

LUKÁCS PÉTER

**SZÍNVONAL
ÉS SZELEKCIÓ**



TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

SZÍNVONAL ÉS SZELEKCIÓ

LUKÁCS PÉTER

EDUCATIO * Budapest 1991

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS
Az Oktatóskutató Intézet könyvsorozata

Sorozatszerkesztők
Liskó Ilona és Lukács Péter

© Oktatóskutató Intézet 1991

ISBN 963 404 176 0

ISSN 0865 - 1981

Educatio Kiadó, Budapest 1395, pf. 427,

Felelős kiadó: Kozma Tamás

Felelős szerkesztő: Lukács Judit

Műszaki szerkesztő: Hives Tamás

Műszaki vezető: Orosz Józsefné

Készült az Oktatóskutató Intézet sokszorosítójában

Tartalom

<i>Bevezetés</i>	7
<i>Milyen a tanulók tudása?</i>	13
Mióta csökken a színvonal?	15
Örök jelenség?	22
Lehetséges magyarázatok.....	31
<i>A tudás és a színvonal fogalmának "szelektációs jellegű"</i> <i>értelmezése</i>	33
A túlterhelés.....	34
Az eltömegesedés	36
A szelekció logikája.....	39
Ki „való” az iskolába?	46
<i>Mit kell tudniuk a tanulóknak?</i>	51
Centralizált társadalomirányítás – folyamatorientált oktatásirányítás	55
Törekvés új társadalmi elit kialakítására.....	60
Liberalizálódó értelmiségpolitika.....	66
Az oktatáspolitikai irányváltása	70
<i>Felzárkóztató iskola</i>	75
Törekvés az elsajátítandó tudás pontos meghatározására	77
Törekvés a megszerzendő tudás relativizálására.....	82
A felzárkóztatás sajátos szervezeti formáinak kialakítása	88
Felzárkóztatás helyett színvonalemelés.....	92
<i>Összefoglalás</i>	98
<i>Irodalom</i>	103

BEVEZETÉS

A nyolcvanas évek oktatáspolitikai vitáiból újra meg újra arról értesülhetünk, hogy „baj van” a tanulók tudásával. Az általános iskolát végzett diákok jó része – úgymond – nem képes megfelelni a szakmunkásképzőben vele szemben támasztott követelményeknek, mert 8 év alatt nem tanult meg értelmesen olvasni és helyesen írni, bizonytalan a számtani alapműveletek elvégzésében is. A szakközépiskolában érettségizettek tudása nem felel meg sem a munkáltatók igényének („reszelni sem tudnak”), sem a felsőoktatási intézmények felvételi követelményeinek. De nem jobb a helyzet a gimnáziumokkal sem: az innen kikerülő tanulók tudásának színvonala is csökken. Szinte általánosnak tekinthető vélemény szerint a középiskola egyre kevésbé képes megfelelően előkészíteni a tanulóit a felsőoktatásra: a felvételizők tudásának színvonala nem üti meg a joggal elvárt mértéket. Ennek következtében – ezt is gyakran halljuk – egyre kérdésesebbé válik az egyes iskolafokokozatok munkájának egymásra épülése is.

A viták hozzászólói, az elemzések szerzői, legyenek bár érintett pedagógusok, politikusok vagy kutatók, általában nem magával a színvonalcsökkenés jelenségével foglalkoznak, és meg sem kísérik állításaikat bizonyítani. Inkább a baj okait sorolják, és a további „romlás” meggátlására tesznek javaslatokat, amelyek közül egyesek megvalósításuk esetén a jelenlegi oktatási rendszer struktúrájának átalakításával is járnának¹.

Ha a színvonal csökkenése ennyire kézzelfogható tény, mindenképpen érdemesnek látszik górcső alá vennünk e tény tartalmát, sőt magának a tudás színvonalának a fogalmát is. Mire gondolnak valójában a színvonalcsökkenéséről beszélők? Arra-e például, hogy a mai középiskolát végzőknek alig egy töredéke tanult latint, míg néhány évtizede a többségük? Vagy arra, hogy a mai érettségizők kevésbé jól tudnak megoldani kétismeretle-

¹ Hogy csak a legutóbbi időszakból említsek néhányat az ilyen vélemények közül: *Makra*, 1985; *Suppné*, 1988; *Lukács* 1989/c; *Beke*, 1988; *Zsolnai J-Zsolnai L.*, 1987; *Szalai*, 1989. De ugyanez jellemzi jelenlegi parlamenti pártjaink választási programjainak a tanügyre vonatkozó fejezeteit is.

nes egyenleteket, mint a korábbiak? Vagy arra, hogy járatlanabbak irodalmi művek elemzésében? Netán arra, hogy az iskolából kilépve kevésbé állják meg helyüket, mint elődeik? Ugyancsak fontos kérdés, hogy alátámaszthatók-e valamivel és ha igen, akkor milyen adatokkal az idézettekhez hasonló vélekedések.

Kutatómunkám során *azt tűztem ki céloomul*, hogy megvizsgáljam:

– milyen értelemben használták az utóbbi néhány évtized oktatáspolitikai vitáiban a „színvonalcsökkenés”, a „tanulói tudásszint”, „a tanítás színvonala” fogalmát;

– hogyan kapcsolódott e fogalmak használata különböző oktatáspolitikai álláspontokhoz, az oktatási rendszer szelekciós funkcióiról alkotott eltérő koncepciókhoz;

– milyen pedagógiai, politikai, szociológiai konzekvenciákkal járt és járhat az, hogy használóik e fogalmaknak milyen tartalmat tulajdonítanak.

A tanulók tudásának, az iskolai munka színvonalának problematikája nyilvánvalóan sokféle tudományos diszciplína illetékességi körébe tartozik: nevelésfilozófiai, tanításelméleti (didaktikai), neveléslélektani, szociológiai oldalról egyaránt vizsgálhatjuk, hogy csak néhányat említsek a lehetőségek közül. Tudom tehát, hogy a magam választotta megközelítési mód nem az egyetlen lehetséges, sőt, még csak azt sem állíthatom, hogy bizonyosan a legcélravezetőbb. Meggyőződésem azonban, hogy témának a szelekciós politika szempontjából történő föltárása fontos adalékokkal járulhat hozzá a kérdéskör egészének tudományos megértéséhez. Munkám során *ezért alkalmaztam* egy hazánkban még kevésbé művelt és nemzetközileg is viszonylag fiatal, a pedagógia és a politológia határterületén kialakult tudományterület, az *oktatáspolitikai elemzés nézőpontját*.

Már vizsgálódásom elején úgy találtam ugyanis, hogy az az összefüggésrendszer, amelyben a „színvonalcsökkenésre” való hivatkozások a leg egyszerűbben és legnyilvánvalóbban értelmezhetők, a szelekciós politika összefüggésrendszere. Azok a szakirodalomból és publicisztikából összegyűjthető gondolatmenetek, amelyekben a színvonal problematikája kitüntetett szerepet tölt be, nemcsak és nem is feltétlenül, de az esetek többségében szelekciós politikai következtetések levonását szolgálják, vagy legalábbis szolgálhatják, valamilyen értelemben közvetlenül reflektálnak az iskolarendszerben, vagy annak egy-egy szférájában zajló szelekciós folyamatokra.

Természetesen magukat ezeket az utóbb említett folyamatokat is többféle módon közelíthetjük meg tudományos nézőpontból. Az egyéb, e mellett szóló indokok mellett *most és itt*, Közép- (vagy Kelet-?) Európában különös *aktualitása* is van annak, hogy az iskolarendszer szelekciós mechanizmusainak vizsgálatában a nálunk eddig hagyományos pedagógiai vagy szociológiai kiindulópontú feltárást kiegészítsük az oktatáspolitikai elemzés lehetőségeivel.

Az iskolarendszer révén is végbemenő kiválasztás folyamatainak szerveződése szempontjából az egyes országokat igen durván leegyszerűsítve két csoportra oszthatjuk². A decentralizált politikai rendszerű piacgazdaságokban a munkaerő újratermelésének folyamatát (szűkebb témánkkal kapcsolatban azt, hogy egy meghatározott ideig tartó közös alapiskolázáson túl, ki milyen iskolában és milyen szakmát, mennyi ideig, milyen szinten, milyen céllal stb. tanul vagy tanulhat) *elvileg* legalább a piaci folyamatokra bízzák. E szociológiailag természetesen keményen determinált folyamatok „gazdájának” a munkaereje teljes jogú tulajdonosaként tételezett egyént tekintik. Nem arról van természetesen szó, hogy vannak – vagy lehetnének – olyan modern piacgazdaságok, amelyekben az állam vagy más társadalmi intézmények ne „szólnának bele” (törvénykezéssel, ösztöndíjrendszerrel, pénzügyi és politikai programokkal stb.) az egyéni munkaerőtöke befektetési-megtérülési folyamataiba, hanem arról, hogy ezeket a „beleszólásokat” – ismét csak *elvileg* – az egyébként öntörvényűnek és szabadnak tekintett folyamatok konkrét gazdaságpolitikai, társadalompolitikai stb. céloknak megfelelő *korrigálása* érdekében teszik.

A modernizációs stratégiát folytató, hagyományosan centralizált politikai rendszerű országokban azonban (amilyenek a kelet-európaiak is) a gazdasági és társadalmi folyamatokat központilag, országos szintről igyekeznek nemcsak befolyásolni, de közvetlenül irányítani is. A társadalmi erőforrások elosztását itt *központi* gazdasági-politikai kulcskérdésnek tekintik, és ezen belül is elsőrendű fontosságúnak a munkaerő tervszerű elosztását, hiszen a munkaerő egyike a legalapvetőbb *nemzetgazdasági* erőforrásoknak. Sőt, „elosztása” a munkaerő-állomány struktúrájának (a tár-

² Az országoknak itt alkalmazott felosztását természetesen ideáltipikus értelemben használom, és tudom, hogy ilyen „tisztán” a konkrét társadalmak a valóságban nem különböztethetők meg. Egy meghatározott elméleten belül azonban az ilyesfajta kategorizálás célszerű lehet: én itt *Wallerstein* (1979) elméletére alapoztam.

sadalmi pozíciók rendszerének, az osztályok, rétegek, csoportok egymáshoz való viszonyának), az „előnyök” és „hátrányok” rendszerének, a társadalmi hierarchiának az alakítását is jelenti.

A decentralizált irányítású országokban számos, az iskolai szelekcióhoz kapcsolódó folyamat diverzifikáltan, „spontán”, „öntörvényű” módon megy végbe, vagy legalábbis a spontaneitás látszatát öltve. Az említett másik országcsoportot viszont éppen az jellemzi, hogy itt ezeket a folyamatokat is központi szinten hozott, *politikai döntésekkel* irányítják (vagy legalább megkísérlik irányítani).

Ez egyrészt azt jelenti, hogy ezekben az országokban a politikai-igazgatási vezetőtestületek viszonylag gyakran hoznak olyan döntéseket, amelyek „tisztán szelekciós politikai” tartalmúak, másrészt pedig azt, hogy más irányú társadalompolitikai, oktatáspolitikai döntéseiket is gyakran át- meg- átszövik a szelekciós folyamatok befolyásolására irányuló szándékok. Az pedig ugyancsak a centralizált jellegű irányítási rendszer sajátosságának köszönhető, hogy e döntéseknek a rendszeren való „végigfutása” és hatása itt a dolog természeténél fogva viszonylag jól megfigyelhető és leírható a kutató által. Vagyis: a centralizált irányítású oktatási rendszerek esetében a szelekciós folyamatok, illetve a szelekciós mechanizmusok megértéséhez ezek politikai oldalának elemzése jelentős segítséget nyújthat. Sőt: míg például az angolszász országokban a szelekciót vizsgálók számára a politikaelemzés lehet másodlagos, addig a központosított társadalmakban alighanem elsődleges fontosságú, hiszen ami „ott” gyakorta lehet társadalmi küzdelmek eredménye, az „itt” inkább közvetlenül a politikaiaké.

Tegyük hozzá: napjainkban, amikor a magyar politikai szisztéma jelentős változásokon megy át, és még a máskor búvópatakként rejtőző politikai folyamatok is a főszínen zajlanak: az ilyen vizsgálódásokra nemcsak jobb lehetőség, de nagyobb igény is kínálkozik.

Aligha véletlen egyébként, hogy az iskolai szelekció legjobban kidolgozott és legnagyobb hatású, Bourdieu és Passeron nevével fémjelezhető, „középszintű” elmélete éppen a centralizált és decentralizált szisztémák jellegzetességeiből egyaránt sokat felmutató Franciaországban született, születhetett meg. Mint ahogyan az sem véletlen, hogy e szerzők elméletüket közvetlenül építhették ugyancsak francia elődjük, Durkheim munkásságára.

A fentiek alapján úgy vélem, kézenfekvő, hogy az általam választott téma esetében hazánkban az oktatáspolitikai elemzés eszközeinek alkal-

mazása lehetséges és különösen indokolt is. Annak, hogy mindezek ellenére ez a megközelítési mód miért tartozik ma nálunk a legfiatalabb és valljuk be, a legéretlenebb diszciplínák közé, sokféle, itt most nem tárgyalható oka közül ezúttal csak egyet szeretnék kiemelni. Azt ugyanis, amely paradox módon, miközben célszerűvé és lehetővé teszi, egyszerismind gátolja is a politikai szféra racionális elemzését, tudományos megragadását. Ez az „ok” természetesen nem más, mint maga a centralizált és zárt jellegű politikai rendszer a maga mesterséges megközelíthetlenségével, legitimációs mítoszrendszerével, az információk szabad áramlását akadályozó működési módjával.

Az mindenesetre tény, hogy neveléstudományunk ezt a fajta megközelítést a szó szoros értelemben csak napjainkban kezdi felfedezni a maga számára. (Lásd például *Kozma*, 1986; *Halász G*, 1986/b; *Ladányi*, 1986; *Nagy P.T.*, 1990.) Ez teszi érthetővé, hogy – legyen bármennyire is „kézenfekvő” nálunk az előbb mondottak alapján az oktatási rendszerben zajló szelekciós-rekrutációs folyamatok politikai szempontú vizsgálata – az erre vállalkozó kutató szinte járatlan útra tér.

