételek központi és radikális átalakítása révén a köznevelés elemei, működési folyamatai részleteiben is átalakíthatók. Pedig történelmi példák mutatnak arra, hogy ott is, ahol a köznevelés fejlesztése során sikerült a "nagy áttörést" végrehajtani, hathatósan élhetnek még tovább régi beidegződések, gyakorlatok. Rendszerint az történik ugyanis, hogy a nagy megrázkódtatással és energiabefektetéssel történő szerkezeti átalakítást csak késve és kisebb energiával tudja követni a változások szélesebb köre.

Az alapszerkezeti reform stratégiáját a magyar közoktatás demokratikus átszervezésének történetével szemlélterjük. A demokratikus iskolareformot ismertető vagy történeti-értékelő munkák a fejlesztés egy-egy szektorával külön-külön foglalkoznak, s kevesebb figyelmet fordítanak a fejlesztés időbeli ütemezésére /51/. Az útkombinációk megítélése szempontjából pedig épp ez utóbbi a legfontosabb.

Nem alaptalan a demokratikus közoktatási reform periódushatárainak 1945-öt és 1948-at - az általános iskola megszervezését, illetve az iskolák államosítását - venni. Igaz, hogy az elemi fokú oktatásnak - s általában a köznevelés alapszerkezetének - megreformálását számos művelődéspolitikai program előzte meg, és az is igaz, hogy a középfokú oktatás átalakítása csak 1950-ben zajlott le. A felszabadulástól a fordulat évéig megtett szakasz mégis viszonylag biztosan határolható el nemcsak a történetész, hanem az oktatástudomány foglalkozók számára is. Ha az idézett korszak általános iskolai szempontból legfontosabb rendeletein, intézkedésein és hivatalos eseményein végigpillantunk, tipikus alapszerkezet reform-stratégiája rajzolódik elénk /52/.

Az átalakulás az általános iskola megszervezésével kezdődött, ami - bár mellette és fölülte még a régi iskolarendszer fokozatai működtek - az alapszerkezet radikális megváltoztatását jelentette. Egy évvel később követte az alapszerkezet átalakítását az új tanterv, majd a kapcsolódó módszertani útmutatók. (A tanterv egy évvel később

/50/ Hadd hozzuk fel példaként a tanulók osztálytermi aktivizálásának kérdését. Valódi aktivitás - tehát nem pusztán készenlét a pedagógus kérdéseire - csak csoportmunka keretében valósulhat meg. Az osztálytermek jelenlegi berendezése és a tanuló-csoportok elosztása azonban akadályozza az alkotó csoporttevékenységet. Ha viszont a szervezeti feltételeken változtatunk, könnyen olyan helyzetbe hozhatjuk a tanítót és a tanulókat, amelyben egyszerűen nem is képes másképp tevékenykedni, csak csoportosan.

/51/ KOVÁCS Máté, 1946; SIMON Gyula-SZARKA József, 1965; SIMON Gyula, 1965; HORVÁTH Márton, 1975.

/52/ 1945. V.: Az Országos Köznevelési Tanács felállítása (1140. ME sz. r.); 1945. VI.: az általános iskola megszervezése (6650. ME sz. r.); 1946. VII.: az általános iskola új tantervei (75 000 VKM sz. r.); 1946. VIII.: útmutatók az új tantervekhez (13 000 VKM közl.); 1947: tantervi módosítás a latin eltörlésével (6300 VKM sz. r.).

korrekcióra szorult, ezt azonban nem minősíthetjük valamilyen "permanens reformnak", hanem egyszerűen a művelődéspolitikában érvényesülő erők eltolódásának, átcsoportosulásának.)

Bár a pedagógusképzés reformja már ekkor megfogalmazódott a nyilvánosság előtt, az új pedagógusképző intézmény két évvel az alapszerkezet átalakítása után kezdett működni, s csupán öt évvel később emelkedett törvényerőre /53/. Az alapszerkezet radikális reformja után egy évvel látott napvilágot az első fontosabb tanügyigazgatási változás (a népiskolai gondnokságok átalakítása); két évvel utóbb történt a legjelentősebb hálózatfejlesztő intézkedés, és három évvel később következett be az egységes tanügyigazgatás felé vivő döntő lépés: az iskolák államosítása /54/. A köznevelés demokratikus átalakítása Magyarországon 1945-48 között tehát meglehetősen jól példázza az alapszerkezet átalakításából kiinduló oktatásfejlesztési stratégia menetét, előnyeit és hátrányait. A folyamat - az akkori történelmi helyzet következtében - gyorsított volt, s ennek megfelelően nem mentesült a kényszerdöntésektől sem.

Az elmúlt évtizedben számos dokumentum foglalkozott ismét köznevelésünk fejlesztésének távlataival /55/. E munkálatok különösen az 1972-es oktatáspolitikai határo-

/53/ 1946. IX.: Köznevelés-vita a nevelőképzés reformjáról; 1947. VI.: szerkesztéségi cikk a budapesti állami pedagógiai főiskoláról (Köznevelés 24. sz.); 1950: pedagógiai főiskolák alapítása (Elnöki Tanács 21. sz. törv. rend.).

/54/ 1946: az állami népiskolai gondnokságok megszüntetése (999. VKM sz. r.); 1947. VII.: az általános iskola továbbfejlesztése - hálózatproblémák (9000. VKM sz. r.); 1948: az iskolák államosítása (XXXIII. törv.).

/55/ A munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság oktatástervezési munkacsoportjának dokumentuma: "Az oktatás távlati fejlesztési koncepciója". Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat előkészítő munkálatai közül a 3. munkabizottság záróanyagát emeljük külön is ki: "A társadalmi-gazdasági tervezés és oktatás". Az Oktatási Minisztérium szakembereinek álláspontját foglalja össze "A köznevelés fejlesztésének 1990-ig szóló koncepciótervezete" c. sokszorosítottvány. Az MTA Pedagógiai Kutató Csoport Közleményeiben 1974-75-ben további hat különböző elképzelés jelent meg. Az Országos Tervhivatal, az Oktatási Minisztérium, valamint Munkaügyi Minisztérium "A munkaerőszükséglet és az oktatás összefüggései" címen készített előterjesztést 1976-ban az Állami Tervbizottság részére. A Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium Köznevelési Bizottsága három további távlati fejlesztési elgondolást vitatott meg: NAGY Józsefét (1976), GÁSPÁR Lászlóét (1976), valamint a "Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai című tervezetet" (MTA Pedagógiai Kutató Csoport). A felsorolt tanulmányok csaknem mindegyikére érvényes, hogy a fejlesztést problémamegoldó tevékenységnek fogja föl - amely tehát lényegében nem más, mint a jelenlegi alapszervezetből való áttérés egy újra (mindazzal, ami együttjár). Ettől részben eltér FERGE Zsuzsa (1974), GÁSPÁR László (1976), valamint az MTA Pedagógiai Kutató Csoport anyaga.

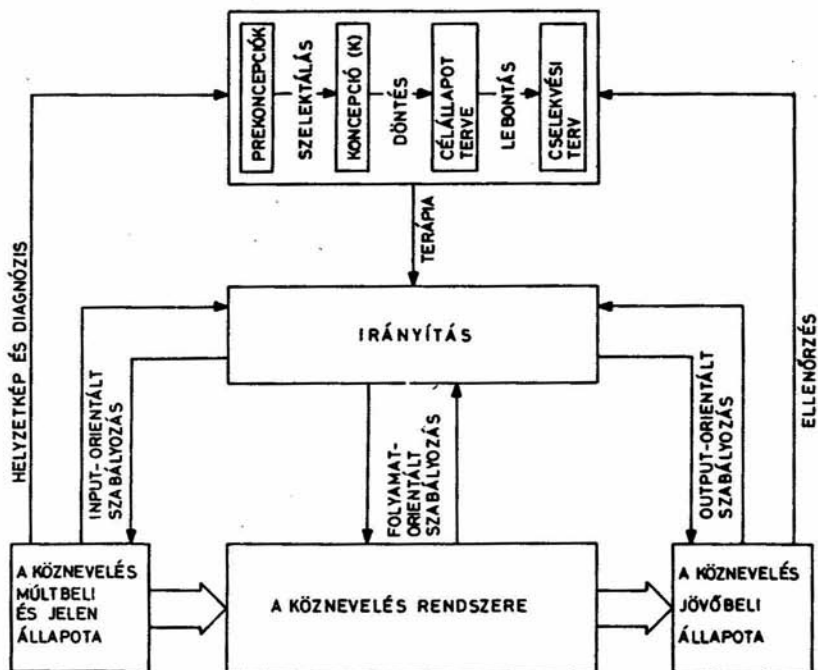
zator követően gyorsultak föl. A munkaanyagokat elemezve meglehetősen egyértelműen rámutathatunk az alapszerkezetből kiinduló fejlesztés stratégiájára. Ezt a számos előterjesztésben uralkodó szemléletet a következőképp jellemezhetjük.

a) A köznevelési rendszer fejlesztésének az a típusa, amely az alapszerkezet átalakítását célozza meg, végső soron problémamegoldásként értelmezhető és modellezhető. Ez annyit jelent, hogy az efajta fejlesztés menete leírható problémamegoldás általános menetével /56/. A problémamegoldás menete - legáltalánosabban - az alábbi mozzanatokat tartalmazza:

- helyzetkép kiinduló állapotáról, a célállapot megfogalmazása (ez a fejlesztés korábbi földataiból, valamint tapasztalatai alapján alakul ki, és szorosan összefügg egyéb - nem mindig tisztázott - előföltéveinkkel és kiinduló értékeinkkel);
- a diagnózis föllállítása a kiinduló állapot és a célállapot eltérései alapján (a probléma nem más, mint a diagnosztizált eltérések megszüntetése);
- a terápia kidolgozása (variációk), próbája és végrehajtása;
- az eredmény ellenőrzése (negatív visszacsatolás a célállapothoz) és az esetleges eltérések jelzése; ennek alapján, ha szükségesnek látszik, módosítás a terápián (új terápia kidolgozása), illetve diagnózis föllállítása, és így tovább. (Lásd a 7. ábrát.)

A rendszerfejlesztés minden olyan terve, amely az alapszerkezet átalakítását tűzi célul maga elé, kifejtett vagy kevésbé kifejtett formában a problémamegoldás e legáltalánosabban vázolt sémáját követi. Igaz ugyan, hogy a helyzetképeket leggyakrabban eleve föltételezik, így hát ritkán kerül csak tétéles megfogalmazásra. A célállapot azonban rendszerint részletesen ki van dolgozva, hiszen csak ennek alapján lehet föllállítani a diagnózist; hol és milyen mértékben kell átalakítani, továbbfejleszteni a rendszert, hogy a célállapothoz közeledjék. Ezután merül föl a fejlesztés folyamata, mégpedig abban az alárendelt értelmezésben, hogy e folyamat tervezése nem egyéb, mint a megváltoztatandó elemek megjelenésének időbeli ütemezése (ütemterve) a hozzá szükséges szervezési feladatok megjelölésével és a költségek biztosításával. A fejlesztés efajta tervezése tulajdonképpen időben jól körülhatárolható tevékenységsorra vonatkozik. A rendszerfejlesztés említett típusa esetén a kiinduló helyzet elemzése általában a meglévő alapszerkezetet tartalmazza - annak különféle hátrányaival

/56/ A fejlesztési folyamat problémamegoldásként való leírása HAJNAL Alberttől (1972, 37-50) származik, aki a népgazdasági tervezést írta le az ún. általános problémamegoldó (general problem solving) sémájában. A séma kidolgozó: NEWELL és SIMON (1972). Megemlíttjük, hogy ezt a sémát nem mi alkalmazzuk először a köznevelés fejlesztésére. HUBERMAN (1973) a kutatás-fejlesztés és a társadalmi interakciók sémája mellett szintén beszél a problémamegoldás modellje alapján szemlélt fejlesztésről.



7. ábra. A köznevelés fejlesztése mint problémamegoldás

együtt -, a célállapot pedig nem más, mint az új alapszerkezet. A fejlesztés tervezése - ha a célállapotot már kijelölték - lényegében az átállás ütemezését jelenti. Ebben az ütemezésben természetes módon minden kisebb-nagyobb horderejű változtatást az alapszerkezet átalakításától teszünk függővé, arra vonatkoztatunk.

b) A fejlesztés főt jellemzett szemlélete a köznevelést mindig olyan rendszerek tekinti, amelybe időről időre kívülről és felülről be kell avatkozni, hogy működése zavartalan legyen. Ha a környezeti feltételek nem alakulnának át - vagy csak lassan és mérsékelt körben, mint a társadalmi-gazdasági fejlődés korábbi időszakában történt -, a rendszer folyamatosan és zavartalanul működhetne. A köznevelés társadalmi feltételeinek folyorsult ütemű változása során azonban a rendszer működésében mind több zavar lép föl, és így a köznevelés állandósult feszültségforrássá válhat társadalmi-gazdasági környezetében. Át kell tehát alakítani a rendszer szerkezetét, hogy ismét zavartalanul működhessek.

E szemléletmód szerint a fejlesztés egyfajta rendkívüli állapot, az átállás szakaszát azért kell gyorsan megtervezni, hogy ne következze be számottevő zavar a normális működésben. Az az ideális tehát, ha a fejlesztési időszak minél rövidebb ideig tart, és minél pontosabban meg van tervezve. E gondolatmenet arra a feltételezésre épül, hogy a rendszer és környezetének megbomlott összhangja egyszeri, alkalmasszerű, kiküszöbölhető. De ha pusztán ilyen szakaszosan gondolkodnánk, nem kapnánk választ arra a kérdésre, hogy mi is következne a fejlesztés egy-egy lezárult szakasza után. Erre a kérdésre csak akkor válaszolhatunk, ha a problémamegoldásként tervezett fejlesztést egy-egy szakasznak fogjuk föl abban a folyamatban, amelyben a köznevelés fejlődésének kívánatos távlati képe felé haladunk.

c) A problémamegoldás sémájára tervezett fejlesztésben a köznevelés távlatairól alkotott kép mint fejlesztési koncepció jelenik meg. Egy időben, egymás mellett a fejlesztés különféle koncepciói alakulhatnak ki aszerint, hogy hogyan határozzák meg a fejlesztés különböző céljait és milyen fontossági sorrendet ajánlanak közöttük. A fejlesztési terv kialakításának menete az alternatív koncepciók közti választásokon keresztül vezet, miközben a távlatokról alkotott kép egyre pontosabban, részletesebben bontakozik ki. (Lásd a 8. ábrát.)

Az így megfogalmazott fejlesztési terv (konceptió) azonban többé nem azonos már a fejlesztésnek azokkal a távlatával, amelyekből kiindultunk /57/. Megfogalmazásának, tisztításának és konkretizálásának menete közben fokozatosan nyilvánvalóbbá válik, hogy bizonyos irányokban le kell határolni, korlátozni kell elgondolásainkat. A fejlődés távlatairól alkotott képünk és a fejlesztési terv (konceptió) közt a leglényegesebb különbség tudniillik az, hogy míg az egyik valamennyi cél legteljesebb elérését fogalmazza meg, addig a másik mindebből csak annyinak és csupán azoknak a megvalósítását tűzi ki, amennyi és amelyek adott időszakban a rendelkezésre álló feltételek közt reálisan tervezhetők.

d) A problémamegoldás menete szerint tervezett fejlesztés a jelen és a jövő képére épül; hozzájuk képest az átmenet megtervezése alárendelt jelentőségű. A jelen képében a negatív vonások uralkodnak; ami helytelen, ami zavart okoz, amit meg kell változtatni. E vonások tagadásából épül fel a jövőkép: azoknak az elemeknek az együttese, amelyeket megváltoztattunk, amelyek révén a feszültség forrását kiküszöböltük. A problémamegoldásban a fejlesztés tervezője a jelen és a célállapot közti különbséget hangsúlyozza, azaz az eltéréseket, a törésvonalat. A jelenből a jövőbe vezető út nem egyéb, mint a probléma megoldása, a különbségek kiküszöbölése, az észlelt zavarok elhárítása a rendszer újból háborítatlan működése céljából.

A fejlesztés távlatairól alkotott képünk és az ennek nyomán a tervezés számára kibontott koncepció terv tehát nem helyettesítik egymást, de nem is szabad szembeállítanunk őket. Inkább a folyamatosságot és a kölcsönös feltételezettséget hangsúlyoznánk. A fejlesztés távlatairól alkotott képünket folyamatosan kell kidolgoznunk, meg-

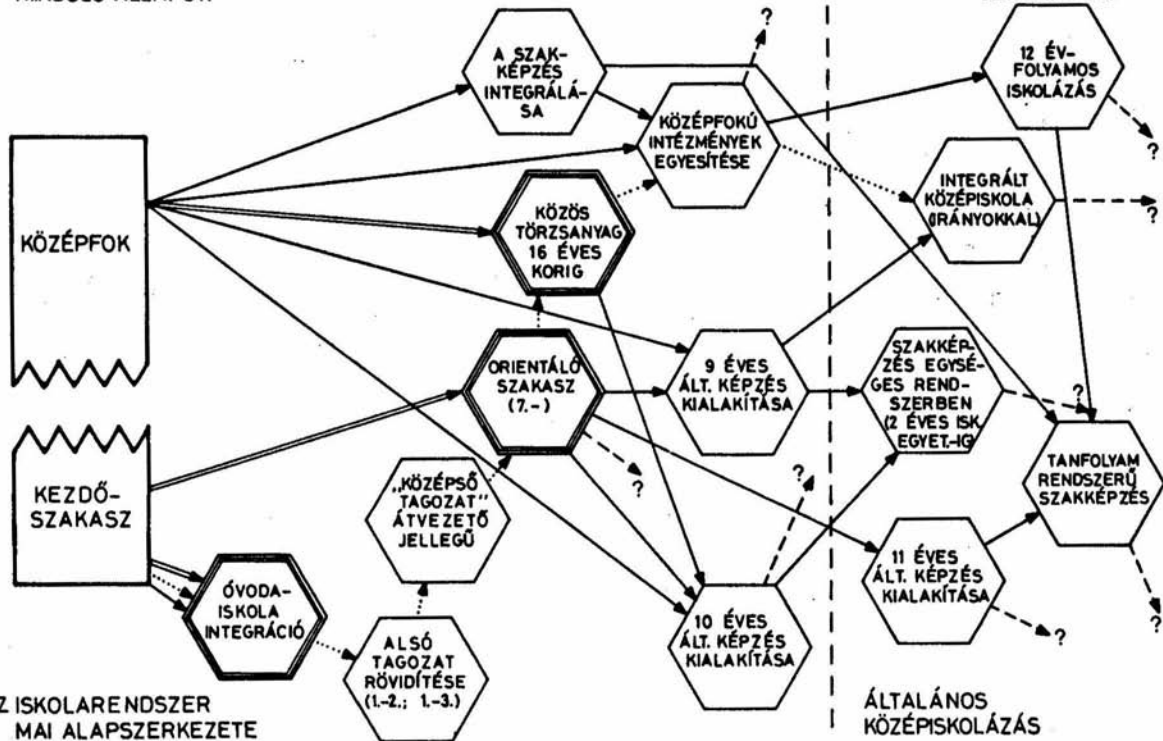
/57/ Lásd az 1.2 pontban írottakat.

KIINDULÓ ÁLLAPOT:

CÉLÁLLAPOT:

AZ ISKOLARENDSZER
MAI ALAPSZERKEZETE

ÁLTALÁNOS
KÖZÉPISKOLÁZÁS



8. ábra. A köznevelés fejlesztése mint döntési folyamat (döntési fa)

fogalmazunk, tisztítunk, átalakítunk aszerint, hogy a társadalmi-gazdasági környezet miként változik, prognózisaink mennyiben válnak be vagy lesznek időszertűnek, és milyen tapasztalatokat nyújt a köznevelés fejlesztésének újabb meg újabb állomása. A fejlesztés távlatairól alkotott képünk nem egyszeri, nem befejezett, nem határidős, hanem folyamatos, nyitott és jövőbe mutató. Ugyanakkor viszont a tervezés számára nyilvánvalóan időről időre meg kell fogalmaznunk az újabb meg újabb fejlesztési terveket (konceptiót). Ebben a tervezési folyamatban nem teszünk egyebet, mint hogy megkíséréljük részleteiben konkretizálni, illetve lépésről lépésre közelíteni a távlatokról alkotott képet.

Köznevelésünk fejlesztésének mai szakaszában az alapszerkezeti átalakítás tervező munkája döntésre még nem látszik érettnak. Ennek többféle oka is van: számos az adottságunk a köznevelés fejlesztésében, a tervezői (tudományos) kapacitás sem kielégítő még, valamint a köznevelés gyorsan változó társadalmi-gazdasági környezete is számos bizonytalansági tényezőt takargat. Mind közül azonban talán az a legfontosabb, hogy a fejlesztés nagy távlatairól nem gondolkozunk eleget. Alighanem tehát ez az egyik legstírgetőbb, de mindenesetre folyamatosan végzendő munka. Enélkül az alapszerkezeti átalakítás megtervezése rögtönzésszerű lenne - mint a fentiekben utaltunk rá -, sőt a folyamatos fejlesztés napi döntéseiben sem tudunk megbízhatóan tájékozódni.

3.2 A FEJLESZTÉS MINT DÖNTÉSI FOLYAMAT

Az iskolareformok hazai és nemzetközi tapasztalatai szerint azonban a fejlesztésnek egy látszólag alternatív stratégiája is van. Azokra az esetekre gondolunk, amikor a fejlesztést a változásra könnyebben reagáló mozzanatokon - a tanítás-tanulás eszközein és módszerein - kezdik, és így folytatják lépésről lépésre a követelményeken és a tanterven keresztül a nehezebben változtatható szervezeti-szerkezeti problémák megoldásáig. A fejlesztési stratégia e második típusát az alábbiakban mi - a hazai szóhasználattal is megegyezően - folyamatos korszerűsítésnek nevezzük. A folyamatos korszerűsítés során általában föltételezik, hogy a fejlesztés, ha megfelelő pontokon indítják meg, mintegy "fölhalmozódva" szükség esetén maga után vonja, megszabja, szinte kikényszeríti a változtatásokat a legnehezebb szervezeti-alapszerkezeti kérdésekben is /58/.

/58/ A könnyebb érthetőség kedvéért térjünk vissza a már említett iskolai csoportmunka-példához. Ha csak annyit teszünk, hogy átrendeztetjük az osztálytermet (óvodai mintára például asztalok köré ültetjük tanítványainkat), gyakorlatilag máris akadályozunk egy sor hagyományos tanítási-tanulási folyamatot, amely a pedagógus prelegációjára, valamint a tanuló individuális munkájának értékelésére épült. A tanítás anyagát is ennek megfelelően kell átrendeznünk. Minthogy változtatásra kényszerülünk az ellenőrzést illetően, előbb-utóbb változás fog bekövetkezni a követelményekben is. Mindez elvben nincs már messze egy tantervi reformtól. Ha pedig a tanítás

A folyamatos korszerűsítés legfontosabb pozitívuma, hogy a köznevelés mindenfajta fejlesztését a rendszer lényegi folyamataira alapozza. A folyamatos korszerűsítés mellett szól továbbá, ha olyan jelentős kutatási eredmények halmozódnak föl (pl. a tantervekben), amelyek felhasználásával nem lehet, nem szabad egy mélyreható alapszerkezeti változtatásra válni.

A folyamatos korszerűsítés is több példával lenne szemléltethető, éppen mivel az ilyen típusú fejlesztések egyszerre több oldalról indulhatnak meg. Mi a magyar köznevelés átalakulásának 1950-53 közötti szakaszát választjuk. Ebben az időszakban a szocialista köznevelés nagyrészt úgy alakult ki a demokratikus iskolareformból, hogy módszertani-tartalmi kérdésekben hozott változtatást a köznevelés szerkezetére legjellemzőbb általános iskola továbbalkítása nélkül.