A társadalmi egyenlőtlenségekről, mobilitásról, továbbá az oktatási rendszer szintjén az egyes iskolatípusok között, illetve magukban az iskolákban zajló szelekcióról a magyar oktatásszociológia nagy és színvonalasan feldolgozott értékes anyagot gyűjtött össze. Csak a legjelentősebb kutatók közül néhánynak a nevét említve: *Báthory*, *Csákó*, *Ferge*, *Forray*, *Gázsó*, *Háber*, *Havas*, *Kozma*, *Ladányi*, *Liskó*, *Pataki*, *Várhegyi* munkássága révén lényegében lezajlott e tudományterület hazai „elsődleges felhalmozása”. Az általuk alkalmazott megközelítés azonban természetesen elsősorban szociológiai.

Amikor tehát arra tettem kísérletet, hogy a tanügyi szelekció témakörének egy elemét politikai szempontból elemezzem, számolnom kellett azzal, hogy ehhez (egy szocialista ország oktatáspolitikájának elemzéséhez) nem áll rendelkezésemre sem kidolgozott tudományos elmélet, sem pedig – ebből következően – adekvát tudományos fogalomrendszer³. Ezek kimunkálására nem is mertem vállalkozni. Abban bíztam, hogy az általam választott műfaj, az elsődlegesen leíró esettanulmány műfaja, alkalmas ad számomra olyan adalékok összegyűjtésére, olyan kérdések felveté-

3 Tudomásom szerint az említettekhez hasonló munkák a többi (volt) szocialista országban még nem születtek meg, a kremlinológusok elméleteinek bizonytalanságait pedig talán a legutóbbi két év eseményei tették utólag még nyilvánvalóbbakká.

sére, amelyek később egy ilyen elmélet megalkotásához hasznos hozzájárulást jelenthetnek majd.

Annál is inkább csak „hozzájárulásról” szólhatok, mert – és ezt nem árt már a bevezetőmben hangsúlyoznom – kutatásom során elsősorban nem úgynevezett kemény tényeket, adatokat elemzek, hanem inkább véleményeket, koncepcióvá gyakran csak általam rekonstruált gondolattöredékeket, politikai álláspontoknak a hazai sajtóban megjelent, újságcikkekben, beszédekben jelentésekben megragadható fragmentumait – egyszóval bizonyos értelemben jéghegyek csúcsait. Vizsgálódásom nem arra irányult, hogy megállapítsam, például azt, hogy egy bizonyos időszakban mennyivel több vagy kevesebb tanulót buktattak meg a magyar iskolákban, mint más időszakokban, hanem arra, hogy megkíséreljem rekonstruálni: *miért gondolták vagy mondták azt az érintettek az egyik esetben, hogy a buktatás helyes és jó dolog, míg más esetekben, hogy helytelen és tartózkodni kellene tőle.* Ebben az értelemben tulajdonképpen köznapi ideológiákat, magyarázó elveket, ha tetszik akár mítoszoknak is nevezhető pedagógiai-politikai gondolatrendszereket analizálok, amelyeket a magam részéről azért tartok rendkívül fontosnak, mert ezek a „kemény tényeknél” esetenként sokkal szilárdabban támasztják alá, determinálhatják egy rendszer működését, stabilitását vagy változásait. Amit az emberek arról gondolnak, amit tesznek, az éppúgy eleme a valóságnak, mint maguk a cselekvéseik. *A módszer, amelyet ennek megfelelően alkalmazok, elsősorban a dokumentumelemzés.* Vizsgálódásom körét pedig elsősorban a középiskolai „tudás” fogalmára fókuszálok, illetve szűkítem. Egyrészt azért, mert úgy találtam, hogy az ezzel kapcsolatos irodalom a leginkább elérhető, valószínűleg ténylegesen is a legbőségesebb, másrészt pedig azért, mert ebben mint csomópontban sűrűsödnek az egyébként más iskolafokozatokra, más iskolatípusokra is jellemző gondok, problémák – illetve az elemzésem tárgyát képező fogalomváltozások –, és értelmezéseik is leginkább ebben a vonatkozásban ragadhatók meg.

MILYEN A TANULÓK TUDÁSA?

A színvonalcsökkenés problematikájával először akkor találkoztam, amikor a hetvenes évek végén egy a felsőoktatási felvételi rendszer továbbfejlesztésével kapcsolatos vizsgálat keretében több mint száz egyetemi, főiskolai oktató véleményét gyűjtöttük össze a középiskola felkészítő munkájáról. (Lásd Lukács, 1981.) A megkérdezettekkel készült interjúkból olyan negatív kép kerekedett ki e munka eredményéről, az érettségizett diákok egyre romló tudásáról és főként műveltségéről, hogy először arra gyanakodtam: talán módszertani hibát követtünk el, talán rosszul kérdeztünk. De hamarosan kitűnt, hogy nem tévedésről van szó. A vizsgálat időpontjában, tehát a hetvenes évek második felében, illetve a nyolcvanas évtized elején sem a „laikus” sajtóban, sem az e tekintetben „autentikusnak” tekinthető Felsőoktatási Szemlében, Pedagógiai Szemlében vagy a Köznevelésben lényegében nem találhattunk (természetesen a programnyilatkozatokon és a vezércikkeken kívül) olyan publikációt, amely a felvételizők tudásának, műveltségének gyarapodásáról számolt volna be. Ennek ellenkezőjéről viszont számtalan híradást olvashattunk. Sőt, a kérdésről cikkekben, tanulmányokban véleményt nyilvánító oktatók, dolgozzanak akár tudományegyetemi bölcsészkaron, akár műszaki főiskolán, többségükben azt állították, hogy a középiskolák felkészítő munkájával nemcsak, hogy elégedetlenek, de az utóbbi évek folyamán *egyre elégedetlenebbek*.

Nézzünk néhány példát a színvonal csökkenését, a középiskola előkészítő munkájának elégtelenségét regisztráló cikkek hangvételére:

„Összegezve a szóbeli vizsga tapasztalatait, a felvételizők a tantárgyi tudás megbízhatóságában – néhány szak kivételével – *nem érték el az előző évek átlagát*. Tény az, hogy nagyon kevés jelentkező akadt, aki a középiskolai tantervi anyag legfontosabb tényeiben szilárd tájékozottságot mutatott volna. *A tudásanyag mennyiségi és minőségi színvonalá-*

nak észrevehető csökkenésében felismerhetők a középiskolai tananyagcsökkentéssel, az érettségivel, az értékelés és osztályozás kérdésével kapcsolatos ellentmondásokat nem eléggé átgondolt és indokolt intézkedések negatív következményei, s a pálya vonzásának erős csökkenése." (Szegeci, 1977. 79. p.)

„A középiskolák számokban, osztályzatokban kifejezett értékítéletével teljes összhangban állnak a jellemzések, amelyek kiváló, választott tárgyaikban kiemelkedő eredményekkel dicsekvő hallgatókat ígérnek. A valóság ezzel szemben évről évre durvábban cáfol rá reményeinkre. A felvételi vizsgák egyre több jogos aggodalmat keltenek... *A szóba hozott negatív jelenségek évről évre erőteljesebben éreztetik hatásukat. Az a veszély fenyeget, hogy kialakul egy hibás kör: az egyetem gyengébb felkészültségű, készségek dolgában gyengébben álló hallgatókat kap, s gyengébb szakembereket bocsát ki – s mindez ismétlődik, még alacsonyabb szinten.*" (Unger, 1979. 441., 448. p.)

„Véleményünk szerint a középiskolai tananyagcsökkentés félreértése idézte elő, hogy a szaktárgyak többsége a középiskolában nem képes megfelelő alapot adni a felsőfokú tanulmányok folytatásához. ... Napjainkban ... a tananyag mélysége és terjedelme ... visszalépést jelent az 1960 előtti állapothoz képest. ... *Az utóbbi években az amúgy sem magas előképzettség színvonala tovább csökkent, a szakmai hiányosságok mellett egyre nagyobb gondot okoz a logikus gondolkodásra való hajlam hiánya, a helyenként elképesztően gyenge szókincs, az általános műveltség elégtelensége.*" (Vuics, 1980. 25.p.)

„Elvben ifjúságunk legtehetségesebbjei, mindenesetre a középiskolát végzettek legjobb tanulmányi eredményt elérő része jelentkezik felsőbb iskolába. ... Nem kívánom szaporítani a pályázók sokszor megdöbbentő tudatlanságáról és gondolkodásbeli renyhességéről tanúskodó példák, gyűjtések sorát. ... A pontos számok, a hivatalos statisztikai adatok azt

igazolják, hogy *nem elszigetelt, kivételes esetekről van szó, hanem a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők (és így szükségképpen a felvettek) tudásának, minőségének határozottan csökkenő tendenciájáról.*" (Jeszenszky, 1982. 114. p.)

Én sem szándékozom feleslegesen szaporítani az idézetek számát, ezért csak adatszerűen utalok néhány hasonló mondandójú írásra a legutóbbi évekből. (Ilyenek: Nagy M. – Károlyi Gy., 1976; Kelsánszky, 1976; Horváthné Sz.S – Pethőné Sz.I., 1977; Csonka, 1977; Nagy Gy.L., 1977; Gorilovics, 1977; Buzás L. – Dankó E-né, 1977; Zeller, 1977; Hajdú L., 1978; Szabó K., 1979; Mészáros B., 1980; Gaál, 1980; Pais, 1980; Szende, 1981; Benkő 1982; Makra, 1985; Vincze, 1985; Erdei, 1986; Suppné, 1988; stb.)

E cikkek olvastán természetesen önkéntelenül is felmerül az a kérdés, amelyre a következő fejezetben keresem a választ.

Mióta csökken a színvonal?

A nyolcvanas évek közepén-végén az iskolai teljesítmények alacsony színvonalát a közvélemény elsősorban az iskolák munkájának túlszabályozottságával, merev központosítottságával, a tanárok kezének központi megkötöttségével és a tanári kar kontraszelektált voltával, továbbá az 1978-tól bevezetett tantervek hibáival (lásd például Beke, 1988; Lukács, 1989/c) és az iskolai munka anyagi feltételeinek hiányával magyarázta. A nyolcvanas évek legelején viszont még inkább az oktatási kormányzat „túlzott nivellálásra való törekvésében” és az anyagi feltételek hiányában látta a bajok forrását⁴. A hetvenes évek végi „oktatói közhangulat” és a pedagógiai szaksajtó pedig meglehetősen egyértelműen a tanügyi kormányzat 1973-as és az azt követő (elsősorban a tananyagot csökkentő) konkrét intézkedéseire vezette vissza a problémákat. Ezekre utaltak a korábban idézett szerzők is.

Ezért különösen feltűnő, hogy a felvételizők felkészültsége a jelek szerint már *a hetvenes évek elején* is „egyre gyengébb” volt, amikor pedig az említett intézkedések hatása még aligha érvényesülhetett.

⁴ Az ilyen érvelést alkalmazók közül a legelső és talán a legnagyobb hatású Andor (1980; 1981) írása volt.

„A felvételi vizsgabizottságok többsége évről évre megállapítja, hogy a felvételizők tudása és személyiségképe nem felel meg az érettségi bizonyítvány és az index osztályzatainak, illetve az iskola által kiállított pedagógiai jellemzésnek. A bizottságok kisebb része nem vonja kétségbe a középiskola nevelésének realitását, de arra a következtetésre jut, hogy *a középiskola nem tudja előkészíteni tanulóit az egyetemek, főiskolák igényeinek megfelelő továbbtanulásra.*” (Fekete J., 1970. 377. p.)⁵

De ha hitelt adunk a szakirodalomnak, a *hatvanas éveket* sem tekinthetjük viszonyítási alapnak, hiszen a színvonal már akkor is „érezhetően csökkent”.

„... az 1964. évi felvételi vizsgán a jelentkezők tudásában *a korábbi évekhez viszonyítva általános csökkenés mutatkozott.* Különösen feltűnő volt ez matematikából és fizikából. A tendencia már néhány év óta fennállott, de intézményünk felvételi bizottságainak tapasztalatai szerint *1963–1964 között a tudásszínvonal süllyedése szinte ugrásszerű volt ... 3,42-ről 3,27-re esett vissza.* Ugyanakkor a felvételi bizottságok kérdező tagjai azt állítják, hogy az 1964. évi nagytömegű gyenge felelet már visszahatott rájuk, és alacsonyabbra helyezték az egyes tudásszinteket jelző osztályzatokat.” (Szabó D. – Bendl A., 1965. 298. p.)

A fő problémát a mai helyzettel megegyezően már *a hatvanas években is* abban látták az oktatók, hogy *a felvételizők úgymond csak ismeretekkel s nem a tanultak alkalmazását, átgondolását lehetővé tevő műveltséggel rendelkeztek.*

„Irodalmi és történeti ismereteikre egyaránt jellemző, hogy *azonos sablont* használnak, amely ugyan az igazság szempontjából nem rossz, de kevés, mert ugyanakkor *hiányzik belőle az egyéni megértés szubjektív, de világnézeti és mű-*

⁵ Néhány további példa a csökkenő színvonalról ugyanabból az időszakból: Vajon, 1970; Buzás I-né, 1971; Csaba, 1972; Pásztor, 1973; Beke, 1973; Szőke, 1974; Boros, 1975.

veltségi szempontból annál *értékesebb mozzanata*. Jellemző, hogy ugyanazt az irdalmi művet vagy történelmi eseményt szinte minden megkérdezett – kis eltéréssel – ugyanolyan szavakkal értékelté és jellemezte." (Szótáczky, 1967. 332. p.)

A hetvenes évek „jeremiáidait” (Beke, 1973) olvasva, látnivaló, hogy ezektől a hatvanas évek „panaszai” csak abban térnek el, hogy akkoriban a színvonalcsökkenés okát még nem a tanulók túlterhelését meggátolni kívánó 1973-as tananyagcsökkentő intézkedésekben, hanem éppen ellenkező irányban keresték a kérdéshez hozzászólók:

„... (az) okok egyike mind a felvételi vizsgán kérdező tanárok, mind a középiskolai pedagógusok szerint az oktatott anyag mennyisége. *A tantervek gyakran túlméretezettek, maximalizmus jelentkezik. Helyesebb volna kevesebbet, de jobban, alaposabban adni. ... Az alapok megértésének hiánya visszaüt az egyetemi oktatásnál. Itt már feltételezni kell az alapok tudását, itt az anyag begyakorlására, a helyes szemlélet, a logikus következtetés kialakítására nincs idő...*” (Szabó D. – Bendl A., 1965. 301. p.)