Nehéz pontos dátummal meghatározni, mikor adta át a helyét a szocialista elemekkel átszőtt polgári demokratikus fejlesztés a köznevelés szocialista átalakításának. Egyes intézkedések - mint például a középiskolázás átszervezése - az előző szakasz közvetlen folytatásának is tekinthetők. Kétségtelen viszont, hogy a döntő az MDP Központi Vezetőségének 1950-es oktatástügyi határozata volt. Talán mégsem tévedünk, ha ezt a korszakot - bizonyos fokig külön kezelve - egy második "reformnak" tartjuk a fordulat évétől, pontosabban az 1945-48-as szakasz után. Kezdőpontját Révai Józsefnek a MÁVAG-ban tartott beszédétől számíthatjuk, amelyben többek között kijelentette: "A szocializmust a kultúra területén is fel kell építeni!", és "Nem várhatunk ötven évig!" A köznevelés fejlesztésének stratégiája szempontjából elemezve ezt az időszakot, a fejlesztés alábbi jellegzetességeire szeretnők külön is föl hívni a figyelmet:

A fejlesztés lényegében a köznevelés 1945-48 között kialakított alapszerkezetének megtartásával történt. Az ötéves terv előirányzatai sem tartották szükségesnek az alapszerkezeten változtatni, hanem a meglevő szerkezetet akarták a gazdaságfejlesztés, valamint a kulturális forradalom céljainak megfelelően fokozottabban kihasználni. Ennélfogva nem a köznevelés szerkezetének, hanem a tanulók társadalmi összetételének megváltoztatására törekedtek /59/.

A fejlesztés legfontosabb eszköze a tantervek, rendtartások átalakítása, valamint a pedagógusok gyorsított képzése, ideológiai-világképzési színvonalának és módszertani kultúrájának korszerűsítése volt. Az általános iskolai tantervi változtatások már az

anyagát másképp alakítjuk, akkor kiderülhet, hogy pl. az elemi kultúrkészségek meg-alapozására négy helyett elegendő három év is. A tanítás idejének átrendezése így elvezethet a meglevő alapszerkezet módosításáig, talán teljes átalakításáig is. Természetesen nem állítjuk azt a képtelenséget, hogy a bútorok átrendezése egyenesen az alapszerkezet reformjához vezet. Mindössze azt a feltételezést akartuk érzékel-tetni, hogy az "érzékenyebb" elemek változásainak fölhalmozódása elősegíti a nagy nehézkedési nyomatékmal rendelkező elemek megváltoztatását.

/59/ 1948. IX. 16.: Révai József beszéde a MÁVAG-ban (Szabad Nép IX. 17.). 1948. ősz: szakérettségis tanfolyamok; megnyílnak az ún. "Révai-osztályok". 1949. II. 20.: az MDP javaslata az iskolák szociális összetételének megváltoztatására.

1948-49. tanévig annyira főlhalmozódtak (a hittan fakultatívvá vált, a választható órák száma heti 2-re csökkent, heti 3 órával általánosan megkezdtek az orosz nyelv tanítását stb.), hogy 1949-ben új tanterv bevezetése vált szükségessé. Ezt egy esztendővel később ismét új tanterv követte, majd a következő három évben évente lényeges átalakításokra - helyenként csökkentésre, másutt ismét bővítésre - került sor /60/.

A köznevelés szocialista átalakításának legfontosabb szervezeti módosítása a középfokú képzés megváltoztatása volt. Az 1949-50. tanévtől kezdve - az egységes középiskolázás felé teendő lépésként - valamennyi középiskolát egységesen gimnáziummá nyilvánítottak. Az intézkedés megvalósítása azonban nem történt meg. Helyette 1950-ben az általános iskola megőrzésével a középfokú oktatás új vízszintes tagolására került sor, erősen szelektív jelleggel. Ennek keretében kialakították a 4 évfolyamos általános gimnáziumot két tagozattal; a 4 évfolyamos ipari technikumokat; az ugyancsak 4 évfolyamos közgazdasági középiskolákat (később technikumokat); a 3 évfolyamos mezőgazdasági technikumokat, valamint a 2 évfolyamos ipari tanulóképzést. A középiskolák felvételi vizsgákkal iskolázták be növendékeiket, és meghatározott felsőoktatási ágakra képesítették őket. Fentiekkel egy időben, 1950-51-ben megjelentek az új középiskolai tantervek, óratervek és rendtartások, 1951-53 között ezeket is ismételten átalakították /61/. A pedagógiai sajtó tartalmi elemzése arra a fontos megállapításra vezet, hogy igen megnőtt a technikai-módszertani jellegű közlemények, cikkek, tanulmányok száma. Növekedett az iskolai munkaszervezéssel, a munkaidő kihasználásával, a pedagógus teljesítményeinek minősítésével foglalkozó közlemények mennyisége is /62/.

Példánk a korszerűsítés egy társadalmi-politikai és gazdasági okokból különösen intenzív szakasza. Köznevelésünk történetéből kiválaszthatók természetesen olyan szakaszok is, amikor a korszerűsítés alig lépi túl a működés egyfajta "karbantartását". Tulajdonképpen az ilyen szakaszok képviselik az alapszerkezeti reform stratégiájának tényleges ellenpontját.

/60/ 1949. IX.: Új általános iskolai tanterv (1200-A-7 VKM). 1950. IV. 15.: az MDP KV oktatástügyi határozata (Köznevelés IV. 15.). 1950: újabb általános iskolai tanterv (E 1202-2 R-3 VKM).

/61/ 1949. ősz: A középiskolák gimnáziumi átszervezése (1200-K/1949 VKM). 1950: a középfokú iskolázás átalakítása (40., 41. sz. törvényrendelet, 246. MT sz. rendelet). 1950. VIII.: az általános gimnázium tanterve, óraterve. 1950. XII.: általános gimnáziumi rendtartás (E 1202-22-2 VKM).

/62/ "Ezekben az években módszertani kiadványok, segédletek, levelek, tanénnyitő rendeletek, iskolázási intézkedések stb. útján, az értekezleti munkafüls elterjedésével alakult, formálódott a szocialista köznevelés. Sűrűn sor került a már kialakított tartalmi és szervezeti formák korrekciójára. A tantervi változtatások például olykor évenként követték egymást, és kimerítették egy-egy reform ismérveit" - írja SIMON Gyula (1965, 46).

Ahhoz, hogy a folyamatos korszerűsítést tervezhetővé tegyünk, a tervezés egy más-fajta modelljét is ki kell alakítani. Míg előbb a fejlesztést problémamegoldásnak fogtuk föl, itt a tevékenység döntési, választási mozzanatait emeljük ki és tekintjük jellegzetesnek. A tervezést most döntéshozatalnak - döntések láncolatának - fogjuk föl; vagyis olyan tevékenységek sorozatának, amely lényege a választás /63/. (Bár a teljes fejlesztés természetesen nem szűkülhet le a fejlesztéssel kapcsolatos döntések sorozatára, a fejlesztés alapjául szolgáló döntéseket vizsgálva a folyamatos korszerűsítés jellegét ragadhatjuk meg.)

A rendszer és környezete közti összefüggéseket tekintve a döntések különböző helyzetekben hozhatók. A "meghatározottság modellje" azt jelenti, hogy a döntés determinált körülmények között - az ún. bizonyosság állapotában - született. "Bizonyosság" itt annyit jelent, hogy a rendszer és környezetének viszonya ismert, vagyis a rendszer állapotát bármely időpontban le tudjuk írni. A "valószínűségi (véletlen) modell" kifejezés ezzel szemben azt jelöli meg, hogy a döntés a kockázat viszonyai közt jön létre. A "véletlen" elnevezés azt mutatja, hogy a rendszer és környezetének viszonya annyiban ismert, amennyiben valószínűségi törvényekkel tudjuk leírni, meghatározni. A "stratégiai modell" a döntéshozatalnak arra a föltételére utal, amikor a döntést a bizonytalanság körülményei közt alakítják ki. A "bizonytalanság" megjelölése annyit tesz, hogy nem tudjuk pontosan megadni a rendszer jellemzőit egy kiválasztott időpontban /64/.

/63/ A szervezeti tevékenység döntéshozatalként való felfogása alkotja lényegét a szervezetrendszerek modern szemléletének, amelyet a polgári társadalomtudományban H.A. Simon kezdeményezett, és amely főleg R.L. Ackoff operáció-kutatásai nyomán kapcsolódott össze az általános rendszerelmélettel. A marxista társadalomtudományban V.G. Afanaszjev, D.M. Gvisiani és munkatársaik nevéhez fűződik a szociális rendszerek irányításelméletének alapvetése, ahol a döntés konkrét társadalmi-történeti analízise a kulcskérdés (BENE László, 1970, 296-323, SZENTPÉTERI István, 1974, 87-94/.

/64/ A köznevelés fejlesztése során - mint minden döntéshozatalnál - természetesen arra törekszünk, hogy döntésünket ne a teljes bizonytalanság állapotában hozzuk meg. Törekednünk kell arra, hogy elérjük a "valószínűségi modellt", sok esetben azonban meg kell elégednünk a "stratégiai modellel" is. A "stratégiai modell" nem jelenti azt, hogy döntéseinket a teljes bizonytalanság állapotában - szervezetrendszerünk és a környezet viszonyáról mit sem tudva - kell meghoznunk. A bizonytalanság lehet ugyanis strukturált és nem strukturált (KAUFMANN, 1975, 167-208). Nem strukturált bizonytalanság akkor áll fenn, ha a rendszer állapotai teljesen ismeretlenek (pl. nem ismerjük a köznevelés tanulóinak vagy pedagógusainak számát). Strukturáltnak nevezik viszont a bizonytalanságot akkor, ha a rendszer állapotait ismerjük ugyan, de nem tudjuk megmondani a változásait adott időpontban (pl. egy iskolakörzetiesítés lehetséges társadalmi visszahangjai). Szocialista társadalmunk társadalmi-gazdasági viszonyai között nem strukturált bizonytalanság nincs. Minthogy

Az ilyen tevékenységek modellezésére a döntéelméletben kialakult eljárásaink vannak, közülük a döntési fa a legismertebb /65/. A döntési fa technikája grafikusán ábrázolja a döntés minden lépcsőjét, szekvenciáját: a kiindulást, az eltérő feltételeket, amelyek figyelembevételével eltérő stratégiákat kell alkalmaznunk, s az ezek nyomán elérhető eltérő eredményeket. A döntési fa tehát a különböző választásból következő tevékenységi láncolatokat ábrázolja egy döntési helyzetben, s ezzel választásunk következményei áttekinthetőbbé s így egybevezethetőbbé válnak.

A döntési fa nem egy másfajta tervező tevékenység modellje. Csupán a tervezés más mozzanatára helyezi a hangsúlyt, azt emeli ki és ábrázolja. Ha a fejlesztést problémamegoldásnak fogjuk föl, akkor a megoldás módszerei közötti választás jelentősége másodlagossá válik a célkitűzés és a diagnóziskészítés fényében. Ha viszont a célok egy tanulási folyamat során maguk is tisztázódnak - mint a folyamatos korszerűsítés stratégiája esetén -, akkor megnő a problémahelyzet megoldásának variánsai közötti választás jelentősége. A döntési fával a fejlesztésnek (a fejlesztés tervezésének) ezt a mozzanatát modellezzük.

Ha a fejlesztést problémamegoldásként tervezzük meg, akkor a fejlesztés tennivalói az elérendő állapot és a jelen helyzet eltéréseiből bonthatók ki. Ha viszont a fejlesztést döntési láncolatként szemléljük, akkor azt hangsúlyozzuk, hogy a korszerűsítés közben folyamatosan ismerjük föl az új meg új tennivalókat. Gondunk tehát nem az, honnan is bontsuk le őket, hanem hogy megfelelőképp válasszunk közülük.

A döntéshozatalt többféleképp kísérlelhetjük meg optimalizálni. Tartalmi oldalról, azaz, hogy áll-e elegendő információ rendelkezésre a megfelelő rangsor kialakításához; formai oldalról, azaz, hogy milyen logikai szabályok érvényesülnek (vagy nem érvényesülnek) a tennivalók elhatározása során, valamint "emberi oldalról", azaz, hogy milyen a munkamegosztás és az együttműködés (esetleg a konfliktus) a döntéshozó csoportokban. A tartalmi szempont az oktatásiügyi döntéshozókészítéssel foglalkozó szakemberek hozzájárulása a kellő célok kikereséséhez, az "emberi" aspektusokra a tervezéssel foglalkozó szociológusok mutatnak rá. Mi itt a döntéelméleti szempontokat alkalmazzuk /66/. Tehát azt keressük, hogy milyen alapvető érték szerint kell mérle-

pedig a köznevelés fejlesztésére vonatkozó döntések a teljes társadalmi-gazdasági tervezés és fejlesztés menetében, annak elemeiként születnek, a fejlesztési döntések gyakorlatilag vagy a valószínűség viszonyai között, vagy legalábbis ún. strukturált bizonytalanság állapotában születhetnek.

/65/ HAJNAL Albert, 1972, 37-50.

/66/ A döntési helyzeteket a döntéelmélet a következőképp csoportosítja: a) Teljesen eldönthető, logikus preferencia: kimutatható, hogy minden tevékenység magában foglalja az előzőt, ezáltal pedig része egy következőnek (megfelel a bizonyosság mellett hozott döntéseknek). b) Részletesen eldönthető, logikus preferencia: a tevékenységek "halmaza" néhány olyan sorozattá alakítható, amelynek tagjai az előbbi módon viszonyulnak egymáshoz, csak hogy a sorozatok közötti logikai alá- és fölérendeltség nincs (vö. a kockázat feltételei között hozott döntésekkel). c) Szabad

gelni és sorba állítani a folyamatos korszerűsítés tennivalóit. A tartalmi döntésselőké-
szítés csupán egy pontig képes az információkat főlhalmozni. De - mert tudásunk véges -
nem képes információk útján valamennyi döntési helyzetet bizonytalanból kockázatosá
(vagy tán éppen biztosá) alakítani. A döntési kritérium bizonyos értékekhez viszo-
nyítja a tevékenységeket, és ezáltal a bizonytalansági döntési helyzetében segít mérle-
gelni őket.

A folyamatos korszerűsítés stratégiájában a fejlesztés távlatairól alkotott képünk
valamennyi kisebb-nagyobb horderejű döntési helyzetben mint döntési kritérium jele-
nik meg, amelyhez viszonyítva tudjuk megállapítani a különböző döntési alternatívák-
ból származó "nyereséget". Amikor a fejlesztés távlatairól alkotott elképzeléseinket
döntési kritériumként használjuk fel a köznevelés folyamatos korszerűsítése során, a
távlatokat a lehető legambiciózusabban kell megfogalmaznunk (az ésszerűség határain
belső). Ellenkező esetben kritériumként "nem működik": nem válik világossá a nyere-
ségek különbözősége az alternatív cselekvések során. Természetes, hogy az ilyen am-
biciózusan kirajzolt távlatok minden részletükben nem bonthatók le tervvé, nem ope-
rationalizálhatóak. De ez nem is baj, hiszen ez alkalommal nem a kívánatos végső
állapot megrajzolására törekedtünk, csupán a fejlődés elgondolható (egymásnak ellent
nem mondó) vonalait vázoltuk egyszerre föl. Mindebből következik, hogy csak a fő
vonalakra szorítkozunk, a részleteket pedig a fejlesztés folyamatában - tapasztalataink
birtokában - bontakoztatjuk ki. Vagyis ahhoz, hogy a fejlesztés távlatairól alkotott
képünk a mindennapos döntésekben kritériumként legyen alkalmazható, részleteiben
rugalmasnak, adaptívnak kell lennie.

A folyamatos korszerűsítést gyakran említjük úgy, mint alternatívát az alapszerke-
zeti reform stratégiája mellett. Míg az utóbbival szemben legfőbb kifogásunk szaka-
szossága volt - tehát csupán a zavar elhárításának szakaszában gondolkodik -, addig
a folyamatos korszerűsítés stratégiájával szemben a tervezhetetlenség, a spontaneitás
a legnyomósabb ellenvetés. A látszólag igen elméleti okfejtésnek fontos gyakorlati
következtetés a vége: tervezhető a fejlesztés akkor is, ha a haladás fő irányát csak egé-
szben általánosan tűzzük ki, és részeredményeink birtokában folyamatosan tisztázzuk.
A fejlesztés e stratégiáját - amely tehát magában foglalja a fejlesztőmunka során szer-
zett tapasztalatok megtanulását is - döntéssorozatként tervezzük meg, és csupán a kri-
tikus elágazási pontjait rögzítjük előre. E nagyvonalú térképen a folyamat részeit alkotó
fejlesztések megtervezése természetesen az általános problémamegoldás sémáját követi
(amelyen belül a célmegvalósítás cselekvési alternatíváit ismét döntési fával modellez-
hetjük).

preferencia: a tevékenységek logikailag nem sorolhatóak egymás alá, illetve fölé
(ilyenkor születnek a bizonytalanság helyzetében hozott döntések). Döntéseméleti
szempontból a döntésselőkészítés során az a feladat, hogy a szabad preferenciát rész-
legesen eldönthető preferenciává alakíthassuk. (NEMÉNY Vilmos, 1973, 326-344,
KAUFMANN, 1975, 56-70.)

Ahhoz tehát, hogy a folyamatos korszerűsítés spontánból céltudatos és tervszerű tevékenységgé váljék, mindenekelőtt meg kell állapítanunk annak célját. Nem szükséges, de nem is lehetséges azonban olyan mértékben lezárni célrendszert kidolgozni, mintha pusztán a rendszer megváltoztatásának egy átmeneti szakaszáról volna szó (vö. átállási szakasz egy alapszerkezeti reform során, a fent ismertetett problémamegoldási séma értelmében). Ha így tennénk, csak viszonylag rövidebb távú célokat tűzhetnénk ki, nem alkothatnánk képet magunknak az egész haladásról: amellet nem maradna "hely" arra, hogy tapasztalataink birtokában ne csak fejlesztő tevékenységeinket módosítsuk, de a célokat is világosabban, körvonalazottabban láthassuk, esetleg továbbfejleszthessük. A köznevelés folyamatos, mégis tervszerű (nem pedig spontán) korszerűsítése számára a haladás fő irányát olyan távlatian kell megfogalmazni, amennyire a realitás ésszerű határain belül lehetséges, illetve annyira konkrétan, hogy a folyamatos korszerűsítés különböző szekvenciái belétevezhetőek legyenek. E szekvenciák egyikének tekintjük azután a rendszer alapszerkezeti átalakítását is.

3.3 KÖZNEVELÉSÜNK FEJLESZTÉSÉNEK STRATÉGIÁJA

A különféle fejlesztések aránylag biztosan besorolhatók a két típus valamelyikébe (anélkül természetesen, hogy vegytisztán előfordulnának), a történet mégis társadalmi-történeti kötöttségeikre mutat rá. A társadalmi forradalmakkal együttjáró alapszerkezeti átalakítás példájául a szocialista országok demokratikus iskolareformjait hozzuk föl. Olyan körülmények közt, amikor a gyökeres társadalmi-politikai átalakulás nincs napirenden, az iskola rendszerint folyamatos korszerűsítés során újul meg. Ez utóbbi helyzetben van ma Nyugat-Európa néhány szociáldemokrata (reformista) kormánya, amely az oktatásügy permanens reformját iktatta programjába /67/.

A fejlesztés e kétfajta megközelítése persze bonyolultabban függ össze a társadalmi-történeti feltételekkel. Központilag szervezett-irányított köznevelési rendszerekben - ilyen a szocialista országoké vagy az európai tőkés országok közül például a francia, az olasz, a svéd iskolarendszer - mindenfajta változtatást, amelyet átfogónak szánnak, kézenfekvő egybekapcsolni az alapszerkezet továbbfejlesztésével. Az erősen decentralizált rendszerekben - amilyenre az angolszász országok iskolarendszere vagy Hollandia a példa - az alapszerkezet ügye nem annyira kulcskérdés /68/. És nem hagyhatók figyelmen kívül a társadalmi fejlődés történeti feladatai sem. Az alapszerkezeti reform ott válik döntő kérdéssé, ahol még előtte állanak a közoktatás valódi demokratizálásának (mint például ma számos latin-amerikai országban). A megvívott és megnyert demokratikus iskolareformok nyomán - mint az európai szocialista országokban, hazánkban is - értelemszerűen a rendszerfejlesztés más súlypontjai kerülnek előtérbe. Ez ter-

/67/ Lásd erről HORVÁTH Márton (1976) cikkét.

/68/ A holland oktatásügy kapcsán mindezt részletesebben is kifejti a "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel" című holland minisztériumi vitaanyag (1975).

mésztesen nem jelenti - nem is jelentheti - azt, hogy a rendszer alapszerkezetén nincs több változtatni-módosítani való. Nyilvánvaló azonban, hogy ilyenkor más súlyllyal és más összefüggésben kerül a fejlesztés napirendjére az alapszerkezet átalakítása: nem kiindulásképpen, a többi elem fejlesztésének föltételeként, hanem a folyamatos korszerűsítés függvényeként. A köznevelés rendszere nem egyszerűsíthető le alapszerkezetekre és nem cserélhető föl vele, ezért fejlesztése sem szűkülhet le alapszerkezetének átalakítására. De semmiféle fejlesztésből - ha kellőképpen átfogóan tervezzük és valóban folyamatosan végezzük - nem maradhat el az alapszerkezet átalakítása sem.

Mindez meglehetősen nagy gondot okoz a fejlesztés tervezése és irányítása során. Eddig ugyanis csak az olyan fejlesztés megszervezésében volt tapasztalatunk és nemzetközi modellünk, amely a köznevelés körül már fölhalmozódott feszültségek megoldására irányult az alapszerkezet átalakítása révén (problémamegoldó szemlélet). Az elmélet itt is a kezdet kezdetén tart ugyan, de bizonyos összefüggéseket ismertünk már arról, hogy a köznevelés melyik eleme mennyire érzékeny a változásokra, következképp melyik elem átalakításához körülbelül mennyi időre és mekkora energiára (szervezésre, költségekre stb.) van szükség. Ez azért fontos, mert a köznevelés egészével hagyományos értelemben kísérletezni nem tudunk (nemcsak etikátlan volna, hanem egyszerűen kivitelezhetetlen is, hiszen nem volna hozzá "kontrolcsoportunk"). A tervezés során így tehát gyakran a változtatás szimulálására szorulnak, amelyhez a főnti adatokra nélkülözhetetlenül szükség van. Továbbmenőleg természetesen rendelkezésünkre állnak a nemzetközi tapasztalatok is, amelyeket ha kellően megválogatunk - úgy, hogy a döntő társadalmi-gazdasági változók azonosak legyenek -, rajtuk a szerkezeti átalakítás más-más módját tanulmányozhatjuk.

A döntések sorozataként fölfogott fejlesztésnek ezzel szemben mindaddig nincs még megalapozott és tapasztalatilag kipróbált elmélete. A folyamatos korszerűsítés a központilag nem tervezett kezdeményezésekre szokott hivatkozni és a spontán energiákra támaszkodik. Ez nem egyszer úgy jelenik meg, mint a tervezetlen, sőt tervezhetetlen fejlődés a központilag tervezett és kezdeményezett fejlesztéssel szemben. És bár ez az alternatíva jogosult lehet addig, ameddig a tervezés eszközei kezdetlegesek, szervezeti fejletlenek és szemlélete voluntarista, lényegében mégis konzervatív mozzanatot rejt, és ezért a fejlett szocialista társadalom építése során elfogadhatatlan.

Alább a kétfajta fejlesztési szemlélet összekapcsolásának lehetőségeit keressük azért, hogy mindkettő előnyeit kamatoztathassuk.

Úgy gondoljuk, hogy a fejlesztési folyamat legfontosabb (kritikus) elágazási pontjain haladásunk irányait központilag kell megterveznünk és megszervezhünk. Mind-ezt azonban természetesen úgy a leghelyesebb megtenni, hogy a fejlődés (látszólag) spontán energiáit ne csak megőrizzzük, hanem még fokozottabban bekapcsolhassuk. A megoldást köznevelésünk fejlesztésének egy olyan stratégiájában keressük, amikor a rendszer változtatásra érzékeny elemeit folyamatos korszerűsítés menetében engedjük változni, s mikor már fejlesztésüket akadályozná, a legnehezebben változtatható elemeket központi tervezéssel, szervezéssel és irányítással alakítjuk át.