Ezek után talán már nem is meglepő, hogy ha – feltéve, de semmiképpen meg nem engedve – hiszünk *az ötvenes évek* egyetemi, főiskolai oktatóinak, a tudásszint a „néhány évvel ezelőttihez képest” már akkor is csökkent. Sőt, a hiányosságok lényege is azonos volt a maival! Nézzünk először egy, a nyolcvanas évekből származó véleményt:

„Nem annyira az ismeretek hiánya a feltűnő, mint az, hogy a matematikai gondolkodásmódot nem sajátították el. A középiskolában több-kevesebb sikerrel emlékezetbe véstek szabályokat, eljárásokat, de a fogalmak lényegét, az összefüggéseket csak kevesen ismerik... Kevesen képesek a konkrétól elszakadva helyesen általánosítani. Legtöbbjük kifejezőképessége gyenge, matematikai szókincsük szegényes. Gondolkodásuk többnyire mechanikus, gyakran csak a tanult ismeretek reprodukálására képesek.” (Makra, 1985. 32–33.p.)

És most lássuk az ötvenes évekbeli tipikus oktatói véleményt:

„Általános tapasztalat az – és ez minden évben megmutatkozott –, hogy a középiskolai tanulók tudása rendkívül *formális*. Tételeket és számítási formulákat magolnak be, sokszor nem tudva, hogy mit jelentenek. *Az önálló gondolkodási készség csak nagyon kevés hallgatónál állapítható meg.* Sajnos ez a megállapítás a jeles és jó osztályzatot elért tanulók zömére is érvényes...” (Fenyő, 1957. 211. p.)⁶

Az ötvenes évek második felében a hiba kiváltó okát a jelek szerint a túlterhelésben keresték az oktatók, az évtized elején viszont e mellett – amennyire a bíráló akkori lehetőségeivel számoló óvatos fogalmazásokból kitűnik – a gondokat a szakérettségi rendszerének, „az erőltetett felvételeknek” (Halász A., 1954) vagy az „erőltetett átirányításoknak” (Koch, 1955) tulajdonították. Némelyek pedig egyszerűen arra vezették vissza az érettségit tett fiatalok általános műveltségének, „önálló gondolkodási készségének” sekélyesedését, hogy a középiskola túlságosan „liberálisan osztályoz”, hogy az iskolában „a rendűség javítása érdekében felelőtlen javítások vannak” (Gáspár, 1953).

A legtöbben azonban – úgy tetszik, maguk a közoktatás irányítói is – a „szívonal romlását” akkoriban olyan elkerülhetetlen rossznak tekintették, amely a volt uralkodó osztály tudásmonopóliumának megtörésére irányuló erőfeszítéseknek bár szükségképpen, de ideiglenes, néhány év alatt leküzdhető kísérőjelensége. A gondok eszerint abból fakadtak volna, hogy:

„Az elmúlt esztendőknél ... nem fektettünk megfelelő súlyt a jelentkezők előképzettségének, a továbbtanuláshoz szükséges alapismeretek birtoklásának a vizsgálatára ... Az égető káderhiány miatt kénytelenek voltunk az elmúlt esztendőknél egészen gyenge előmenetelű tanulókat is egyetemre vagy főiskolára felvenni. Egyidejűleg nagy számban

⁶ Lásd még például: Gyulai, 1961; Kődöböcz, 1962; Bodon, 1963; Szapori, 1965; Szabó J., 1967; Szótáczky, 1967; Fonyó, 1967; Felméri, 1968; Margócsy, 1969.

vittünk egyetemeinkre igen rövid idő alatt kiképzett szakérettségiseket ..." (Lőke, 1952. 180. p.)⁷

A diákok tudásszintjének csökkenésére valóban kézenfekvőnek látszott és látszik az a magyarázat, hogy a „minőségromlás” a korabeli oktatáspolitikának, így – többek között – a szakérettségis rendszernek, a felsőfokú tanulmányokra felkészületlen munkás, paraszt fiatalok egyetemre irányításának, a tanulmányi szelekció politikai szempontokkal való felcserélésének stb. a következménye⁸.

Egy korábbi munkámban (Lukács, 1981), bár más értelemben, magam is az oktatásügy felszabadulás utáni *demokratizálódási* folyamataival hoztam összefüggésbe a „színvonalcsökkenés” jelenségét. Pontosabban, arra kívántam magyarázatot adni, hogy miért *érik* ma *úgy* az oktatók, hogy süllyed a hallgatók tudásának, műveltségének színvonala, romlik a középiskolai előkészítő munka.

Abból indultam ki, hogy 1945 után hazánkban ugrásszerűen megnövekedett a közép- és felsőfokon továbbtanulók száma, és demokratizálódásával így a két oktatási fokozat elvesztette korábbi „elitképző” jellegét. Gyökeresen megváltozott a diákság társadalmi összetétele, amennyiben korábban elképzelhetetlen mértékben megnövekedett a fizikai dolgozók gyermekeinek aránya mind a közép-, mind a felsőoktatásban. Nemkülönben fontos tény az is, hogy ma már a felvételre jelentkezők jó része nem a felsőoktatásra hagyományos módon felkészítő „királyi úton” jut el az egyetemekre, főiskolákra, hanem a főként szakismereteket nyújtó szakközépiskolából⁹. Mindezek kielégítő magyarázatot látszottak adni arra, hogy miért észlelik a felvételi vizsgabizottságok tagjai a fiatalok „hagyományosan értelmezett” általános műveltségi szintjének csökkenését. A felvételiző „mai fiatalok” műveltsége – lévén, hogy egyre több közöttük a szakközépiskolát végzett, a vidéki, a fizikai dolgozók gyermeke stb. – valószínűleg tényleg nem azonos a hagyományosan „értelmiséginek” tekintett műveltséggel.

⁷ Lásd még például: Gáspár, 1953; Kovács F., 1955; Obádovics, 1957.

⁸ Ilyen magyarázatot ad Ladányi, 1986; Kovács M. – Örkény I., 1985; Andor, 1980, 1981 is.

⁹ Az adatsorokat részletesen bemutatja Ladányi, 1978.

Bármennyire logikusnak is tűnjék azonban ez a gondolatsor, magyarázatként önmagában mégsem állja meg a helyét. Az érettségizett fiatalok tudásszintje ugyanis már 1945 előtt is „érezhetően csökkent”.

Az 1936-ban megrendezett Magyar Felsőoktatási Kongresszus¹⁰ egyik legfontosabb témája a középiskola és a felsőoktatás kapcsolata, a szelekció volt. Ezt a kérdést a felszólaló oktatók döntő többsége érintette. Szinte egybehangzóan sürgették a továbbtanulók kiválasztásának szigorítását. Indoklásul részben a már évek óta tartó értelmiségi munkanélküliségre, részben pedig arra hivatkoztak, hogy gátat kell vetni a hallgatók tudása, műveltsége „rohamos hanyatlásának”.

A felszólalók többsége ekkor, a harmincas években is „*az utóbbi évekre*” datálja a „bajok” kezdetét. Azóta találják úgy, hogy csökken az abiturientek *általános műveltsége, tudása, írásbeli és szóbeli kifejezőkészsége*, azóta egyre gyakoribb, hogy azt a keveset is, amit tudnak, csak „betanulták”, de nem értik. Látnivaló, hogy a panaszkodók közül alig emlékezik valaki a *húszas évek* vitáira „a középiskola hanyatlásáról”.

Balogh József 1927-ben megjelent cikke e tekintetben azért különösen érdekes számunkra, mert nem csupán írójának egyéni véleményét tükrözi. Egy *körkérdés*, mai szóhasználatunkkal kérdőíves felvétel eredményéről számol ugyanis be, melyet a Magyar Humanisztikus Gimnázium Híveinek Egyesülete szervezett egyetemi oktatók körében. Mint írásából megtudjuk, a felmérés

„... meglepő és fájdalom, lesújtó eredménnyel zárult. Hetvenöt válaszadó egyetemi tanár úgyszólván egyhangúlag állapította meg, hogy a tudományos képzésben részesülő mai magyar ifjúság számottevő része készületlenül jó az egyetemre; általános képzettsége, tudományra való hajlandósága ennek következtében csekély, felkészültsége főiskolai munkájának elvégzésére mindenesetre elégtelen, idegen előnyelvi ismeretei a semmivel egyenlők. ... A válaszok nagy mértékben pesszimiztikusak, lehangolt, nemzetük sorsáért aggódó tudósok segélykiáltásai.” (*Balogh J.*, 1927. 254. p.)

10 A kongresszus anyaga Magyar Felsőoktatás címmel 1937-ben 3 kötetben jelent meg.

A cikk részletesen idéz a „segélykiáltásokból”. Ezek jól mutatják, hogy a tudósok aggodalmának fő oka az, hogy a fiatalok felkészültségét nemcsak rossznak, de egyre rosszabbnak is találják. Mintha csak az ötvenes évek panaszait, a hatvanas évek „jeremiáit” vagy a napjainkban megjelent cikkeket olvasnánk.

„A középiskolából jövő ifjúság általános szellemi színvonal a utóbbi években rendkívül aláhanyatlott. Igaz, hogy a gazdasági pályákra főleg a gyenge végzettségű fiatalok jönnek, azonban a régiekhez viszonyítva mégis megdöbbentő előképzettségük hiányossága.” (Magyaróvári gazdasági akadémia)

„Az előadásokat – különösen fejtegetések alkalmával – nem eléggé értik meg s alig tudják követni, fogalomképzési képességük és érzésük csekély; gyakran aránylag könnyű levezetések megértésére képtelenek. Vizsgálatok alkalmával szabatos feleletadást csak kivételesen tapasztaltam. Egyszóval: az ifjúság általános módszerei előképzettsége rendkívül gyarló.” (Szegedi jogi kar)

„Az egyetemen mindent előről kell kezdenünk. Egészen primitív tényeket nem tudnak hallgatóink, s a munkájukra való tudatos ráeszmélés hiányzik belőlük. A középiskolai filozófiai propedeutika tanítása – hozzá nem értő tanárok miatt – falra hányt borsó a mai iskolában.” (Pécsi egyetem)

„Az általános szellemi színvonal azelőtt sem volt kielégítő, a háború alatt és azóta azonban kétségkívül erősen süllyedt...” (Budapesti bölcsészkar)

A kérdőívre adott válaszokból kikerekedő képet a cikk szerzője így foglalja össze:

„Az egyetem és a középiskola között tehát – amint egyes feleletekben világosan olvasható – szakadék tátong. A

középiskola nem készít elő kellőképp az egyetemre, mert nem ad általános képzettséget, nem tesz alkalmassá a logikus gondolkodásra, nyelvismeretet alig-alig közvetít – vagyis a középiskola nem tanít és nem nevel, tehát feladatát nem teljesíti." (*Balogh J., 1927*)

A húszas évek egyetemi oktatói úgy érezték, hogy a színvonal az *első világháborút követő években* kezdett süllyedni, attól kezdve hanyatlott a középiskolát végzett fiatalok általános műveltsége, romlott kifejezőképességük, azóta, hogy egyre kevésbé képesek a logikus gondolkodásra.

Lehet, hogy igazuk volt, s a háború után valóban „romlott a helyzet”? Mindenesetre – úgy tűnik – nem akkor kezdett romlani. A középiskolák – s a középiskolások tudása – színvonalának „süllyedéséről” ugyanis korábbról is olvashatunk. A Társadalomtudományi Társaság 1905-ös középiskolavítájának anyaga szerint például a színvonalcsökkenést már a század elején is nyugtalanul regisztrálta a közvélemény. (*A középiskola reformja, 1906*)

Ennyi bevezető után talán már abba is hagyhatjuk a szakirodalom időrendben „visszafelé” történő olvasását. Akárhol ütjük ugyanis fel a szakmai vagy „laikus” folyóiratok lapjait, azt kell látnunk, hogy a „mihez képest”, vagy a „mióta romlik a középiskola felkészítő munkája”, illetve a „mióta süllyed az érettségiző tanulók általános műveltsége”, a sekélyesedik „gondolkodási képességük”, romlik a tanuláshoz való viszonyuk stb. jellegű kérdéseknek egyszerűen nincs értelme. A középiskola ugyanis – *ha hinnénk az értékelőknek, azt kellene gondolnunk* – mindig „egyre kevésbé” tudta felkészíteni növendékeit a felsőfokú tanulmányokra, a leendő hallgatók „tudásszínvonala” pedig *mindig csökkent*. A felsőoktatás tehát – úgy mond – sohasem építhette a maga munkáját a diákok középiskolában elsajátított tudására. Lehetséges-e ez?

Örök jelenség?

Egy – még megírásra váró – részletesebb problémátörténeti tanulmány alighanem arra a megállapításra jutna, hogy a mindenkori kortársak szerint a középiskola és a felsőoktatás kapcsolata – s ennek központi kérdésköre, a tanulók felkészültsége – hazánkban azóta problematikus, amióta

csak a múlt század közepén egyáltalában kialakult, pontosabban elkülönült az egyetemtól az előkészítést állami előírások szerint intézményesen végző, gimnáziumi típusú iskola szervezete (Ferge, 1976). (Itt, és dolgozatom más áttekintéseiben sem teszek különbséget gimnázium és reálgimnázium, líceum és reáliskola között. A tárgyalt problémák ugyanis a korabeli középiskolák minden típusára lényegében azonos módon voltak jellemzők.)

Mint például Balogh L. (1968) kiváló munkája bemutatja, az érettségi kérdése – annak 1851-es törvénybe iktatásától az 1960-as évekig (amikor cikke megjelent) – mindvégig heves vitákat vonzott. (Ma már tudjuk, hogy a vita az azóta eltelt tizenöt esztendőben is – ha lehet még hevesebben – folytatódott.) Számunkra azonban most nem maguk a diskussziók a fontosak, hanem egyik tartalmi jellemzőjük. Az eltérő álláspontok összecsapása során mindig lényegében kétféle nézet hívei küzdöttek. Egyfelől azok, akik liberalizálni vagy éppen *eltöröltetni* kívánták a maturát, másfelől pedig azok, akik az érettségi vizsgálatot – vagy a középiskolai osztályozás egész szisztémáját – inkább szigorítani szerették volna. (A két álláspont mögött természetesen a középiskola társadalmi funkciójáról alkotott eltérő vélemények álltak.) Témánk szempontjából az az érdekes, hogy a két fél kiindulópontja, argumentációjuk alapja szinte mindig *azonos* volt.