Melyek legyenek köznevelésünk fejlesztési stratégiájának fő vonásai az elkövetkező évtizedekben? Egy komplex fejlesztési stratégia előnyei szembevetve: a folyamatos korszerűsítés (tehát elsősorban a tartalmi változások) föllendüléséhez az "ellenállóbb" összetevők fejlesztése társul, beleértve, ha szükséges, az alapszerkezet megújítását is. Meggyőződésünk, hogy a köznevelés fejlesztése során ilyen komplex stratégiát kell alkalmazni.

Egy ilyen komplex stratégiát akkor alakíthatunk ki, ha a maximálisan köznevelésre fordítható időszakot - az új nemzedék 3-18 (19) éves korát - egyelőre egységben szemléljük. Ehhez leginkább azok az alapszerkezeti elgondolások közelítenek, amelyek hosszú, egységes alapiskolát ajánlanak, egyelőre határozottabb belső tagolás nélkül, illetve - a középfok felől tekintve - az egységes középiskolázást. Az egyelőre egységben kezelt alapszerkezeten belül azután a legkülönbözőbb szerkezeti megoldásokat próbálhatjuk "szimulálni". Ehhez szolgál segítségül a 8. ábrán már bemutatott döntési fa.

A lehetséges útkombinációk közül - ezek természetesen a szemléltetést, nem pedig a fejlesztő tevékenység algoritmizálását szolgálják - azok választását javasoljuk, amelyek a legtöbb folyamatos módosításra adnak lehetőséget; fönntartva az esélyt, hogy távlati céljainkat az elért eredmények birtokában lépésről lépésre világosabban láthassuk és pontosabban körvonalazhassuk.

Ennek megfelelően a 8. ábrán feltüntetettünk egyet a lehetséges útkombinációk közül, amelyeket valószínűnek találunk az előttünk álló fejlesztési szakaszban. E stratégia lépései - a jelenlegi helyzetből kiindulva, természetesen azonban csak egészen elnagyoltan - a következők lehetnének:.

a) Valamennyi mai középfokú iskolatípus számára közös tananyagblokk kialakítása, amelyek közös ("örzs-") anyaggá, majd közös tananyaggá szervezhetők.

b) Az általános iskola mai tananyagának - és belső tagolódásának - továbbfejlesztése úgy, hogy a tudnivalók lineárisan ne négy évre osztódjanak szét, hanem az iskolai kezdőszakasztól el egészen a 10. tanév végéig.

c) Tantárgyblokkok és integrált tárgyak bevezetésével az általános műveltségi anyag kiépítése a 10. tanév végéig.

d) Valamennyi végzett általános iskolás beiskolázása a jelenlegi iskolatípusokba. (Ez természetesen csak még hangsúlyosabbá teszi az intézményhálózat fejlesztésének kérdését.) Nem javasolnánk valamilyen külön iskolatípust a segéd- és betanított munkásoknak kerülők számára. A jelenlegi iskolatípusokat - beleértve a felnőttoktatást is - kellene (mennyiségileg és minőségileg) úgy szélesíteni, hogy mindenki megtalálja bennük a helyét.

(Ez idáig a középfok mai tagolásának megtartása, benne azonban olyan szükséges átalakítások végzése, hogy amikor lehetővé válik, átléphessünk belőle a 10 vagy 12

évfolyamos iskolázás felé /69/. A látszólag jelentéktelen program mögött az iskolai szervezet és a pedagógus ellátottság, valamint az irányítás fejlesztését föltételezzük.)

e) A - már említett - tantárgyblokkosításokból és később integrált tárgyakból a szakképzés 11- 12. évfolyamra (a jelenlegi középiskolák 3- 4. évfolyamára) koncentrációja, szakképzésnek fogva föl mind a továbbtanulásra, mind a munkába állásra fölkészítést. Ezzel párhuzamosan a munkahely által szervezett - esetleg a munkába állással párhuzamosan végzett - szakmai ki-(át)-képzés kiépítése.

f) A jelenleg horizontálisan tagolt középfokú intézménytípusok összevonása. Ez a típus elvileg és a jövőre nézve mindenkit befogadna - a vonzáskörzetében lakó valamennyi 14- 18 (19) éves korú ifjúra volna méretezve -, de aki belőle "oldalt" kilép 16. életévét betöltve, üzemi szakképzésben vagy betanításban részesülhet. A különféle irányok, fakultációk, tagozatok a regionális szükségletekre (és lehetőségekre) való tekintettel alakulhatnak. A különféle szakmák szakképzése a 16. életév után eltérő időtartamú lehet.

Ebben a szakaszban egyelőre még 8 évfolyamos alapiskolázást tételezzünk fel. Lehet - sőt tán valószínű is -, hogy ha sikeresen kialakítjuk e keretek közt az egységes művelődési anyagot, akkor egy majdani 12 évfolyamon belül nem kell már feltétlenül 4+4+4 formában tagolni. A művelődési anyag természetét követően lehetségessé válik másfajta vertikális tagolódás is, ezt nyilván menet közben lehet csak kialakítani. De az lényeges, hogy ne bontsunk meg olyan intézményi kereteket, amelyek már ma a fiatalok mintegy 50 százalékának 17 vagy annál több éves életkorig biztosítanak beiskolázást. Kompromisszum annyiban, hogy egyelőre elfogadjuk: oldalt is kiléphetnek a rendszerből. Kedvükért viszont - no meg a fenti megfontolásokból - az egységes, általános műveltséget addig nyújtjuk, míg ők ki nem lépnek. A többi év a bentmaradóknak is szakképzés.

g) A közeljövő döntéseitől függően ennek az útnak különféle állomásai vehetők célba: Ha azonban távlati célként egyelőre 12 évfolyamban gondolkodunk, a hozzá való ragaszkodás biztosíthatja, hogy olyan alapszerkezeti megoldásokat hozzunk létre, amelyek továbbfejleszthetők.

Mindehhez - ahogyan ma előre látjuk - a főnti út következő állomásaként az iskolai intézményrendszer kell úgy átalakítani, hogy belső szerkezeti egységei - és az

/69/ A közös törzsanyag kialakítása csupán az egyik a lehetséges utak közül, amelyek a középfokú iskolázás egységesebbé tétele felé visznek. Másik lehetséges útját a jelenlegi intézmények szervezeti integrációjában látjuk (amelyre van is példa ott, ahol szakközépiskola és gimnázium vagy szakközépiskola és szakmunkásképző intézet működik közös igazgatás alatt vö. : Köznevelésünk... , 1976). A szervezeti integráció egyik fő nehézsége (sok egyéb mellett) a távolság. Ezért véleményünk szerint jelenleg kisebb településeken érdemes kipróbálni lehetőségeit és korlátait. A középiskolázás egységesebbé tételére így mindjárt alternatív útkombinációk kínálkoznak, választásuk során a helyi feltételek fokozottabban vehetők figyelembe.

ennek megfelelő intézmények (pl.: óvoda-előiskola, általános iskolai alsó tagozat, felső tagozat, valamint a mai középiskolák egy vagy több típusa) egy-egy közös igazgatású intézménybe tömörülhessenek. Így képzelhető ma el az a 12 évfolyamos iskola, amelynek előképűl tekintjük a 60-as években kialakított közös igazgatású iskolákat. A vonzáskörzet igényei szerint az intézmény ún. komplex nevelési-művelődési központban helyezhető el, ilyené volna kifejleszthető, illetve a közművelődéssel a mai-nál szorosabb szálakkal összefűzhető /70/.

A 8. ábrán időegységeket nem tüntethetünk fel, mert a fejlesztés logikáját kívántuk csupán szemléltetni /71/. Azt ti., hogy egy-egy változtatás a rendszer egészében milyen egyenes vagy kertiútakkal történhet, és merre nyit új változtatásra lehetőséget. Az ábra jobbra nyitott. Ennek az a magyarázata, hogy a döntéseket a valószínűség feltételei közt hozzuk, vagyis jó esetben is csupán statisztikai valószínűséggel tudjuk előre becsülni, hogy milyen utakat téveszthetünk el (strukturális bizonytalanság). Néhány döntésen túl azonban ez az előrejelző képességünk is olyan alacsonyra süllyed, hogy a döntések valószínű hálóját nem merhetjük tovább fonni. A fejlesztés távlati céljai - mint látható - már olyan messze esnek a kiinduló helyzettől, hogy csak körvonalakban láthatjuk őket. Biztonságunk annak arányában növekszik, ahogyan céljainkat lépésről lépésre megközelítjük. Célok és utak e dialektikája okozza, hogy ha mereven ragaszkodnánk egy előre választott útkombinációhoz, nagyobb lenne az esélye annak, hogy célt tévesztünk. Ezért minden állomás elérése után újból tisztáznunk kell haladásunk célját és irányait. Ehhez viszont arra van szükség, hogy következő lépésként olyan változtatásokat vezessünk be a rendszerbe, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a lehető legtöbb irányban juthassunk tovább /72/. Döntési hálónkból eléggé egyér-

/70/ Ezt a koncepciót dolgozta ki a közművelődés oldaláról VÉSZI János (1975, 1976). Már érvényben vannak az Oktatási Minisztérium és a Kulturális Minisztérium irányelvei, amelyek a kis települések köznevelési-közművelődési ellátásának teljesebbé és gazdaságosabbá tétele végett komplex nevelési-művelődési központok kialakítását szorgalmazzák (Művelődéstudományi Közöny 1977. 2. sz.). Ami a műszaki és a gazdasági vonatkozásokat illeti, a lengyel GORYŃSKI és KODELSKA-LASZEK (1972) a nehezebben változtatható infrastruktúra és a változtatásra érzékenyebb elemek tervezése közti ellentmondás áthidalására három utat lát: a pontos és részletekbe menő prognosztikát, a rugalmas és változó használatú infrastruktúrát, valamint a rövid élettartamú infrastruktúrát. Legjárhatóbb útnak a második megoldást tartják. Hogy ez mennyiben oldható meg, JENEY Lajos (1976) tekinti át részletesen.

/71/ Attól függően, hogy mit választunk a fejlesztés ún. "definitív időpontjának", különböző ütemezések alakíthatók ki. Egy lehetséges cselekvési tervet javasolt például NAGY József (1976). Az 1978-as tantervek bevezetésének is készült részletes hálótérkép WELKER Ottó irányításával az Oktatási Minisztériumban.

/72/ Ezt az elvet tekintik újabban a népgazdaság ún. adaptív tervezésében is iránymutatónak. HAJNAL Albert (1972, 14-19) szerint adaptívan tervezni annyit tesz,

telmően kiemelkedő két ilyen csomópont. Az egyik a mai általános iskola utolsó évfolyamainak orientációs szakaszának fejlesztése, a másik a középfok problematikájából kiindulva a közös törzsanyag kialakítása a mai középiskolák 1. és 2. évfolyamán.

Ami az orientációs szakasz kimunkálását illeti: úgy látszik, hogy az ilyen változtatás valóban minden további lépésünkbe beépülhet, ahhoz előkészületként szolgálhat. Bármilyen irányban kívánjuk is a jövőben továbbalakítani köznevelésünk alapszerkezetét, közvetve vagy közvetlenül egy orientációs szakasz kialakításával kell kezdeni. Hogy ez a szakasz két évig tartson-e vagy hosszabbítsuk meg három, esetleg négy évre, az későbbi döntések tárgya lehet. Ugyancsak következő lépésként kínálkozik a mai általános iskola előző évfolyamaiból esetleg egy más típusú alapozó iskolát az orientációs szakasz alá építeni. Ha azonban már a legközelebbi időpontban megkezdjük a mai általános iskola 7-8. évfolyamaiból az orientációs szakasz kiépítését, akkor ez - későbbi döntések szerint - tovább visz majd a 10 vagy 11 évfolyamos általános képzés végzős szakaszához csakúgy, mint a jelenlegi alapszerkezet megőrzésén keresztül a középfokú iskolázás integrálásához. További kérdés természetesen, hogy a céltudatosan lazított-fejlesztett orientációs szakasz kialakítása milyen irányban sugározhat még ki. Ez azonban majd csak azután mérhető fel, hogy a mai alapszerkezetből kiindulva a 12-14 évesek számára valóban működni fog egy orientációs szakasz. Ezért kialakításának megkezdését a jelenlegi alapszerkezet keretein belül már ma időszerűnek és megoldhatóknak látjuk.