Nevezetesen az az állítás, melyet már az első világháború előtt is, sőt a múlt század második felében is nemcsak az érettségiről, hanem a középiskola más problémáiról folytatott viták során is újra meg újra *tényként* szögeztek le: *a középiskola nem készíti elő megfelelően növendékeit a felsőoktatásra*. Pontosabban a középiskola *egyre kevésbé* képes erre az előkészítésre.

„*Gymnasiumaink hanyatlanak*. Ezt lehet hallani a főtanodák tanáraitól, kik érettségeseinket további képeztetés végett átveszik; ezt a külföldi szakértőktől, kik tanügyi viszonyainkat figyelembe veszik. Hol rejlik az oka? Ezt a kérdést nem egyszer vetették föl, és az enyémnél szakavatottabb tollak írtak róla. Az egyik a tanári képeztetésben, a másik a tanári fizetésben, egy harmadik a módszerben, a negyedik pedig a gymnasium tanrendjében vélte fellelni okát. Iparkodott is a minisztérium majd az egyiken, majd a

másikon segíteni, úgy, ahogy; bocsátott ki rendeleteket."
(*Mialkovich*, 1877–78. 551. p.)

Ha az *okokat* sokfelé keresték is, magát a *tényt*, hogy „a gymnasialis oktatás hanyatlik”, mintegy száz éven át lényegében senki sem vitatta. S ha a kultuszminiszter a képviselőházban önkritikusan beismerte, hogy

„... annyira fejlődtek a dolgok, hogy a gymnasium már nem készíti elő a gyermeket az egyetemi oktatásra, de el-tompítja elméjét ...”,

akkor a T. Házban senki sem volt, aki ezt kétségbe vonta volna. Ellenkezőleg, heves „úgy van! úgy van!” kiáltásokat aratott *minden* oldalról
(*Nagy Z.*, 1877–78. 513.p.).

De nemcsak az oktatáspolitikusok vélekedtek így, és nem is csak a „főtanodák” képviselői háritolták a középiskolai előkészítés hiányosságaira a felelősséget azért, mert a hallgatóság

„... nem felel meg a vizsgálatokon, nem látogatja az előadásokat, nem kíséri figyelemmel a tanár szavait, s oly éretlen, hogy mind az előadásnak szellemi színvonalát, mind a vizsgálatoknak igazságosan szigorú mértékét alább szállítja.” (*Alexander*, 1886. 272. p.)

Maguk a középiskolák tanárai is ismét és ismét feltették a kérdést:

„... Vajon a középtanodákból kikerült növendék valóban méltó volt-e arra, hogy feljebb, vagy tovább bocsáttassék?”
(*Névy*, 1873–74. 140.p.)

S a válasz – melyet itt az Országos Középtanodai Tanáregyesület egyik múlt századi vezetőjének tollából idézek – mindig azonos: *nem*, mert az érettségizett ifjak nagy része

„... egyszerűen betanult – de a szellemet semmiképp nem érlelő – ilyen-olyan ismeretekkel lép az életbe, egy része pedig első elemeit is nélkülözi az általános műveltségnek ... s lehetetlen, hogy szégyenpír ne fussa el arcunkat, lehetet-

len, hogy ne érezzük egy részben *mi* a felelősséget azon botrányokért, melyek a növendékek vastag tudatlanságának nyomában járnak." (Névy, 1873–74. 141. p.)

Az ezzel kapcsolatos álláspont az évek, évtizedek során sem a tanügyi, sem a „laikus” sajtóban nem változik. Újra meg újra arról értesülünk, hogy

„... középiskoláink jelen, tetemesen javított szervezetük mellett is – kevés kivétellel – értelmileg petyhüdt, elegendő ismerettel nem rendelkező, testileg és szellemileg fáradságot és munkát bírni nem tudó ifjakat adnak főiskoláinknak és az életnek...” (Kuncz, 1885–86. 485. p.)

Legfeljebb a fogalmazás más és más:

„... a gyakorlati élet emberei a középiskola felsőbb osztályaiból jött ifjakon sok oly ismeret és képesség hiányát emlegetik, amelyeket kivált a nyelvek rengeteg számú óráiban meg kellett volna szerezni. Az egyetemek tanárai is panaszkodnak ... az érett ifjú ismereteinek hiányossága, képességeinek fogyatékosága, felfogásának hiányossága, valamint munkától való irtózkodása ellen...” (Fialowski, 1890. 467. p.)

A legfontosabbnak azonban – s erre külön is érdemes figyelniük – száz évvel ezelőtt éppúgy, mint akár napjainkban is –, a „panaszkodók” szinte sohasem az „ismeretekbeli fogyatékoságokat” tekintették, hanem újra meg újra azt, hogy

„... a túlnyomó többségnél hiában keresni a felvett anyag megemésztését, a betanult adatok közti összefüggés kellő megfontolását, a helyes felfogást, az iskolában nyert felvilágosítások és magyarázatok átgondolását és – önálló értékelését.” (Dengi, 1890. 108. p.)

Az intézménytípus majd másfélszáz éves története során – úgy tetszik – a tanügyi és a laikus sajtóban egyaránt *mindig* cáfolhatatlan köz-

helyként írták le, hogy a középiskola „az utóbbi években hanyatlásnak indult”, és így tanulóit „már” nem képes megfelelően előkészíteni a felsőfokú tanulmányokra. Szinte sohasem fordult elő, hogy valaki vette volna a fáradságot és átolvasta volna az „utóbbi évek” gyakran szó szerint azonos panaszait.

Az a tankerületi főigazgató, akinek később nyomtatásban is megjelent 1882. évi felterjesztett jelentéséből a következő idézet származik, e tekintetben tudomásom szerint *kivételnek* tekinthető – ő ugyanis *emlékezett* a korábbi évtizedekre is. Emlékezett arra, hogy mióta a magyar iskola-rendszer mint racionálisan egymásra épülő oktatási fokozatok modern rendszere kialakult, azóta a középiskolai munka eredményeivel kapcsolatban

„... *folytonos a panasz az oktatás sikertelensége miatt. A panasz nem új. Ha visszanezék az 50-es évekbe, ott komoly vádak, keserű panaszok emlékeivel találkozom. Ismerem az 1857. évi okt. 10-én kelt cs. miniszteri leiratot, mely a tanári karoktól kér véleményt azon fogatkozások javítására, melyek az »Entwurf«-ban foglalt tanrendszer keresztülvitele folytán támadtak.*

Hiányosnak nyilvánított a tanrendszer 1860-ban is, és a magyar tanférfiak a körülményekhez képest javítást célzó módosításokat hoztak be.”

A szerző itt tanügyigazgatási szakemberhez illően, pontosan felsorolja az előző húsz év főbb „panaszait”, majd a minisztérium ezekre válaszul hozott intézkedéseit is. Végül megkísérli, hogy a problémát *racionális kérdésekkel* megközelíthetővé tegye:

„*S íme! Mindezek után a panaszok még mindig hangzanak. A középiskolai oktatás sikertelenségét emlegetik sokfelé. Alázatos véleményem szerint szükséges volna tudni a következőket:*

1. kik azok, akik panaszkodnak?
2. az egyetemek melyik fakultása panaszkodik?

3. mely tantárgyból nem visznek a VIII. osztályt végzett és érettségi vizsgálatot tett ifjak elegendő alapismeretet a felsőbb iskolákra?" (Németh, 1882. 34–36. p.)

Természetesen e főigazgatói jelentés sem került el a tanügyi jelentések úgy látszik régtől fogva szokásos sorsát: soha senki sem reagált rá. A százkilenc évvel ezelőtt megfogalmazott kérdésekre tudomásom szerint azóta sem próbáltak meg komolyan válaszolni sem az oktatáspolitikusok, sem a pedagógia tudományának művelői. Igaz, ha megtették volna, igen furcsa eredményre jutnak. Tudniillik arra, hogy „a középiskolai oktatás sikertelenségére”

- mindig mindenki, és
- minden egyetem minden fakultása mindig panaszkodott;
- a VIII. osztályt (illetve, mióta a középiskola négyosztályos, azóta a IV. osztályt) végzett és érettségit tett ifjak talán soha, egyetlen tantárgyból sem vittek elegendő alapismeretet a felsőbb iskolákra – legalábbis, ha hiszünk a „panaszkodóknak”.

A racionális kérdésekre adható válaszok ily módon az irracionalitás szférájába vezetnek: a középiskola eszerint soha nem volt képes, sőt mióta létezik, egyre kevésbé képes ellátni feladatát?

De nem csupán a felsőoktatást jellemzi, hogy – oktatói szerint – sohasem építhette a maga munkáját megnyugtató módon az előző oktatási fokozat „alapozására”. Az „állandó hanyatlás” ugyanis a bírálók, a pedagógusok, a közvélemény szerint nemcsak a középfokú, de az elemi (illetve napjainkban az általános iskolai) oktatásnak is sajátja. E tekintetben újra kezdhetnénk az idézetek csokorba gyűjtését, a szakirodalom „visszafele való olvasását”, hanem így nem sok újat találnánk. Itt is az ugyanis a helyzet, hogy mióta a közoktatás államilag szabályozott egységes rendszere kiépült, s az elemi oktatásra formalizáltan „ráépül” a középiskola, azóta

„... folyton s mind sűrűbben hangzik a panasz, hogy a középiskola első osztályába lépő tanulók nem hoznak magukkal kellő előismeretet, hogy az elemi iskola megfeleljen hivatásának mint népiskola, de nem alkalmas a középiskolába lépő tanulók előkészítésére. ... A követelések, melyeket a népiskolából fellépő tanulóval szemben támasztunk, szerények ..., mégis azt tapasztaljuk, hogy az I. osztályba felvett

növendék ezen szerény követelményeknek sem felel meg.."
(Rombauer, 1889 – 90. III. 113. p.)

S a középiskolai tanárok éppen úgy, mint az egyetemi oktatók, mindig valamilyen korábbi aranykorhoz képest érzik a gyermekek tudását romlani: manapság „a '78-as tantervek előtti”, a hetvenes években a „tananyagcsökkentés előtti”, vagy az „új matematika” előtti stb. időszak a viszonyítási alap, a hatvanas években az ötvenes évek, a húszas években a világháborút megelőző korszak etc. De legyünk pontosak! A középiskolai tanárok sem elsősorban a tanulók szoros értelemben vett tudásáról vannak rossz véleménnyel, hanem inkább gondolkodásukról, motivációjukról, a tudáshoz való viszonyukról, valami olyasmiről, amit műveltségként (újabbban pedig intelligenciaként) szokás összefoglalóan említeni. Mintha ezt a fogalmat „fordítanak le”, „alkalmaznák” a 10 éves (illetve 1945 óta a 14 éves) gyerekek megítélése során újra meg újra.

„Vizsgálódásunk alapja elsősorban *nem a tudás, az ismeret, hanem az egyéni lelki és fizikai diszpozíció, mellyel a középiskola a tanulót az elemi iskolától átveszi, tehát az a kedélyi és értelmi készség, melyre munkája mentén építenie kell. Ez a világháború óta kétségtelenül rosszabbodott, gyöngült: az első osztályba iratkozók legnagyobb része még ma is a »háború gyermeke«, vérszegény, sápadt, fejletlen, fegyelmezetlen, ideges, sőt vásott, úgyhogy az órák jó részét a folytonos fegyelmi ügyek foglalják el a tanítás és tanulás helyett ... szülők nemcsak a tanítást, hanem a nevelést is teljesen az iskolától várják.” (Glatz, 1928. 286.p.)*

Másfelől viszont mindig újra meg újra megjelenik az az állítás is, hogy a tanulók szinte írni-olvasni sem tudnak:

„Az osztály jó része olvasni se tud folyékonyan, értelmesen, és annyira fegyelmezetlen, hogy a könyvből vagy a tábláról még év vége felé se tud egy mondatot hiba nélkül lemásolni. Emlékezetük hihetetlen gyenge; amit ma megértenek és tudnak, holnapra már annyira elfelejtik, hogy jóformán azt se tudják, miről volt szó. ... Nyugodt lelkiismerettel állítható,

hogy az utóbbi évek első osztályú tanulóinak fele se testi fejlettség, se tehetség, se szorgalom, se nevelés tekintetében nem való középiskolába. Ha a tanterv követelményeinek csak a felét meg lehetne valósítani, valamennyien kis tudósok lennének..." (Glatz, 1928. uo.)

Ami a felvázolt kérdéskör egyik vonatkozását, tudniillik az oktatási rendszer különböző fokozatait jelentő intézményeknek egy adott időszakban való „egymásra mutogatását”, a megoldatlan problémák „áttolásának” tendenciáját illeti, ezt, ha ritkán is, de már évtizedekkel ezelőtt világosan látták, sőt igen érzékletesen le is írták egyes oktatáspolitikusok.

„Az elemi oktatás színes képeket tár elénk. A népiskolai reform humanitárius szempontjai az apróságok belső tartalmához szabják az anyag feldolgozását. Az oktató személyzet a tőle telhetőleg ügybuzgón felel meg ügyes-bajos feladatának: amire a középiskola, az első fellebbviteli fórum kijelenti, hogy a fölkerülő elemi iskolai növendékekkel nem tud mit csinálni, azok »nem tudnak tanulni«.

A középiskolában újonnan berendezkednek. A középiskolai reform átminősíti az anyagot, megváltoztatja feldolgozásának módját. Eredményein az egyetem, a második fellebbviteli fórum akad fenn, megállapítván: a főiskolára kerülő ifjúság »a tudományokba való elmélyedésre képtelen«.

Az egyetem? Az egyetemen prelegálnak. Folytatják azt, amit maguk előtt láttak. Reformok jönnek, reformok eltűnnek, de ők prelegálnak. A gyakorlati életbe való beilleszkedést teljesen az életre bízzák: ők diplomát adnak. A diplomával nem tud mit kezdeni az ifjúság: az élet pedig a legszomorúbb perspektívák elé állítja." (Philipp, 1931. 110. p.)