A közös törzsanyag kialakítása az első lépés lehet a mai középfokú intézmények integrálása felé, egy korszerűen kialakított, nagyszámú fakultációval működő, ún. egységes középiskola irányában /73/. A közös törzsanyag kimunkálása ilyenformán - amely az orientációs szakasz tapasztalataira és eredményeire épít, illetve már eleve ezzel hangolódik össze - olyan lépés, amely viszonylag kis kockázattal, de a továbbiak szempontjából fontos nyereségekkel megteendő.

Mi szól a közös törzsanyag kialakításából való kiindulás mellett - szemben egy tíz (kilenc vagy tizenegy) évfolyamos önálló intézménytípus szervezeti kialakításának megkezdésével? Az, hogy az utóbbi megoldások már nem vagy csak igen nehezen alakíthatók tovább. Ha azonban - egyelőre a jelenlegi alapszerkezetben - közös törzsanyagot kezdünk kialakítani, e tevékenységünket a társadalmi igények változásainak, illetve a népgazdaság teherbíró képességének megfelelően folytathatjuk. Kialakíthatjuk belőle a 10 évfolyamos képzést, ha a szükség úgy hozza magával, ha viszont később lehetőség nyílik rá, ebből továbbléphetünk az egységes középiskolák rendszere felé.

mint - a cél meghatározása után - a biztosan belátható rövidebb távokon pontosan tervezni, a nagyobb távlatokra vonatkozólag pedig mindaddig a lehető legnyitottabban kezelni a tervet, ameddig csak a végrehajtás nem akadályozza.

/73/ Néhány általános iskolai fakultációs kísérlet máris ebbe az irányba mutat. Megfelelő feltételek esetén szélesítésüket-bővítésüket fontosnak tartanánk. A fakultációs elvet bővebben fejtette ki LIGETINÉ Verebély Anna (1974b), legutóbb pedig INKEI Péter (1976).

Ezért a következő esztendőök változásainak minden valószínűség szerint akkor megyünk leginkább elébe, ha a középiskolázás általánossá tételének célját a mai középiskola első két évfolyamának integrálásával igyekszünk elérni.

A változások sorozatából kiemeltünk egy harmadik csomópontot is. Nem azért, mintha ez a pont a további döntések számára meghatározó lenne, hanem azért, mert úgy látszik, hogy a középiskolázás szerkezeti továbbfejlesztése szempontjából indifferens, tartalmilag azonban egyre fontosabbá válik. Ez pedig az iskolai kezdőszakasz kérdése, még közelebbről a mai óvoda és a mai általános iskolai alsó tagozat működésének szorosabb összehangolása. Ma számos előrejelzésből úgy látszik, hogy egy kezdőszakasz kialakítása - amely a köznevelési rendszerbe lépést folyamatnak tekinti, nem pedig adminisztratív határnak - a mai óvoda és az iskolai előképzés sok hasznos tapasztalatával együtt többé-kevésbé természetes tartozéka minden alapszerkezeti átalakításnak /74/.

Bármilyen irányban határozzuk el tehát köznevelésünk szerkezeti átalakítását, úgy látszik, három ponton már most érdemes megkezdeni a fejlesztő tevékenységet: az iskolába lépéskor, az orientációs szakaszban, valamint a mai középiskolák kezdő évfolyamain. E munkálatok eredményei továbbgyűrűzhetnek és megkönnyítik, hogy folyamatos korszerűsítéssel föloldhassuk a társadalmi igények és a fejlesztés feltételei között feszülő aktuális ellentmondásokat.

A fejlesztés szervezésével kapcsolatos álláspontok közül a legfontosabb és a legtöbb méltánylást érdemlő az, amely arra buzdít, hogy zárjuk le végre a kísérletezgetések és provizóriumok korszakát, de mindenesetre addig is, amíg ez tart, úgy korszerűsítsunk, hogy őrizzük és védjük meg az iskolákban folyó munka nyugalma. A folyamatos korszerűsítés és a távlatokról való gondolkodás látszólag e jogos kívánság ellen hat.

Kérdés azonban, hogy az "iskola nyugalma" és a "korszerűsítés folyamatossága" valóban kizárják-e egymást. Nyilvánvalóan igen, ha máról holnapra a köznevelés egész rendszerével kísérletezni kezdenénk. Tudnunk kell ráadásul, hogy az effajta irányítás - közismert és aktuálisan adódó hátrányain túl - még egy "nem tervezett" hatással is jár: növeli a pedagógusok gyanakvását mindenfajta megújulással szemben.

Az iskola nyugalma és a korszerűsítés folyamatossága azonban szerintünk nem kizárja, hanem kiegészíti egymást. Bizonyos feltételek hiánya esetén az "iskola nyugalma" kétségtelenül az arra való törekvést fejezi ki, hogy amit egyszer sikerült többé-kevésbé eredményesen elérni, azt lehessen változatlanul megőrizni, ha úgy látszik leghatékonyabbak. Egy ilyen helyzetben kikényszerített és diktált korszerűsítés - hát még ha folyamatos! - egyértelműen a hatékonyság zuhanásszerű romlásával jár. Azokban az iskolákban, ahol ilyen helyzet áll fenn - és az ilyen iskola nem kevés - az irányítás fő feladata egyelőre valóban megőrizni a nyugalmat.

/74/ Részletesen kidolgozza az elképzelés egy változatát NAGY József (1974a, 1974b).

De a nyugalom megőrzését - ahogy itt értelmeztük - éppúgy hiba volna általánossá tenni, mint a korszerűsítés folyamatosságát. Azokban az iskolákban ugyanis, amelyekben a feltételek megérték rá, ösztönöznünk, bátorítanunk és kezdeményeznünk kell a korszerűsítést. Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatot megelőző és az azóta eltelt esztendőök egyértelműen azt mutatják, hogy olyan iskola, amelyet valamilyen formában a folyamatos korszerűsítésbe be lehet kapcsolni, mind több és több van. Állításunk bizonyításául egy 1975-ös adatgyűjtésünk néhány tanulságára hivatkozunk /75/.

Adatgyűjtésünk időpontjában a kísérletező munka 61%-a közvetve-közvetlen az iskolai munka szervezeti kereteit érintette. (A nagy arány az utóbbi esztendőkből bevezetésre került ún. iskolaotthonos forma, valamint az egyre népszerűbbé váló szaktantermes tanítástól adódott.) Ugyancsak nagyobb volt még a tantervek átalakításának, korszerűsítésének munkája: 22%. Itt elsősorban két matematika-tanítási kísérlet elterjedésére gondolhatunk. A jelenlegi szakaszban a kísérletek háromnegyede (79%) az általános iskola alsó tagozatán folyik. Ennek oka részben az, hogy elismertté vált az iskola kezdő szakaszának döntő fontossága. Ugyanakkor az is fennforoghat, hogy a kutatók és döntéshozók nagyobb biztonsággal nyúlnak az alacsonyabb korosztályú gyermekek problémáihoz, mint az idősebbekéhez.

A jelenlegi szakasz kísérleteinek felét - 1975-ben: 54% - központilag irányítják (vagy legalábbis "jegyzik be", hagyják jóvá). Ebből az adatból persze nehéz lenne megállapítani, ki is kezdeményezett tulajdonképpen egy-egy kísérletet, a minisztériumi irányítás mindenesetre valószínűleg többségben van a helyi kezdeményezésekkel szemben. Alacsony aránnyal (4%) részesedik a kísérletek irányításából a helyi kezdeményezés - még akkor is, ha a felmérés a járási-városi tanügyigazgatás szerveit egyszerűen a helyi kezdeményezőkkel azonosítja. Jelentősnek tartjuk viszont a megyei-fővárosi oktatásügyi szervek által irányított kísérletező munka arányát (1975-ben: 12%). Legalább ennyire fontos a kísérleteknek az a 30%-a, amelyet többé-kevésbé központilag irányítanak ugyan, de nem igazgatási hatóságok, hanem kutatási-fejlesztési központok vagy társadalmi tudományos szervezetek. (Például: Országos Pedagógiai Intézet, MTA-OM elnökségi nevelési bizottság, Magyar Pedagógiai Társaság stb. E két utóbbi fórum együtt a kísérleteknek csaknem a felét tekinti át.)

Mennél közvetlenebbül érintik a kísérletek a köznevelés szervezeti problémáit, irányításuk annál magasabb szinten összpontosul. A felvétel évében a tanítási-neve-

/75/ LUX Alfrédné (1975) 1386 kísérletet dolgozott föl az 1974/75. tanévből. Az adatgyűjtés nem ölelte fel a fővárosban szervezett valamennyi kísérletet, viszont országosan tartalmazta a "nagy" kísérleteket: az iskolaotthonos tanítási formát, a Varga-féle, valamint a Lénárd-féle matematikatanítási kísérleteket, a magnós vezérlésű oktatási kísérletet, az automatikus továbbhaladás kísérletét, valamint az iskolaéretlenek felzárkóztatását. Így a feltüntetett tanévben megközelítően pontos reprezentációnak tekinthető. (Egy iskola egyszerre több kísérletet is bejelenthetett.) Az alsó tagozatos folyamatos korszerűsítés dokumentumait, irányát és mai állását részletesen áttekintette KOZMA Tamás (1976a) is.

lési kísérleteknek mindössze 2%-át irányította az Oktatási Minisztérium; a tantervi kísérletek 11%-a tartozott hozzá, míg az iskolaszervezeti kísérletek 41%-a folyt minisztériumi felügyelet alatt. (Regionális szinten ugyanezek az arányok így módosultak: 8%; 2%; 6%.)

A folyó kísérleteket a további átalakítás előrejelzéseinek is tartjuk. Ez az "előrejelzés" arra mutat, hogy sokasodnak a köznevelés mostani szervezeti formáit és szervezeti kereteit megváltoztatni kívánó kísérletek. Jelenleg leginkább az általános iskola alsó tagozatán ismerhető fel ez a tendencia; az arányok azonban a felső tagozaton is hasonlóra engednek következtetni.

A jelenlegi helyzetben - megítélésünk szerint - nem igazi dilemma, hogy belevágjunk-e a korszerűsítésbe, vagy ellenkezőleg: őrizzük-e meg az iskolák nyugalma. A fejlesztés szervezésének egyik legfontosabb lépése véleményünk szerint ugyanis az, hogy minél több iskolát hozzon abba a helyzetbe, amelyben a korszerűsítő munkába már bekapcsolhatók. Így, differenciáltan igyekszünk tehát fölfogni a fejlesztés irányítását /76/. Azoknak az iskoláknak, amelyekben a feltételek már megérették rá, mind tágabb körben kellene lehetőséget adni a korszerűsítésre. Azokban az iskolákban pedig, ahol erre még nincsenek meg a feltételek, nem a régi változatlan megőrzésre kellene törekednünk, sem az új kényszerű bevezetésére, hanem az újító pedagógiai-pedagógusi tevékenység számára alkalmas feltételeket kellene megteremtünk.

A fejlesztés ilyen differenciált irányításának bevált formája nálunk a pedagógiai kísérletezés. Eddig azonban szinte kizárólag nagy heurisztikus értékét hangsúlyoztuk. Ma már általános vélemény, hogy tulajdonképpen egyetlen lényeges változtatásra, átalakításra tett javaslatban sem helyes véglegesen dönten, ameddig az iskolákban ki nem próbáltuk. Kevésbé ismertük azonban fel e józan és megfontolt irányításnak egy további hatását: azt ti., hogy köznevelésünk belső fejlődési energiáit sikerült mozgásba hoznunk. Az eltelt hat-nyolc esztendő úgy is fölfoghatjuk, mint egy irányítási kísérletet, amely nemcsak a pedagógiai kísérletező munka heurisztikus értékét igazolta (bizonyára azt is, ha néha tán a kíváncsiságnál kisebb mértékben), hanem egyúttal a kísérletezés kreatív jelentőségét.

Véleményünk szerint a pedagógiai kísérletezéssel kapcsolatos legfontosabb irányítási tevékenység ma kettős: egyrészt szakmailag támogatni-irányítani a folyó és előkészíteni a készülődő kísérleteket, másrészt megteremteni a személyi és a tárgyi feltételeket arra, hogy egy-egy folyó kísérletbe mind több és több iskola kapcsolódhassék be. (Így értelmezzük - a megszokottnál némileg dinamikusabban - azt a kétségtele-nül méltánylást érdemlő irányítási álláspontot, amely szerint mindenfajta fejlesztésben csak akkor léphetünk majd tovább, ha a feltételeket hozzá inegteremtettük.)

/76/ Az iparfejlesztésben ezt a fejlesztéstervezést újabban "szelektív fejlesztésnek" nevezik. Magunk szívesebben használjuk a "differenciált fejlesztés" elnevezést. Míg ugyanis az előbbi arra utal, hogy a fejlesztés csupán bizonyos területekre összpontosul, az utóbbival azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy a köznevelés egészét fejlesztjük, csakhogy más-más eszközökkel.

A fejlesztés effajta szervezését és irányítását a következőképp képzeljük:

a) A kívánt haladás irányába mutató kísérletezést kezdeményezni, illetve folyamatosan figyelni az élenjáró pedagógiai gyakorlat irányultságát, és megkeresni bennük a minőségileg újat.

b) "Intézményesíteni" a fejlődés irányába mutató korszerűsítő tevékenységet, azaz központi kísérlet rangjára emelni (szakmailag elfogadtatni, módszeresen kidolgozni, anyagilag fedezni).

c) Megteremteni a kísérlet elterjesztésének személyi és tárgyi feltételeit, ösztönözni a kísérletbe való kapcsolódást, szorgalmazni a kísérlet kiterjesztését. (Eközben az eljárásokat természetesen a tapasztalatok alapján ellenőrizni és módosítani kell: ettől kísérlet a kísérlet.)

d) "Intézményesíteni" a változtatás-átalakítást azzal, hogy regisztráljuk a kísérlet országos elterjedtségét és beiktatjuk a köznevelés többi - szabályosan kodifikált - összetevője közé.

e) Előre jelezni, megtervezni és előkészíteni azoknak az elemeknek az átalakítását, amelyek a folyamatos korszerűsítés során feszültségeket okozhatnak (képesítési rendszer, intézményhálózat, pedagógus-ellátottság stb.).

Nem részletezzük, hogy a fejlesztés ilyen irányítása milyen kívánalmakkal jár még együtt. Csupán a legfontosabbakra szeretnénk rámutatni:

- a pedagógusra, akin - mint mondani szoktuk - minden múlik, ámde nem csak úgy általánosságban, hanem hogy mennyire képes önmagát folyamatosan megújítani (kreativitás, önképzés, ösztönző bérezés-jutalmazás, munkafeltételek stb.),

- a felügyeletre, amely nem a hiányosságokra és a normától lefelé eltérésekre orientálódik, hanem az újra és a normától fölfelé eltérésekre (nem ellenőriz, hanem kijavít, nem utasít, hanem ötleteket ad, nem a norma megtartása fölött őrökdi, hanem fölisméri, megtanulja és elterjeszti az újat),

- mindenekfelett pedig a távlatokról alkotott képünkre, amelynek alapján a kezdeményezések közül ki tudjuk választani és belőlük egybeszervezni az előre mutatót, és amelynek segítségével mérlegelni tudjuk a kísérletek elterjesztéséhez kellő feltételek meglétét.



Amellett érvelünk tehát - s ezért íródott ez a könyv -, hogy a köznevelés távlatairól, a fejlesztés fő irányairól és a fejlődés átfogó tendenciáiról alkotott kép kidolgozása egyszerre elméleti és nagyon is gyakorlati feladat, egyszerre időszertű és folyamatos tennivaló. Nem szakíthatjuk el mindattól, ami nap nap után a tanulás-nevelés, az iskola és a köznevelés egészének gyakorlatában történik, mégsem szabad azonosítanunk, különösen pedig összekevernünk a napi teendőkkal. A köznevelés távlatairól alkotott, folyamatosan körvonalazandó és mind teljesebben kibontakozó kép annak az elméleti tevékenységnek a lényege, amely a köznevelés terén végzett mindennapos munkánkat tükrözi vissza. Olyan elméleti munka tehát, amelynek részesei a köznevelés minden szintjén munkálkodó szakemberek.

Azt, hogy nagyon is időszertű feladatról van szó, felesleges talán újra indokolni. Rámutatunk: a köznevelés hosszú távú, lassú átfutású, nehezen változtatható elemeinek megtervezéséhez egyszerűen elengedhetetlen az elképzelés a távlatokról, amelyet aztán tervezésre alkalmas koncepcióvá bontakoztathatunk. Más kérdés - amelyet ebben az elemzésben nem vetettünk föl -, hogy az adott időszak mennyire teszi szükségessé és lehetővé a fejlesztési tervvel kapcsolatos nagyobb horderejű döntéseket. De mert a tervezés folyamatos munka - folyamatos a köznevelés tervezői számára is -, a a fejlesztési tervet döntésre elő kell készíteni. S nem alakítható ki másképpen, csak ha mögötte jól körvonalazható elképzelés munkál arról, hogy merre is fejlődik a köznevelés.

Talán kevésbé nyilvánvaló, hogy miért is szükséges a távlatokat szemmel tartani azoknak, akik a mindennapos gyakorlatban - országos, regionális vagy iskola szinten - hoznak döntéseket. Ezért igyekeztünk föltárni, hogy e döntések sorozatában a rendszer működése és fejlesztése mindig egyszerre van jelen. Nemcsak az olyan nyilvánvalóan a jövő mélyébe sugárzó döntéseknél, mint egy-egy iskola megépítése vagy egy-egy ifjú pedagógusnemzedék munkába állítása. Azokban a döntésekben is, amelyeket egy-egy kísérlet kezdetéről vagy végétől hozunk, sőt még akkor is, amikor a tanító, a tanár úgy tanít, hogy tanul, úgy fejleszt, hogy közben önmagát fejleszti. A fejlesztés lényegében nem más, mint az a háló, amely e kisebb-nagyobb horderejű döntésekből fonódik. Nem csoda hát, ha tájékoztató értéként valamennyi köznevelési döntés mellett ott szeretnők látni a fejlesztés távlatairól kirajzolódó képet.

De ezt mind elmondottuk már. Ami kimaradt, mégis mintha azt éreznék a legfontosabbnak. A tevékenység – amely egyszerre sürgető és hosszú távú, egyszerre igen elméletigényes és nagyon gyakorlatias – nemcsak a köznevelés távlatait volna hivatva szemünk elé rajzolni. Miközben ezen – s közösen – dolgozunk, végeredményben közösséget is építünk: az együtt dolgozók, az együtt gondolkodók s a tanulva tanítók közösségét. Könyvünkkel e közösség kimunkálását is szeretnénk szolgálni.

- AFANASZJEV, V. G., 1963, A totális rendszerek osztályozásának elveiről. In: Kiss-Kindler, 1973, 281–306.
- Az ÁLLAMI oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. 1973, Bp. Tankönyvkiadó
- ANDORKA RUDOLF, 1975, Társadalmi jelzőszámok - társadalom-statisztikai rendszerek. Bp. KSH.
- ASHBY, R. W., 1972, Bevezetés a kibernetikába. Bp. Akadémiai Kiadó
- BALLÉR ENDRE, 1972, A tantervek alapvető összefüggéseiről. Pedagógiai Szemle, 3, 193–211.
- BALLÉR ENDRE, 1976, Művelődési tartalom és tantervfejlesztés (kézirat). Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport (dok.)
- BAKONYI PÁL, 1974, A köznevelési rendszer modelljének vázlata 1985–1999. MTA PKCS Közleményei 2, 5–14.
- BÁTHORY ZOLTÁN, 1976, A tantervek értékelésének kérdései (kandidátusi értekezés kézírata). Bp.
- BENE LÁSZLÓ, 1970, A vezetés tudományos megalapozása. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- BENOIT, A., 1975, A note on decision-making processes in the politics of education. Comparative Education Review, 1, 155–168.
- BESZTÜZSEV-LADA, I. V., 1973, Az előrejelzés - a jövő problémáinak egyik megközelítése. In: Társadalmi tervezés és szociológia, 33–48.
- BESZTÜZSEV-LADA, I. V., 1974, Predprognoznaja orientacija pri prognozirovanyii razvityija szisztemu narodnogo obrazovanyija. In: Szkatkin-Vorobjev, 1974, 3–18.
- BRUNER, J. S., 1974, Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. Gondolat
- CENTRAL COUNCIL FOR EDUCATION, 1972, Basic Guidelines for the Reform of Education Tokyo, Ministry of Education.
- CHURCHMAN, C. W., 1974, Rendszerelmélet. Bp. Statisztikai Kiadó
- CONTOUREN van een toekomstig onderwijsbestel. 1975, 's-Gravenhage: Ministrie van Onderwijs en Wetenschappen
- COOMBS, Ph. H., 1971, Az oktatás világválsága. Bp. Tankönyvkiadó
- COOMBS, Ph. H. - HALLAK, J., 1972, Managing Educational Costs. New York: Oxford University Press

- CSEPELI GYÖRGY és mtsai., 1976, Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Bp. Akadémiai Kiadó
- A CSEHSZLOVÁK KP KB jelentése az oktatásügyi helyzetéről. 1973, (kézirat ford.) Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport (dok.)
- CSIKÓS-NAGY BÉLA, 1971, Magyar gazdaságpolitika. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1975, Bildungsforschung: Probleme, Perspektiven, Prioritäten. I-II. Stuttgart, Klett
- EUROPE 2000, PROJECT 1, 1972a, Possible Futures of European Education. The Hague, Nijhoff
- EUROPE 2000, PROJECT 1, 1972b, Individual Orientation in Education. The Hague, Nijhoff
- EUROPE 2000, PROJECT 1, 1973a, Access to Education. The Hague, Nijhoff
- EUROPE 2000, PROJECT 1, 1973b, Education and Division of Labour. The Hague, Nijhoff
- EUROPE 2000, PROJECT 1, 1973c, Education in the Industrialised Countries. The Hague, Nijhoff
- EUROPE 2000, PROJECT 1, 1974, A University of the Future. The Hague, Nijhoff
- FAURE, E. és mtsai., 1972, Tanuljunk meg élni (sokszorosított ford.). Bp. Országos Pedagógiai Könyvtár
- FEKETE GYÖRGY, 1974, A pályaorientációs iskolarendszer modellje. MTA PKCS Közleményei, 2, 5-14.
- FERGE ZSUZSA, 1973, A társadalompolitika fogalmáról. In: Társadalmi tervezés és szociológia, 430-484.
- FERGE ZSUZSA, 1974, Az iskolarendszer továbbfejlesztésének egy variánsa. MTA PKCS Közleményei, 2, 15-28.
- FERGE ZSUZSA, 1976, Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Bp. Akadémiai Kiadó
- GAL, R., 1967, Hol tart a pedagógia? Bp. Gondolat
- GÁSPÁR LÁSZLÓ, 1968, A közösségi tevékenységekre épülő nevelési folyamat általános vonásai. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967, 59-102. Bp. Akadémiai Kiadó
- GÁSPÁR LÁSZLÓ, 1976, A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlatai (sokszorosított). Szentlőrinc-Bp. MTA Elnökségi Köznevelési Bizottság
- GORYŃSKI, J.-KODELSKA-LASZEK, T., 1972, Planowanie infrastruktury szkolnictwa. In: Polska 2000: Kształcenie dla przyszłości. Wrocław, Ossolineum
- HAJNAL ALBERT, 1970, A szervezetek és alakításuk (sokszorosított). Bp. NIM Ipargazdasági és Üzemszervezési Intézet
- HAJNAL ALBERT, 1972, Az adaptív népgazdasági tervező rendszer (sokszorosított). Bp. OT Tervgazdasági Intézet
- HAJNAL ALBERT, 1973, A modellek modellje. In: Kindler-Kiss, 1973, 359-395.