Az ilyen leírásokat azonban – legalábbis ismereteim szerint – sohasem követte lényegi elemzés: e helyett a szerzők (mint azt többnyire napjainkban is tapasztalhatjuk) csupán elítélték a bemutatott felelősségát-hárítási gyakorlatot, és sürgős megváltoztatására szólították fel az „illetékeseket”. Ez – egyebek mellett – valószínűleg azzal is összefüggött, hogy

a bírálók az „egymásra mutogatást” mindig statikusan és nem történetileg vizsgálták.

Nyilvánvalóan egészen más jelentőséget tulajdonítunk valaminek, ha pillanatnyi érvényűnek véljük, mint akkor, ha tudjuk, hogy az egy rendszer (ez esetben az oktatási rendszer) működésének állandó velejárója. S még inkább, ha (de úgy tűnik, eddig ez sem történt meg) számba vesszük, hogy a most leírt probléma: *világjelenség*. Legalábbis abban az értelemben, hogy valószínűleg minden modern iskolarendszert jellemez. A hatvanas években *Szczepanski* (1969) lengyel egyetemi felvételi bizottságok tagjainak véleményét gyűjtötte össze az érettségizett diákokról, s ezek szinte szó szerint megegyeznek a francia egyetemi oktatók véleményével (*Bourdieu*, 1978) vagy azoknak az interjúknak az anyagával, melyeket a hetvenes évek végén magyar felvételiztetőkkel készítettünk (*Lukács*, 1981). Franciaországban a színvonalat oly mélyre érzik süllyedni, hogy az iskolát újabban „szamárképzőnek” nevezik (*Pór*, 1980). Reagan amerikai elnök nem is olyan nagyon régen tekintélyes szakértőkből álló bizottságot hívott életre „az utóbbi években bekövetkezett” színvonalhanyatlás okainak kivizsgálására (*Looking for excellence*, 1981). És bár a színvonalcsökkenésre való hivatkozás addig sem volt idegen az észak-amerikai oktatásreformerektől (*Mátrai*, 1990), e bizottság „segélykiáltásának” hangosága („Veszélyben a nemzet!”) még a panaszkodástörténetben jártasabb kutatókat is meglepheti (*A Nation at Risk:...*, 1983). Ugyancsak fontos szerepet játszott a „romlás”-ra való hivatkozás (*Broadfoot*, 1980) annak az új angol oktatáspolitikának a kialakulásában (vagy inkább indoklásában), amelynek eredményeként az 1988. évi oktatási reformtörvényt elfogadták (*MacNay*, 1985). Hasonlóan romlónak, már-már katasztrófálisnak érzik a helyzetet a német polgárok is (*Göbel*, 1982). A sort még hosszan folytathatnánk, de ez talán szükségtelen.

Egyrészt ugyanis számunkra itt és most a magyar oktatásügy problémái a fontosak. Másrészt ezúttal *nem* arra keresem a választ, hogy miért érzik a pedagógusok, különösképpen az oktatók a fiatalok tudását, műveltségét mindig csökkenő színvonalúnak. Erre számtalan – nem bizonyítható, de alighanem cáfolhatatlan – válasz adható: szociológiai, pszichológiai stb. Ezek közül néhányra a következő részben utalok.

Lehetséges magyarázatok

Szervezetelméleti nézőpontból közelítve például mondhatjuk, hogy mint minden szervezet, az oktatási szervezetek is előszeretettel igyekeznek saját működésük problémáit objektív, külső nehézségekre visszavezetni. Az oktatók számára ez ugyanúgy a „nyersanyag” minőségére hivatkozva a legegyszerűbb, mint bármely üzem vagy gazdaság dolgozói számára.

S ezt annál is inkább tehetik, mert (s ez már *pszichológiai* jellegű magyarázat) a „nyersanyagot” *valóban* romlani érzik. Az idősödő, mind több és elmélyültebb ismeretre, kidolgozottabb gondolkodásra szert tevő ember *elkerülhetetlenül* „egyre fiatalabbnak”, egyre gyerekesebbnek, egyre komolytalanabbnak látja az ugyanazon életkorú fiatalokat. Még akkor is, ha – ami persze nem fordulhat elő –, azok nem is változnának.

De *valóban* változnak: (lássunk most egy szociológiai alapú magyarázatot is!) hiszen a társadalom változásával a tananyag, a műveltségességünk s velük a fiatalok kultúrája, érdeklődése stb. is állandóan mozgásban, átalakulásban van. A pedagógusok is, mint mindenki (a „közvélemény” is), hajlamosak saját műveltségüket, tudásukat tekinteni *a* műveltségnek, *a* tudásnak. Így annak a szemében, aki maga még tanult latint az iskolában, az újabb, latinhoz már nem konyító nemzedék eleve műveletlennek tűnhet. Még akkor is, ha ugyanezek a fiatalok nála sokkal pontosabban ismerik is mondjuk a kvantumfizikát vagy a génebérszet alapelveit. (*Halls*, 1980.)

Az utóbbi másfél évszázad társadalmi változásai együtt jártak a rendelkezésünkre álló információk körének gyors bővülésével: „kitágult” az el-sajátítható világ. Az iskola által akceptált műveltség és a valóban megszerzhető műveltség közötti szakadék egyre növekszik. S hogy mit tekintünk releváns műveltségnek – Arany János balladáinak ismeretét (amely, mint az utóbbi évek egyik nagy port felvert vitájából kitűnt, a mai diákokat már nem jellemzi), vagy a rockzene világában való elmélyülést (amellyel viszont a pedagógusok többsége nem dicsekedhet) –, az végső soron érték-választás kérdése. Értékrendszerünk pedig, tudjuk, nemcsak társadalmilag (származásunk társadalmi helyzetünk stb. által) determinált, hanem az idővel is változik.

Két, egymást 20–30 évvel követő nemzedék műveltsége a modern világban alighanem sohasem lehet ugyanaz a tartalmát tekintve. *Abból*,

amit az előző nemzedék tudott, az újabb generáció alighanem mindig valóban kevesebbet tud – másból viszont többet.

És persze van – nagyon jelentős – hatása az iskolarendszer „eltömegesedésének” is. A néhány évtizede még csak a korosztályok szűk kisebbségét szolgáló, egyértelműen elitiskolaként működő középiskolában átadott tudásanyag és az elitiskolát akkoriban végzettek tudása még akkor sem egyezhetne meg a fokozatosan tömegiskolává vált intézmény mai anyagával, illetve az ott végzettek tudásával, ha az a bizonyos anyag – ami lehetetlen – nem változott volna meg.

Talán felesleges is tovább sorolnom, hiszen már az eddigiekből is nyilvánvaló: számtalan oka lehet (és valóban van is) annak, hogy a „színvonalcsökkenésről” szóló oktatáspolitikus *mindig* bízhat benne: érvelését *mindenki* elfogadja. Hiszen ez az, amit mindenki „érez”, és amit így szinte senki sohasem von kétségbe. Ez tehát olyan univerzális érv, amelyre az oktatásügy alakítása körüli politikai csatározásokban mindig mindenki a siker reményében hivatkozhat, és amelyet így saját érdekeinek, értékrendjének, a maga szempontjainak megfelelő változtatások kikövetelésére használhat fel.

A következőkben azonban nem a felsoroltakhoz hasonló „okokat” keresem, hanem azt kívánom vázlatosan áttekinteni, hogy milyen változó ideológiai szerepet töltött be a színvonalcsökkenésnek, illetve magának a tanulói tudás színvonalának fogalma a modern magyar oktatáspolitikai történetének bizonyos szakaszaiban. Mert, bár a „panaszok” iskolarendszerünk majd 150 éve során változatlanul újra meg újra elhangzottak, az említett fogalmakat nagyon is eltérő értelemben használták 1945 előtt és után.

A TUDÁS ÉS A SZÍNVONAL FOGALMÁNAK „SZELEKCIÓS JELLEGŰ” ÉRTELMEZÉSE

Ami az első pillantásra is szembeszökő, az az, hogy 1945 előtt a színvonalcsökkenés milyen gyakran és milyen nagy súllyal szerepelt a hivatalos oktatáspolitikai szótárában. Nemcsak az érintett pedagógusok, hanem a tanügyigazgatási szakemberek és a politikusok is előszeretettel, gyakran és részletesen fejtették ki álláspontjukat arról, hogy mi okozza a színvonal romlását, és hogy hogyan lehetne gátat vetni ennek az aggasztó folyamatnak.

1945 után azonban (eltekintve a zavaros ötvenes évek eleji esztendőkhöz néhány ellentmondásos dokumentumától) a hivatalos oktatáspolitikai szóhasználatból e fogalom egy csapásra és jó időre eltűnt (pontosabban: értelmezhetetlenül átalakult), és a panaszkodók köre a pedagógusokra, oktatókra és a nézeteiket képviselő közírókra szűkült – egészen a nyolcvanas évek elejéig.

De haladjunk sorban! A tárgyalt fogalmak történetének első szakaszában a hanyatlás közvetlen okát igen sokfelé keresték. A pedagógusok főként didaktikai, pedagógiai, oktatásszervezési problémákra mutattak rá: például bizonyos tantárgyak óraszámát túl alacsonynak, másokét magasnak vélték; egyesek a görögoktatás túlságosan grammatizáló, mások néhány évvel később ellenkezőleg, a túlságosan irodalomcentrikus voltát hibáztatták.

Azután maga a görögoktatás lett az elemzések fő céltáblája, majd a latintanítás: ezek úgymond elvonják a teret a reáltárgyak tanításától, érdektelenek a gyermekek számára stb. Volt, aki a matematika magasabb óraszámával vélte kivédhetővé tenni a tudásszint csökkenését, és természetesen volt, aki a humán tantárgyak visszaszorulásában jelölte meg a „fő bajt”. Némelyek a szemléltetés hiányára vezették vissza a romlást, megint mások a szemléltetés túlzásba vitelére; a tanítás túlságosan elvont, életidegen voltára, vagy éppenséggel túlon túl is utilitarisztikus jellegére. Hibáz-

tatták a tanárképzés rossz struktúráját ugyanúgy, mint az iskolarendszer irányításának túlcentralizált módját – vagy éppen ellenkezőleg: sürgették az iskolák államosítását a hanyatlás meggátlására.

Száz év alatt az alacsony tanári fizetésektől a testnevelés alacsony óraszámáig nem volt a magyar tanügynek talán egyetlen olyan eleme sem, amelyet valaki ne talált volna felelősnek a színvonal romlásáért, s amelynek megváltoztatásáról ne fejtettek volna ki egymással szöges ellentétben álló javaslatokat. Egy tekintetben azonban mindvégig viszonylagos konszenzus volt a hanyatlás okait kereső legtöbb pedagógus között. Nevezetesen abban, hogy az általuk megjelölt okokról többnyire úgy vélték, hogy azok *a túlterhelés közvetítésével*, annak révén vezetnek a tanulók tudásának elsekélyesedéséhez.

A túlterhelés

A túlterhelés volt az a „másik” közvetítő fogalom, melyet általános elfogadottsága miatt mindenki a megcáfoltatás veszélye nélkül alkalmazhatott. Az iskola túlterheli a tanulókat, mert ... (ide tetszés szerint bármi behelyettesíthető volt: az például, hogy az iskola feleslegesen gyötri tanulóit a latinnal éppúgy, mint ennek ellenkezője, hogy klasszikus műveltség helyett az iskola felesleges „reál” ismereteket bifláztat) így azután úgymond nem csoda, ha a tanulók műveltsége egyre alacsonyabb színvonalú.

Azt, hogy az iskola mindinkább túlterheli tanulóit, éppúgy senki sem tudhatta megcáfolni, mint azt, hogy a színvonal romlik – mindkettő ki-kezdhetetlen közhely volt. Az egyes iskolafokokozatok képviselőinek érvelése e téren is csak a korábban már bemutatott „egymásra mutogatás” volt. Az elemi azzal vádolta a középiskolát, hogy az túl magas követelményeket támaszt és ez vezet a túlterheléshez, a középiskola viszont saját munkájának sikertelenségét indokolta azzal, hogy az elemiből már eleve „elsatnyult” növendékeket kap. Igaz ugyan, hogy a középiskola sem tökéletes, de

„... tekintsünk csak be az elemi iskolába, pillantsuk át tantervét, és akkor már csakugyan szörnyülködve kell fölkiáltanunk: ... ott van csak a valódi túlterhelés, amely alatt annak a kis gyermeknek teste senyvedni, esze satnyulni csakugyan ott kezd. Középiskolai tanulóink kedvetlen működésének

egyik jelentékeny oka az elemi iskola tantervében rejlik: azért, ha gyökeresen akarunk javítani, a baj orvoslását nem folyamatának közepén, hanem csírájában kell kezdenünk: mindenekelőtt az elemi iskola tantervének megváltoztatására kell törekednünk." (Köpesdy, 1882 – 83. 291.p.)

A túlterhelés azután odavezethet, olvashatjuk számtalan tanulmányban, hogy a tanulók nem érnek rá megtanulni, megérteni, hanem csak bebiflázni a túlságosan nagy tananyagot, csak szajkóznak és nem gondolkodnak. S hiába ismétli ab urbe condita mindenki, hogy „inkább kevesebbet kellene tanítani, de azt jobban”, hiába a minisztérium által száz éven át újra meg újra elrendelt tantervrevíziók és csökkentések, 1937-ben még mindig ugyanúgy elérhetetlen utópiaként olvashatjuk, mint mondjuk 1866-ban:

„A középiskolai oktatás egész rendszerén végigvonuló alapelveként kellene ... érvényesülni annak a gondolatnak, hogy a tanulónak ne annyira emlékezőtehetségét és képességét terheljük meg, hanem inkább arra igyekezzünk, hogy őt önálló gondolkodásra neveljük rá.” (Magyar Felsőoktatás, 1937. II.k. 88.p.)

De távolodjunk el némileg az iskola belső világától, a pedagógusok érvrendszerétől, s nézzük meg, miként reagált a túlterhelés és a színvonalcsökkenés újra meg újra összefüggőnek deklarált jelenségére a hivatalos oktatáspolitikai.

Itt önmagába záruló érvrendszerrel találkozunk. Mert egyrészt: a tanulók tudásszintje azért hanyatlik, mert az iskola túlterheli őket. Másrészt viszont: az iskola azért terheli túl tanulóit, mert azok nem elég felkészültek, műveltek, tehetségesek, és így nem képesek a jogos követelményeknek megfelelni. A középiskolások közül tehát azok a túlterheltek, akik csak minden erejüket megfeszítve vagy még úgy sem tudják az iskolai követelményeket teljesíteni. Ezek a „gyengébb”, a „tehetségtelen” növendékek (akik a tananyagot nem tudják vagy nem is akarják mélyebben elsajátítani, akik „a tudományos pályákra”, amelyekre a középiskola előkészít, nem valók) akadályozzák meg a középiskolát hivatása teljesítésében, s rákény-

szerítik, hogy az ilyen tanulókhoz, a „szürke átlaghoz” igazodva alábbszálítsa a tanítás színvonalát – amivel azután a tehetségeseket is túlterheli.

A két világháború közötti időszak vezető oktatáspolitikusai a színvonalcsökkenés tényét egyértelműen társadalmipolitikai okokra, nevezetesen az oktatásnak az első világháborút követő eltömegesedésére vezették vissza, amikor – szerintük – a középiskolát és a felsőoktatást „előzönlöték az oda nem való, tehetségtelen diákok”.

Az eltömegesedés

Az 1936-os Felsőoktatási Kongresszuson elhangzott nyitó előadásában például *Huszt József* így exponálta a problémát:

„A háború előtt csak a legritkább esetben lehetett tanügyi kérdésekkel kapcsolatban bizonyos túlzás nélkül sorsdöntő jelentőségről beszélni. Minden szinte magától értetődőnek látszott ... így például egyáltalán nem merült fel annak a szüksége, még a gondolata sem, hogy a gimnázium és az egyetem magától értetődő viszonyát a társadalmi fejlődés irányítása céljából külön rendezni kellene. A kapcsolat annyira egyszerű volt, hogy semmiféle fejtörést nem okozott.

...

A nagy fordulatot elsősorban a háborúban mérhetetlen áldozatokat hozott tömegek igényeinek nagymérvű megnövekedése jelezte ... talán nincs még egy másik, a történelemtől részleteiben is számon tartott lelki változás, amely méreteiben, mélységében és főleg villámgyors lefolyásában összehasonlítható lenne a tömegeknek ... az előretörésével, egyesek szerint lázadásával. ...

A »lázas« a közép- és felsőoktatási intézményeknél a növendéklétszámnak hallatlan mértékű megduzzadásában nyilvánult meg. A tömegek, a társadalmi felemelkedés vágyától és reményétől feltüzelve, valósággal megrohmozták a magasabb értelmiségi pályák felé vezető iskolákat. ... Az érdekelt tanügyi intézmények a káoszban maguk is iránytű nélkül bolyongtak, s mintha elfeledkeztek volna a megmásítha-

tatlan alaptörvényről, amely szerint a szellemi világban – egy körülhatárolt emberközösségen belül – a minőség és a mennyiség szükségszerűen fordított arányban szoktak egymással szembenállni. ..." (*Magyar Felsőoktatás*, 1937. I.k. 69., 70.p.)

Az előadó további okfejtésének a most bennünket érdeklő elemeit röviden összefoglalva: a továbbra is „a régi utat járó” (értsd: a szelekciót nem szigorító) közép- és felsőoktatás az első világháború után falai közé túlságosan sok „oda nem való elemet” engedett be, akik, mivel „nem a vezetésre és a tudomány művelésére *eleve* hivatott felső néprétegekből” származtak, általános műveltségük, „magasabb hivatásethoszuk” hiányában a tanintézmények kívánalmainak „szükségképpen” nem feleltek meg. Ezek az „elemek” úgymond, kihasználva, hogy a szelekció nem elég szigorú, sőt túlságosan liberális, „már-már szakiskolává züllesztették” a felsőoktatást, a tudomány és a nemzeti elit képzésének fellegvárát, s lerombolták a hozzá vezető út, a középiskola színvonalát.

Hogy az iskolai oktatás színvonala elégtelen, hogy ezért a középiskola és a felsőoktatás „természetes kapcsolata”, harmóniája „megbomlott”, azt a felsőoktatási kongresszus alaphangját megütő előadásában *Kornis Gyula* is az „eltömegesedésnek” tulajdonította. Különösen annak, hogy „a kispolgárság, sőt a munkásosztály is mind nagyobb számban hatolt be az egyetemre és főiskolákra”, és hogy így „a fölfelé törő osztálymozgalom, a szinte kóros emelkedésvágy, a túlzó társadalmi aszcendizmus” következményeként a középiskolába és az egyetemre az ott hagyományosan elvárttól eltérő célokkal, viselkedésmóddal, műveltséggel, habitussal bíró társadalmi rétegek képviselői is bekerülhettek. (*Magyar Felsőoktatás*, 1937. I.k. 19.p.)

A kongresszusi hozzászólásokból kitűnik, hogy a Huszti és Kornis által kárhoztatott változásokat az oktatók személy szerint az egyetemi élet mindennapjaiban, a hallgatók habitusában végbement változásként érzékelték. Mint említettem, romló színvonalúnak vélték a hallgatók középiskolai felkészítését: elégedetlenek voltak azok általános műveltségének színvonalával, de – amit ezzel összefüggőnek jeleztek – pályamotivációjával is. „Mintha az utóbbi időben nem is a tudományszomj, hanem csak a kenyérkereset, a diplomához jutás vágya hajtaná őket az egyetemre” – mondják egymás után a felszólaló oktatók. A probléma megoldására tett javaslatuk Korniséval, Husztiéval szinte mindig azonos: a szelekció szigorí-

tása a középiskolában, az „oda nem való elemek” eltávolítása a középiskolából.

A húszas – harmincas évek adatait mai szemmel nézve egyébként az lehet a benyomásunk, hogy a kor oktatáspolitikusai számára nem is az „alsóbb néposztályból feltörekvők” tömege tűnt oly félelmetesnek, mint inkább maga az a tény, hogy e társadalmi csoportokból egyáltalában vannak továbbtanulni merészkedők. Hiszen még 1930-ban is az egyetemi hallgatóknak valószínűsíthetően mindössze 1,5%-a szegényparaszt, 4%-a munkás és 6–7%-a birtokos paraszt származású (Hajdú T., 1980. 33.p.)¹¹.

Még valamit meg kell azonban itt jegyeznünk. Ha feltehetőleg igaz is, hogy „a színvonal csökkenésében”, pontosabban azokban a reálfolyamatokban, amelyekre a színvonal csökkenéséről panaszkodók reflektáltak, döntő szerepet játszott a „tömegek lázadása”, az eltömegesedés, ez a folyamat akkor sem – legalábbis az oktatáspolitikai irodalom tanúsága szerint – az első világháborút követően indult meg, akkor legfeljebb felgyorsult. Az oktatáspolitikai alakítói ugyanis már századunk elején, sőt a múlt században is, pontosan ugyanezzel magyarázták a színvonalcsökkenés jelenségét. Mióta egyáltalában létezik központilag irányított oktatási rendszerünk – láttuk –, azóta „hanyaglanak iskoláink”, és azóta olvashatunk – egészen 1945-ig – változatlan elvrendszerű oktatáspolitikai fejtegetéseket ennek társadalmi hátteréről. Arról, hogy a közép- és felsőoktatást előzönlük az „oda nem való tehetségtelen elemek”, akik miatt a tanítás színvonalát le kell szállítani. S azóta a tanügy irányítói a „kiutat” – 1945-ig – mindig a szelekció szigorításában, az oda nem való elemek kizárásában keresték – már akkor is, amikor az oktatás még egyáltalán nem volt tömegesnek mondható, amikor még se trianoni diktátum, se gazdasági válság, sem az értelmiségi pályák telítettsége ezt nem indokolhatta¹².

1851-től majd száz éven át a tanügy egymást váltó vezetői, a vallás- és közoktatási minisztérium évi költségvetésének országközi vitáin felszólaló legkülönbözőbb pártállású képviselők mindig szinte ugyanazon szavakkal fejtették ki véleményüket. E szerint a középiskola úgy vethet gátat a szín-

11 Lásd még: Földes, 1967; Jóború, 1963.

12 Azoknak a hatalmi átrendeződéseknek, politikai – és folyományukként – oktatáspolitikai küzdelmeknek felvázolása, történelmi elemzése, melyek századunk első felében az itt jelzett ideológiáknak a hátterében zajlottak le, amelyekben ezek gyökereztek, nem ennek a könyvnek a feladata. Bővebben tárgyalja ezeket Nagy P.T. munkája (1990).

vonal csökkenésének, a „hanyatlásnak”, csak úgy teljesítheti feladatát, ha szigorítja a szelekciót, ha eltávolítja falai közül „a szellemi proletárokat”.

E logika nem állt ellentétben a pedagógusok többségének gondolkodásával sem. Ellenkezőleg, széles körű társadalmi konszenzust tudhatott maga mögött, hiszen lényegében nem volt más, mint annak a logikának a világos kifejtése, amelynek megfelelően a magyar iskolarendszer egésze felépült, illetve működött.

A szelekció logikája

Tanügyünk legfőbb jellemzője – irányítási módját, és tartalmát tekintve egyaránt – poroszosan centralizált jellege¹³ volt. Centralizáltsága elsősorban abban nyilvánult meg, hogy a rendszer egésze mereven elhatárolt oktatási fokozatokra (óvoda, alsó, közép- és felsőfok), típusokra és azokon belül pedig mereven elhatárolt osztályokra tagolódott. Az elsajátítandó ismeretanyagot központilag, országosan egységesen szabták meg. Az anyag lineárisan épült fel, mintegy lépcsőfokokra bontva. Így egy-egy tananyag-tömb hozzárendelődött egy-egy fokozat egy-egy osztályához. E szisztéma logikájának sine qua nonja, hogy egy bizonyos életkorban az ország összes tanulójának azonos fokozat azonos osztályában ugyanazt a tananyagot, ugyanazon szinten és ugyanolyan (a központilag legjobbnak nyilvánított) módszerekkel kell megtanítani.

A következő osztályba (fokozatba) lépés feltétele az előző fokozat anyagának elsajátítása. Hogy az egyes lépcsőfokokat jelentő osztályok és fokozatok működése kellően egymásra építhető legyen, ugyanazon életkorban minden tanulónak ugyanazzal az ismeretanyaggal, készségstruktúrával, tudásszinttel kell rendelkeznie. Ezért, ha egy tanuló nem tud (nem akar) egy ütemben és egy irányban haladni társaival (csak egy irány lehetséges, hiszen az országosan azonos tananyag lineárisan épül fel), akkor meg kell ismételnie az adott félévet, évet, és az új évfolyamával kell azután újra együtt haladnia. Itt most már más társakkal, de megint csak velük

¹³ Valószínűleg helyesebb és pontosabb lenne itt a „napóleoni módon centralizált” kifejezést használni. Hogy itt és munkám más fejezeteiben mégis a poroszos jelzővel élek, annak oka elsősorban az, hogy a legutóbbi évek hazai oktatáspolitikai szóhasználatában ez a kifejezés gyökeresedett meg, továbbá, hogy e kifejezés szemléletesen utal a nálunk közismert amerikai út-porosz út metaforára.

egyazon ütemben, egyazon anyagot és ugyanazon módszerekkel kell elsajátítania, mint első próbálkozásra: hiszen a tudnivalók, elsajátításuk ütemezése, a módszerek stb. mindenki számára mindig azonosak kell, hogy legyenek. A központilag előírt tananyaghoz, módszerekhez, haladási ütemhez képest változtatásra (például az egyes tanulók képességeihez, érdeklődéséhez való alkalmazkodásra) e rendszer logikája szerint sem mód, sem szükség nincs.

Technikailag azért *nincs* erre mód, mert az egyöntetűség megbontása az egyes osztályok, fokozatok munkáját egymásra építhetlenné, a központból pontosan megszerkeszthetlenné tenné. Ez pedig azt veszélyeztethetné, hogy az életkoruk szerint csoportokba szervezett, a nem tudástól a központilag előírt tudás felé vezető egyetlen úton osztályról osztályra, óráról órára katonás rendben menetelő tanulók a számukra előírt ütemben és valóban pontosan az előírt tudáshoz érjenek el. Márpedig ez az oktatási rendszer elvileg éppen úgy oszlik fokozatokra, hogy azok közül egynek-egynek az elvégzése *valamely társadalmi pozíció betöltéséhez szükséges tudással* ruházza fel a növendékeket, egyszersmind (ha feljebb kívánnak emelkedni a társadalmi ranglétrán) felkészíti őket a következő fokozatban való tanulás megkezdésére.

Szükség viszont azért *nincs* a változtatásra, a különböző tanulókhoz való alkalmazkodásra, mert a rendszernek nemcsak a tanítás, hanem a szelekció is elfogadott funkciója. Nemcsak nem kell, de nem is szabad az egyes gyermekekhez igazodnia. Nem ismerhet „előjogokat”, hiszen mindenkire nézve *egységes mércét* alkalmazva kell *megvizsgálnia*, hogy az egyének milyen mértékben sajátították el a meghatározott társadalmi szerep betöltéséhez szükséges tudnivalókat. Így és csak így teszi lehetővé az iskola, hogy a korlátozott számú pozíciók betöltésére fölös számban jelentkezők közül a tudásuk szerinti legalkalmasabbak kiválasztassanak.

A szelekció funkcióját vállaló iskolának ezért *kell*, hogy alapvető elve legyen: nem a szisztémának a tanulókhoz, hanem fordítva: a tanulóknak kell a rendszer pontos előírásaihoz alkalmazkodniuk. A képző intézmény csak azokkal foglalkozhat, akik nem lépnek ki a sorból, akik *képesek* és *akarnak* az iskola által megjelölt célok felé vezető úton, a megadott irányban és ütemben haladni. A lemaradók – a természetes kiválasztódás elvének megfelelően – lemaradásukkal, „másságukkal” az iskola elvégzésére való alkalmatlanságukat bizonyítják. S egyszersmind azt is, hogy alkalmatlanok azon társadalmi pozíciók betöltésére, melyekre az iskola felkészít.

Az iskola ugyanis – a szelekció eme logikája szerint – a tanítás mellett egyben versenypályát is biztosít a növendékeknek, és pártatlan bírója a jobb társadalmi pozíciók felé törő, egymással versengő diákoknak. A lemorzsolódó, rosszabb osztályzatokat szerző diák társaihoz képest kevésbé tehetséges – az iskola ezt csupán konstatálja, amikor rossz tanulónak minősíti, lemond róla, illetve amikor ítéletet mondva felette, továbbhaladását meggátolja.