- HAJNAL ALBERT, 1976, A szervezetek innovációja (sokszorosított). Bp. OT Tervgazdasági Intézet
- HEGEDŰS LÁSZLÓNÉ, 1971, (szerk.) Iskolarendszerek és fejlesztési tendenciák. Bp. Országos Pedagógiai Könyvtár
- HORVÁTH MÁRTON, 1975, A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945–1948. Bp. Tankönyvkiadó
- HORVÁTH MÁRTON, 1976, Köznevelésünk távlatai és a tudományos kutatás. Társadalmi Szemle, 5, 83–91.
- HUBERMAN, A. M., 1973, Understanding change in education. Geneva, UNESCO-IBE
- HUSÉN, T., 1972, Iskola az ezredfordulón. Bp. Tankönyvkiadó
- HUSÉN, T. – BOALT, G., 1967, Educational Research and Educational Change: The Case of Sweden. Stockholm, Almqvist, Wiksell
- ILLÉS LAJOSNÉ, 1966, (szerk.) Az oktatás gazdaságossága. Bp. Tankönyvkiadó
- INKEI PÉTER, 1975, Értékelő szempontok az iskolarendszer szerkezeti fejlesztésének kimunkálásában. Neveléstudományi Közlemények, 1, 80–47.
- INKEI PÉTER, 1976, Fakultatív tanítás a gimnáziumban. Köznevelés, 40.
- INKEI PÉTER, 1977, A köznevelés távlati fejlesztése és a munkaerő-tervezés. Magyar Pedagógia, 2, 1–15.
- INKEI PÉTER és mtsai., 1974, Döntéselőkészítő modellvariánsok összehasonlító elemzése (sokszorosított). Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- INKEI PÉTER–RITÓCK PÁLNÉ, 1975, Kutatások az új köznevelési rendszer bevezetését előkészítő állami döntések tudományos megalapozásához (kézirat). Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport (dok.)
- JENCKS, Ch. és mtsai., 1972, Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York, Basic Books
- JENEY LAJOS, 1976, Korszerű iskolaépítészeti törekvések itthon és külföldön. (kézirat) Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport (dok.)
- KAUFMANN, A., 1975, A döntés tudománya. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- KIENITZ, W., 1965, (szerk.) A közoktatástípus Európa szocialista országaiban. Bp. Tankönyvkiadó
- KIENITZ, W., 1971, Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin, Volk und Wissen
- KINDLER JÓZSEF–KISS ISTVÁN, 1969, (szerk.) Rendszerelmélet. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- KINDLER JÓZSEF–KISS ISTVÁN, 1973, (szerk.) Rendszerkutatás. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- KLINGER ANDRÁS, 1975, Magyarország népességstruktúrájának változása. Demográfia, 2–3, 181–200.
- KOVÁCS GÉZA, 1970, A nagy távlatok és a tervezés. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- KOVÁCS GÉZA, 1975, A jövő kritikus elágazási pontjai. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- KOVÁCS GÉZA, 1976, Az oktatás társadalmi-gazdasági környezetének nagy távlatú kérdései. Felsőoktatási Szemle, 7–8, 395–404.

- KOVÁCS JÁNOS-TIMÁR JÁNOS, 1971, A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban. *Sigma*, 4, 213-231.
- KOVÁCS MÁTÉ, 1946, (szerk.) Mai magyar művelődéspolitikai. Bp. VKM
- KOZMA TAMÁS, 1975, Az oktatástípus mint szervezetrendszer (sokszorosított). MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- KOZMA TAMÁS, 1976a, Az iskolai kezdőszakasz fejlesztési irányai (sokszorosított). Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- KOZMA TAMÁS, 1976b, A változó iskola. *Világosság*, 8-9, 512-518.
- KOZMA TAMÁS, 1977, A nevelésszociológia alapjai. Bp. Tankönyvkiadó
- KOZMA TAMÁS és mtsai., 1976, Szervezetkutatás az iskolában. Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- KOZMA TAMÁS-NAGY JÓZSEF, 1976, Iskolakészültség és tanterv. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. Akadémiai Kiadó (előkészületben)
- A KÖZNEVELÉS fejlesztésének 1990-ig szóló koncepciótervezete. 1974, (sokszorosított). Bp. Oktatási Minisztérium
- KÖZNEVELÉSÜNK távlati fejlesztésének fő irányai. 1976, (sokszorosított). Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport
- KULCSÁR KÁLMÁN, 1973, A társadalmi tervezés és a szociológia. In: Társadalmi tervezés és szociológia, 87-116.
- A KULTÚRA fejlesztésének távlati koncepciója. 1972, (sokszorosított). Bp. Munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság kulturális albizottsága
- KUPISIEWICZ, CZ., 1973, Az iskolarendszer korszerűsítésének néhány elve. *Pedagógiai Szemle* 1, 5-15.
- LAWRENCE, P. R. -LORSCH, J. W., 1969, *Developing Organizations*. Reading, Addison-Wesley
- LEWIN, A., 1973, A nevelés rendszere. Bp. Tankönyvkiadó
- LEWIN, A., 1976, (szerk.) *Możliwości zastosowania ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem* (sokszorosított). Varsó, Nemzetközi rendszerelméleti-pedagógiai konferencia anyagai
- LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA, 1974a, Iskolarendszerünk egyik lehetséges modellje. MTA PKCS Közleményei, 2, 29-35.
- LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA, 1974b, Szakosított tantervű osztályok és fakultatív oktatás az általános iskolákban. *Neveléstudományi Közlemények*, 1, 29-51.
- LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA és mtsai., 1975, Alapelvek a köznevelési rendszer fejlesztési koncepciójának kialakításához. *Magyar Pedagógia* 1, 5-15.
- LUX ALFRÉDNÉ, 1975, Kimutatás az országban folyó kísérletekről az 1973-74. tanév jelentései alapján (kézirat). Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport (dok.)
- MAGAS ANTAL, 1971, (szerk.) Az oktatás költségei I-IV. Bp. Egyetemi Számítóközpont

- A MAGYAR Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére. 1976, (sokszorosított). Bp. MTA Elnökségi Köznevelési Bizottság
- MÁNDI FÉTER, 1975, Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban. Bp. Akadémiai Kiadó
- MEZEI GYULA, 1975, A felügyelet szerepe az iskolavezetés korszerűsítésében (kandidátusi értekezés kézírata). Bp.
- MIHÁLY OTTÓ, 1974, A pedagógiai célelmélet nevelésfilozófiai alapjai. Bp. Akadémiai Kiadó
- A MUNKAERŐ-SZÜKSÉGLET és az oktatás összefüggései. 1976, (sokszorosított). Bp. OT-OM-MUM
- MYRDAL, G., 1974, Korunk kihívása: a világszegénység. Bp. Gondolat Kiadó
- NAGY JÓZSEF, 1970, Az iskolafokozatok távlati tervezése. Bp. Tankönyvkiadó
- NAGY JÓZSEF, 1972, A középfokú képzési rendszer fejlesztési tendenciái és távlati tervezése. Bp. Kossuth Kiadó
- NAGY JÓZSEF, 1973, Az IIEP és a közoktatástervezés nemzetközi helyzete. Magyar Pedagógia, 1-2, 91-97.
- NAGY JÓZSEF, 1974a, Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Bp. Akadémiai Kiadó
- NAGY JÓZSEF, 1974b, A kompenzáló beiskolázási modell. Bp. Akadémiai Kiadó
- NAGY JÓZSEF, 1974c, Iskolastruktúránk távlati fejlesztési koncepciójáról. MTA PKCS Közleményei, 2, 37-55.
- NAGY JÓZSEF, 1976, A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés feladatai (sokszorosított). Szeged-Bp. MTA Elnökségi Köznevelési Bizottság
- NEMÉNY VILMOS, 1973, Gazdasági rendszerek irányítása. Bp. Közgazdasági és Jogi Kiadó
- NEWELL, A.-SIMON, H. A., 1972, Human Problem Solving. Englewood Cliffs, Prentice Hall
- AZ OKTATÁS távlati fejlesztési koncepciója. 1971, (sokszorosított). Bp. Munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság oktatási albizottsága
- PECHERSKI, M., 1973, Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej. Warszawa, Książka i Wiedza
- PROKOFJEV, M. A., 1973, O szovremennih problemah szoverszensztvovanyija skolnogo obrazovanyija v SZSZSZR. Szovetskaja Pedagogika, 10, 3-11.
- RAPORT o stanie oświaty w PRL. 1973, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- A ROMÁN oktatásügy fejlesztési stratégiájának tervezete. 1973, (kézirat ford.). Bp. MTA Pedagógiai Kutató Csoport (dok.)
- SIMON GYULA, 1965, Iskolaügyünk 20 éves fejlődését irányító főbb útmutatások, jogszabályok. Pedagógiai Szemle, 1, 33-46.
- SIMON GYULA-SZARKA JÓZSEF, 1965, A magyar népi demokrácia köznevelésügyének története. Bp. Tankönyvkiadó
- SKINNER, B. E., 1973, A tanítás technológiája. Bp. Gondolat
- SZADOVSZKIJ, V. N., 1976, Az általános rendszerelmélet alapjai. Bp. Statisztikai Kiadó

- SZAKASITS D. GYÖRGY, 1973, Magyarország és a tudományos-technikai forradalom. Bp. Kossuth Kiadó
- SZALAI SÁNDOR, 1975, A társadalomtudományok és korunk fő feladatai. Valóság, 6, 1-17.
- SZCZEPANSKI, J., 1969, A felsőoktatás szociológiája. Bp. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- SZENPÉTERI ISTVÁN, 1974, Bevezetés a szervezés elméletébe (sokszorosított). Szegeő, József Attila Tudományegyetem
- SZKATKIN, M. N. - VOROBJEV, M. N., 1974, (szerk.) Prognozirovanyije razvityija skoli i pedagogicseszkoi nauki. Moszkva, Akademia Pedagogicseszkoih Nauk SZSZSZR
- A TÁRSADALMI-gazdasági fejlődés és az oktatás. 1971. (sokszorosított). Bp. Az állami oktatás pártfelülvizsgálata, 3.
- TÁRSADALMI tervezés és szociológia. 1973, Bp. Gondolat
- TOFFLER, A., 1974, (ed.) Learning for Tomorrow. New York, Vintage Books
- TÓTH IMRE ZOLTÁN, 1973, Szervezés- és vezetélmélet. Bp. Nemzetközi Számítástechnikai Oktató Központ
- TURCSENKO, V. N., 1975, A tudományos-technikai forradalom és az oktatás forradalma. Bp. Kossuth Kiadó
- VADAS GYÖRGY, 1975, Az 1990-es évek neveléstügyi rendszerének elképzelhető modellje. MTA PKCS Közleményei, 4, 37-55.
- VÉSZI JÁNOS, 1975, Komplex művelődési intézmények (nevelési központok) létesítésének és működtetésének elvi és módszertani kérdései (sokszorosított). Bp. Népművelési Intézet
- VÉSZI JÁNOS, 1976, A komplex művelődési intézmény (nevelési központ) fogalma és létesítésének szükségessége. Pedagógiai Szemle, 4, 312-320.
- VINOKUR, A., 1976, Economic analysis of lifelong education. In: R. H. Dave (ed.) Foundations of lifelong education. Hamburg, Unesco Institute for Education
- WATSON, G., 1967, (ed.) Change in School Systems. Washington, NEA
- ZIELENIWSKI, J., 1973, Szervezés és vezetés. Bp. Kossuth Kiadó-Mezőgazdasági Kiadó

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója

A szerkesztésért felelős Gellériné Lázár Márta

Műszaki szerkesztő: Csóka Jánosné

A burkoló- és kötéstervező Koppány Simon munkája

Terjedelem 8,05 (A/5) ív - AK 1313 k 7780

77.4562 Akadémiai Nyomda, Budapest - Felelős vezető: Bernát György