Ezt a szisztémát legalábbis három alapelv legitimálta.

Először: az uralkodó társadalmi ideológia elfogadta, hogy a különböző társadalmi pozíciók betöltőinek rendelkezniük kell a tudásnak egy olyan körével (anyagával) és olyan szintjével, amelyet a társadalom egészséges fejlődése érdekében érdemes körülírni, meghatározni és a pozíciók betöltői számára bírását államilag garantáltan kötelezővé tenni.

Másodszor: az uralkodó társadalmi ideológia a születési *előjogok* és a *vagyon* biztosította társadalmi pozíciószerezés mellett a *tudás szerinti* „természetes” szelekciót is a társadalmi kiválasztás jogosult módjának fogadta el. (E kérdésnek magának is megvan a története: lassan és fokozatosan hódított teret az a gondolat, hogy az iskolai szelekció „igazságosabb”, mint a másik két említett kiválasztási mód.)

Harmadszor: e logika szerint a tanulás magánügy. Ha valaki otthoni neveltetése, az általa elsajátított kultúra, nyelv, értékrend, tehát műveltség révén akart és tudott az oktatási rendszer szabta módon előrehaladni, a magasabb pozíciókért sikerrel versengeni, akkor ez azt jelentette, hogy *alkalmas* az iskoláztatásra, van hozzá *tehetsége*. Ez esetben az iskola megadta neki azt, amit maga adhatott: a választott társadalmi pozíciójához társadalmilag szükségesnek nyilvánított tudást.

Ha viszont mindezzel nem rendelkezett eleve – ha tehát nem volt tehetséges, „alkalmatlan” volt a tanulásra –, akkor egyszerűen nem volt keresnivalója az iskolában.

Az oktatásügy társadalmi funkciójára vonatkozó és széleskörűen elfogadott társadalmi ideológia nézőpontjából nemcsak az tűnt természetesnek, hogy az elemi szint után a további iskolafokok a népesség egyre szűkülő hányadát fogadták be. De az is igazságosnak tetszett, hogy a tanulóknak *elve* rendelkezniük kell egyfajta, a taníttatás révén a „vezető elitbe” való belépésre jogosító műveltséggel és ennek megfelelő pályaorientációval. Aki ezekkel az attribútumokkal nem bírt, azok tanítását, „tudással” való ellátását az iskola egyszerűen nem tekintette a maga feladatának.

Így válik érthetővé, hogy miért állította az iskola mindig szembe egymással a *tudást*, amelynek megszerzésére végül is mindenki képes – legfeljebb túlterheli magát – és a *műveltséget*: a kevesek privilégiumát. De így válik érthetővé az is, hogy miért nem jelentett az oktatáspolitiká számára problémát a magas arányú bukás, a lemorzsolódás, a kimaradás, a tovább nem tanulás. Hiszen ez a dolgok természetes rendjének tünt, mert a természetes kiválasztódás fogalmkörébe tartozott.

Erről az alapról kiindulva pedig kétségkívül logikus volt, hogy túlterhelésükért maguk a tanulók a felelősek.

.... ha látom, hogy ... évenként a középiskola végbizonnyítványát ... az összes létszám ... alig vagy kevesebb, mint 1/16-a nyeri el, úgy ebből azt a vígasztalást lehetne kiolvasni, hogy íme a középiskola automatikusan rostálja ki a gyengéket és nem odavalókat. De az élet azt bizonyítja, hogy ez a kirostálás nem tökéletes. ...

... Nem lehet tagadni, hogy a középiskolai túlterhelés nem agyrém, hanem szomorú valóság. ... Kétségtelen, hogy reformra van szükség. De előbb meg kell állapítanunk a hiba forrását ... *a középiskolai túlterhelésben nem az iskola, de a tanuló anyag hibás* ... azok szenvednek, akik nem elég tehetségesek sem a középiskola végzésére, sem azon pályákra, melyek üres helyeit a középiskolák végzett növendékei töltik be.

Alapvető reformra elsősorban az a hajszolás szorul, mely megtölti a középiskolát felében olyanokkal, akik ott nem boldogulhatnak, sem azon túl, ha keresztül gázoltak rajta. Vagy lehetne egy más reformról is szó, leszállítani a középiskola nívóját azok teherbírási fokára, akik a középiskola végzésére alkalmatlanok. Azt hiszem, ilyen tervről komolyan nem szabad beszélni." (*Hajós*, 1906. 64–65.p.)

Ez megbonthatatlanul látszó gondolati kör. S az is természetes, hogy ebben az összefüggésben már nem maga a tanulók „hiányos műveltsége” jelent meg igazi gondként, hanem az, hogy a tehetségtelen, értsd: műveletlen tanulók *eljuthattak* a középiskolába, az érettségig, esetleg még azon is túl.

Az oktatáspolitikai a szelektív középiskola elé deklaráltan nem azt a célt tűzte, hogy az minél több tanulót minél többre és minél magasabb színvonalon tanítson meg. Ellenkezőleg: azt a szerepet szánta neki, hogy „védje meg” a társadalmat a „tehetségtelenektől”, a „szellemi proletároktól”. Az iskola feladata így főként az volt, hogy a szelekció tökéletesítésével megbízhatóan válassza ki a tanulásra érdemes legtehetségesebbeket, és minél tökéletesebben zárja el a tudomány felszentelt csarnokainak kapuit az „oda nem való elemek” elől.

Ennek felelt meg az az értékrend, amely szerint az a középiskola a „jobb”, amely minél több tanulóját buktatja meg az érettségig – vagy már korábban. A kortársak számára egészen természetesek voltak a középiskolák munkájának statisztikai értékelésekor az ilyesféle (ez esetben éppen egy pedagógus tollából származó) mondatok:

„Kitűnik, hogy a reáliskola eredménye jobb, mint a gymnasiumoké, vagy más eshetőséget véve tekintetbe, hogy a reáliskolák szigorúbban osztályoznak, mint a gymnasiumok.”
(Guta, 1886 – 87. 387. p.)

A reáliskolák több tanulójukat buktatják meg, mint a gimnáziumok, tehát az „eredményük jobb”! Ennek az attitűdnek a következménye volt, hogy a középiskolai oktatás eredménytelenségének okait a pedagógusok is, de főként az oktatáspolitikusok *végző soron* nem magának az oktatásnak, hanem az iskola közönségének, a *tanulóknak* a minőségében vélhették felfedezni.

Tanulóink keveset tudnak, sok rájuk a panasz – mondja a hetvenes években a Középtanodai Tanáregylet már idézett vezetője.

„... Hová vezet ez? Mi lesz belőlünk, ha az alkotmányos élet jótéteményeit arra használjuk, hogy meggondolatlan engedékenységgel hasznavehetetlen, s mégis követelő iskolai proletárokkal árasztjuk el a hazát!” (Névy, 1873 – 74. 141.p.)

Megoldási javaslata: „a vizsgálatok szigora”. Költői kérdésére:

„Különösen annak megfontolására szeretném kartársaimat bírni: vajon célszerűbb-e az alsó vagy a felső osztályokban buktatni?”

Tüstént megadja a választ is: *minden* osztályban, *minél több* „középis-
kolába nem való” diákot kell megbuktatni (142.p.).

A „középiszkolai kérdés” megoldására, a „hanyaglás” meggátolására egy-
re-másra összehívott minisztériumi ankétok résztvevőinek véleménye majd
száz éven át *mindig azonos* tendenciájú:

„A tanítás eredménytelenségének általános okát a tanárok sajnálatos lanyhaságában s elnézésében találták, kik oly tanulókat is átbocsátanak, kik az osztály penzumát el nem sajátították. ... Ama kívánság hangoztatott, hogy a kormány főképp az igazgatók útján, kiknek hatalmi köre ez irányban tágítandó, oda hasson, hogy az osztályvizsgálatokon nagyobb szigorúsággal járjanak el.” (*A gymnasiumi tanterv módosítása*, 1886 – 87. 385.p.)

A minisztérium száz éven át újra meg újra utasítások és rendeletek tömegében buzdítja a tanárokat a nagyobb következetességre, a szelekció szigorítására. Ezek hangvételének érzékeltetésére itt talán elegendő csak egy ilyen miniszteri dokumentumból idéznem:

„... annak jelzése mellett, hogy a túlságos szigorúság alkalmazását is helytelennek tartom, ez alkalommal különösen az osztályozás indokolatlan enyhességének meggátolására hívom fel a főigazgatóság figyelmét ... a tanári karok a tanulók tehetségeit a felsőbb osztályokban támasztandó igények szempontjából minden oldalról mérlegeljék, s különösen a gymnasiumba nem való tanulókat kellő osztályozással az iskolából eltávolítsák.”

Hogy a miniszter logikája milyen megfontoláson alapul, azt jól mutatja a rendelkezés indokló része:

„Hiszem, hogy e figyelmeztetésemet a szorosán vett pedagógiai szempontokon kívül a tanári testületek már csak azért is követni fogják, mert sajnos tapasztalhatják ők is, hogy a középiskolák túlzásfoltóságát leginkább az a körülmény okozza, hogy ezen intézeteket, különösen a gymnasiomokat az úgynevezett tudós pályákra nem való ifjúság nagy számban keresi fel.” (VKM, 1895)

A „szorosán vett” pedagógiai szempont tartalmáról és az „iskolába való” megítélésének elveiről a „gimnáziumi kérdésre” vonatkozó politikusi állásfoglalások éppúgy nem hagytak kétséget, mint a szakszerű vélemények.

A középiskola „hanyatlásának” a kérdéssel foglalkozók zöme mind a múlt században, mind századunk első felében „a társadalom meggyőzésével” kívánt gátat vetni. Arra kívánták ugyanis a szülőket rábeszélni, hogy ne küldjék gyermekeiket középiskolába.

„Azt hiszem, hogy a középiskolai tanulóság számának jelentékeny csökkenése úgy az ország, mint sok ezer gyermek érdekében kívánatos volna, s a középiskolai tanítás sikerét rendkívüli módon előmozdítaná.

... Hogy ezen, a középiskola működésének sikerét gátló társadalmi bajon segítsünk, arra nézve a legbiztosabb s legalaposabb ... út az volna, hogy a társadalmat tévedéséről meggyőzzük, s legalább a jövő nemzedéket arra tanítsuk, hogy nem az ember tanulmányai és ismeretei tesznek valakit a társadalom kiváló tagjává, de az, hogy hivatásának, legyen az bármi is, miképpen felel meg ...” (Rombauer, 1885–86. 24–26.p.)

Vagy pedig tíz évvel később, más megfogalmazásban:

„Sok-sok szülőt iparkodtam lebeszélni a középiskolával való kísérletezésről, de eddigelé semmiféle sikert nem tudtam elérni, sőt megharagudtak ...” – mondja az Országos Közoktatási Tanács egyik tagja (*A középiskola reformja*, 1906. 99. p.)

S ha mégsem hatékony a meggyőzés? A javasolt módszer mindig azonos:

„... ha másként nem lehet, a taníttatás lehetetlenségének kell meggyőzni a szülőket...” (Névy, 1873–74. 142. p.)

„... ha a baj növekedésének, folytonos tovaterjedésének igazán határt akarunk szabni, nem volna szabad visszariadni kevésbé liberális eszközök használatától sem. Nézetem szerint a középiskolák látogatásának költségeit emelni kéne...” (Rombauer, 1885–86. 26.p.)

„Nem egy esetben a tandíj fizetésére való kötelezés sem használ, azért, mert a tandíj a középiskoláinkon nem mondható magasnak. ... Én a tandíj tetemes emelése mellett szavazok.” (A középiskola reformja, 1906. 99.p.)

Akik a középiskolát a „túl sok” tanulni vágyótól védelmezték, sem a múlt században, sem a századforduló után egyáltalában nem titkolták, hogy tulajdonképpen kikről is beszélnek, amikor a „tehetségtelenekről”, vagy az „oda nem való elemekről” szóltak: elsősorban az „alsóbb néprétegek gyermekeiről”.

Ki „való” az iskolába?

Már a múlt század során is egyre-másra fölvetődött az a gondolat, hogy a középiskolai tandíjakat „az oda nem valók eltávolítására” jelentősen fel kell emelni. Amikor például Kovács Albert 1889-ben a képviselőházban olyan tandíjak kiszabását javasolta, amelyből az iskolák eltarthatnák magukat, egészen természetesen így érvelhetett:

„... Ezzel még azt is el lehetne érni, hogy a szegény legények kiszorulnának a középiskolákból, ami kívánatos.” (A ministeri jelentés a közoktatási bizottságban, 1889–90. 334.p.)

Úgy tetszik, mintha a középiskola vonatkozásában a magyar oktatáspolitikára számára a legfőbb gondot 1945-ig *mindig* a társadalmi mobilitás fenyegető réme jelentette volna:

„Kis iparos, földműves, kereskedő osztályunk ... ha megvagyonosodik, úgy az uralkodó társadalmi előítéletek következtében fiát nem a maga életpályájára neveli többé, nem a maga járta úton akarja továbbra, többre vinni, de tudóst nevel belőle, illetve akar belőle nevelni. ...” (*Rombauer*, 1885–86. 29.p.)

Bár erre már utaltam, itt is szeretném hangsúlyozni a következőket. A Horthy-korszak oktatáspolitikáját elemző legújabb keletű írások (lásd például: *Tőkéczy*, 1987) joggal emelik ki, hogy az akkori tanügyi kormányzatnak a felső- és középfokon továbbtanulók száma csökkentésére tett erőfeszítései főként a trianoni határok között kialakult nehéz gazdasági-társadalmi szituációra, a szellemi dolgozók munkanélküliségére és hasonló gazdasági kényszerekre vezethetők vissza. Ez azonban mégis csak részben igaz, hiszen a korabeli oktatáspolitikára – ami elvrendszerét illeti, és én most azt vizsgálom – a továbbtanulási kedv visszafogása tekintetében semmiben sem különbözik a világháborút megelőző „boldog békeidők” tanügypolitikájától. De ugyanez vonatkozik arra a nézetre is, hogy tanügyigazgatásunk, pedagógiánk úgymond csak 1945 után ismerte fel az ún. „hátrányos helyzet” jelenségét, vagy, hogy az 1960-as évtized közepén ismét megindult oktatásszociológiai vizsgálatok e téren egészen új és megdöbbentő ismereteket szolgáltatottak a pedagógusok, a tanügyigazgatás, a közvélemény számára.

Az esélyegyenlőtlenség, hátrányos helyzet stb. kifejezésekkel leírt jelenséget az iskola, a pedagógusok, a tanügyirányítók valójában azóta ismerik, mióta tanügy egyáltalában létezik – csak éppen korábban homlok-egyenest más következtetéseket vontak le belőle, mint amelyeket a kilencszázhatvanas vagy – nyolcvanas évek oktatáspolitikája levont.

„A (nem felsőbb néposztálybeli *L.P.*) szülőknek ezen erőlködése a legnemesebb érzelmüknek kifolyása, bár felette rövidlátók. *Nem gondolják meg azt, hogy milyen nehéz lépést tartani az olyanoknak, akiknek otthona nem kedvez a tanulás-*

nak, ezért csak összekuporgatják a garasokat a beiratkozásra és tankönyvekre. *Nem okulnak ismerős családjaik kárán*, kiknek gyermekei rövid szárnypróbálgatás után a középiskolát elhagyni voltak kénytelenek. Valójában ijesztő sokan buknak el. ...

Nem néznek a *szülők* a távolabbi jövőbe, és *nem gondolják meg, hogy az életben mily nehéz a boldogulása az olyan ifjúnak, aki egészen más körből származik*. Ahelyett, hogy megelégednének gyermekeik lassú emelkedésével a társadalom létráján, szem előtt tartva a kérlelhetetlen törvényt, hogy a természetben nincs ugrás, hirtelen a szellemi élet legmagasabb polcára akarják juttatni gyermeküket. ..." (*A középiskola reformja*, 1906. 98. p.)

Abból, hogy egyes tanulók otthona és anyagi helyzete „kedvez a tanulásnak”, másoké pedig nem, a színvonalcsökkenés ellenszerét kereső oktatáspolitikára jutott, hogy az utóbbiakat egyszerűen ki kell zárni az iskolából – hiszen „nem odavalók”. (Tudniillik csak olyan erőfeszítéssel tudnak előnyösebb helyzetű társaikkal lépést tartani, hogy elkerülhetetlenül „túlterhelik magukat”. A túlterhelés pedig színvonalcsökkenéshez vezet stb., stb.)

A tanügyi kormányzat természetesen akkoriban is tudta, hogy az iskolai szelekció lényegében társadalmi szelekció – csak éppen ezt egyáltalában nem bajnak, hanem erénynek tekintette.

„Hogy a nép tehetséges fiai a legmagasabb műveltségben is részesüljenek és a legfontosabb pozíciókat is elfoglalhassák, magában szintén helyes elv. Hogy azonban a közoktatás úgy szerveztessék, hogy a nép minden tehetségét magától a néptől elraboljuk, s számára a saját osztályán belül csak a kevésbé tehetségeseket és tehetségteleneket hagyjuk meg: ez népellenes, antidemokratikus kultúrpolitika volna ... csak a felsőbb osztályok helyzetét javítaná, az alsóbbak színvonalát pedig lenyomná... Vajon nincs-e szükség okos parasztoakra ... okos ipari munkásokra...? A hirtelen átugrás a felsőbb társadalmi rétegbe általában magára az egyénre nézve sem kívánatos. ...” (*Komis*, 1921. 176., 178.p.)

A húszas – harmincas évekre már valósággal külön elmélete alakul ki a „középiskolába” vagy „felsőiskolába való”, illetve „nem való” diákok pontos meghatározásának. A kor elismert pályaválasztási szakembere szerint:

„Amily ethikai jogosultsággal igényelhetik ... minden társadalomban és bármily nehéz viszonyok között is az egyes társadalmi osztályokhoz tartozó szülők azt, hogy gyermekeiket, amennyiben ezek a szülők társadalmi hovatartozásának megfelelő jellem- és szellembeli követelményeknek legalább minimumát betöltik, ugyanannak a társadalmi osztálynak anyagi és kulturális nívójában nevelhessék fel, tarthassák meg és helyezhessék el, amelyben maguk a szülők vannak, éppoly kevésbé lehet, bizonyos válságos körülmények között, s a mi viszonyaink ma sajnos nagyon is ilyenek, a társadalommal szemben támasztott olyan szülői pretenziókat méltányolni, amelyekkel azok átlagos, vagy ennél is kisebb kvalitású utódokat is, a szülők minden áron magasabb társadalmi szférába akarnak felemelni, vagy éppen mások anyagi támogatásával felemeltetni, mint aminő társadalmi klassziszba ezek az egyének szülőik révén tulajdonképpen beletartoznak.” (Szandtner, 1933. 36. p.)

Ez a gondolatmenet *éppen azzal* válik teljessé, azzal alakul megbont-hatatlan logikai körré, hogy *köztudottnak* és megkérdőjelezhetetlennek tekintik: a „kiváló minőség” a társadalmi helyzet függvénye, megjelenési formája pedig a műveltség, a tehetség, amely semmilyen szorgalommal, tanulással, a tanulással megszerezhető tudással nem pótolható.

A szelektív iskola ideológusai erre hivatkozva érvelnek amellett, hogy az országnak, a nemzetnek nyilvánvaló érdeke, hogy a közép- és felsőfokú képzés az oda nem valók kizárásával egy szűk kör privilégiuma maradjon.

„... az európai értelemben vett *kultúralszínvonal elérésére három – négy egymásután való generációnak megfelelő vagyon biztosította, kedvező légkörben való tudatos igyekezete kell. A fejlődésnek ezt a folyamatát mesterségesen siettetni nem lehet, mert átlagot meghaladó képességgel és energiával lehet ugyan rövidebb idő alatt is magunkba felraktározunk a tudás*

elemeit, de már hiányozni fognak azok az imponderabiliák, amelyek ezeknek az elméleti ismereteknek konstruktív módon való gyakorlati alkalmazásához elengedhetetlenül szükségesek. A szellem csiszoltsága mellett a lélek fegyelmezettsége egyenértékű faktor a vezetős szerepre való elhivatottság elbírálásánál, márpedig ez az utóbbi tényező nagyobb részét öröklött tulajdonságok fokozatos továbbfejlesztésével alakulhat csak ki, mint ahogy a gazda is több nemzedéken át való gondos selejtezésen alapuló nemesítéssel tudja csak állatban vagy növényben a tökéletesebb fajtát kitermelni.

Ebből a szemszögből tekintve tehát a kérdést, a mérleg nyelve föltétlenül a történelmi középosztályok javára billen, amelyek jogosan követelhetik, hogy az elődeik befektette szellemi tőke kamatainak zavartalan élvezése az ország hasznára és a maguk előnyére, megfelelő pozícióban, részükre továbbra is biztosítottassék."

De idézetünk szerzője még a középosztályon belül is „rostálást” kíván végezni, még annak gyermeki közül se tekint mindenkit alkalmasnak a közép- és felsőfokú továbbtanulásra. Ők is

„... csak bizonyos céltudatos szelekcióval – mondhatnók akár korlátozásnak is – volnának az értelmiségi pályák felé irányítandók, mintegy meghonosítva nálunk is az angol elsőszülöttségi rendszernek oly nyilvánvaló előnyeit.” (*Radistics*, 1927. 298., 299.p.)

Az „angol elsőszülöttségi rendszer” bevezetésére persze valójában nem volt szükség, mert a magyar oktatási rendszer történetének első száz évében enélkül is viszonylag jól ellátta a szelekció terén az oktatáspolitikusok által számára kijelölt legfontosabb feladatát¹⁴. S hogy ezt megteherthette, abban véleményem szerint jelentős szerepet játszott az a társadalmi konszenzus, amely az egyes iskolafokokon szükségesnek tekintett tudás és tudászínvonal fogalma, illetve az ezek mögött rejlő ideológiai rendszer vonatkozásában kialakult.

14 Ezt a gondolatot fejlesztette tovább a fajelmélet irányában *Somogyi*, 1934.

MIT KELL TUDNIUK A TANULÓKNAK?

E két fogalom a szelektív jellegű *központosított* oktatási rendszer működésének lényegi kategóriája, a társadalmi funkcióját legitimáló ideológia sarokköve. Hiszen az egész rendszer működésének egyik legfőbb deklarált célja éppen az, hogy a tanulók tudása országos érvénnyel és garantáltan (államilag garantáltan) kiterjedjen egy bizonyos körre és elérjen egy meghatározott „színvonalat” – illetve, hogy a tanulókat ezekhez viszonyítva megmérje: tehetségesnek vagy alkalmatlannak minősítse.

Itt most egy pillanatra vissza kell térnünk ahhoz a kérdéshez, hogy „valóban csökkent-e a tanulók tudásának színvonala”. Nem azért, hogy válaszoljunk rá, hanem azért, hogy számba vegyük: *e kérdés nem válaszolható meg.*

Racionálisan értékelhető eredményre ugyanis akkor juthatnánk, ha összegyűjtenénk a 100, 50, 35 stb. évvel ezelőtti adatokat az akkori diákok tudásszintjéről és *összevetnénk* őket. Erre azonban nincs módunk, mert – ilyen adatok nincsenek. Miközben az ország házában, a tanügyi és a politikai sajtóban, a pedagógiai szakirodalomban szünet nélkül vitatkoztak a színvonal csökkenésének megállításáról, egyszerűen nem gondoltak arra, hogy *megmérjék*, mit és mennyit tudnak a tanulók, a hallgatók.

Több mint száz éven át sem a politikusoknak, sem a tanügyi apparátus irányítóinak, sem a pedagógusoknak nem jutott eszükbe, hogy egy évfolyam tanulóival országosan vagy akárcsak egy tankerület iskoláiban megoldassanak egyazon feladatot, mondjuk egy számtanpéldát, vagy megírassák ugyanazt a diktandót, arról már nem is beszélve, hogy ezt egy-két év múlva megisméltessék, a kapott eredményeket összehasonlítsák.

Az első országosan reprezentatív tudásszintmérést 1969-ben végezte az Országos Pedagógiai Intézet. Vajon azt jelentené ez, hogy az oktatáspolitikusokat, a tanügyigazgatást vagy az oktatásügy „termékének fogyasztóit”, a munkáltatókat 1851-től 1968-ig egyáltalában nem érdekelte

volna a „termék”, vagyis az iskolai munka eredményének a minősége? Még csak azt sem gondolhatjuk, hogy az ilyesfajta mérésekhez nem találtak volna megfelelő módszert. Hiszen századunk elején Európában már rendszeresen alkalmazták tömeges adatfelvételekre például az intelligenciateszteket, kidolgozták standarizálásuk módszertanát is. Sőt, az Egyesült Államokban már a múlt században elterjedtek a nagytömegű adatfelvételekre használt tantárgytesztek. Közölt tantárgyteszteket a háború előtti magyar pedagógiai sajtó is. (Például: *Arató*, 1935–36; *Kováts*, 1936; *Pénzes*, 1934–35.) De ezeket csak azzal ajánlották a pedagógus olvasók figyelmébe, hogy használatukkal ellenőrizhetik, mennyire jutottak tanítványaik az előző órákon tanultak elsajátításában, így azután célszerűbben megszervezhetik a következő órák menetét. Felhasználásuk célját tehát elvileg is egy-egy osztály tanórai munkájára korlátozták¹⁵.

Technikai akadályja ezek szerint a tanulói tudásszint mérésének egyáltalában nem volt. A módszer készen állt, csak éppen az alkalmazását *nem látták szükségesnek* az oktatáspolitikusok. Nem volt rá szükség.

De akkor hát mire hivatkoztak a tudásszint csökkenését panaszlók? Illetve (és természetesen ez a fontos kérdés): mihez, milyen mércéhez viszonyították a tanulók tudását az iskolában, amikor negyedévenként, fél-évenként, évenként minősítették, értékelték őket, amikor továbbtanulásukról sorsukat befolyásoló döntéseket hoztak?

A központosított oktatási rendszerről, az országosan kötelező tantervről s az ezek révén az iskolai munkát kívülről kontrolláló, a tanári alkotó munkát meggátló szisztémáról oly sok kritikát olvastunk már, hogy *automatikusan arra gondolunk*: az országosan egységes „mércét” a *tanterv* adta. Pedig ez sem igaz. A tantervek ugyan újra meg újra átdolgoztattak, változtak, de alapvető jellemzőjük száz éven át éppen az maradt, hogy *semmilyen* követelményszintet, a munka kívánatos *eredményére* vonatkozó előírást *nem* tartalmaztak. A tanterv mindig sillabusz volt, azaz a tanítandó tárgykörök egyszerű felsorolása. A magyar oktatásügy történetében az 1950-es években dolgoztak ki először úgynevezett „tantervi követelményeket”.

Sőt, egészen 1945-ig a tantervek még a kötelezően tanítandó anyag *körét* sem jelölték ki igazán pontosan, illetve azt is csak rendkívül tág határok között szabályozták. A központi előírások a tanítás elérendő

15 A különböző tehetségmentő akciók során ugyancsak használtak tantárgyteszteket kiválogatási eszközként. Lásd erről: *Zibolen*, 1987.

eredményeire, a sokat emlegetett színvonalra vonatkozóan tehát semmiféle, a tanítandó anyagra pedig csak nagyon laza előírásokat tartalmaztak (egy-egy tantárgy középiskolai tanterve a húszas években még mindössze néhány, a harmincas évek közepétől pedig néhány tucat mondat volt). Igaz, a tanítás *folyamatát* igen alaposan szabályozták: a rövid tantervek módszertani melléklete, az „Utasítás” vaskos könyvet tett ki.

Ám a tananyagot és az iskolában átadandó tudás mélységét valójában csak a tankönyvek szabták meg – de ezek sem országosan egységesen. Hiszen a tankönyvírás üzleti vállalkozás volt, s az iskolák választhattak a különböző tartalmú, színvonalú és persze árú tankönyvek között.

A tudásszint csökkenéséről panaszkodók okfejtéseiből éppúgy, mint a hivatalos oktatáspolitikusokéból mindig úgy tűnik, mintha lett volna az iskolában elérendő tudás színvonalának *objektív mércéje*, valamifajta etalonja, melyhez a tanulókat hozzá lehetett volna mérni. Márpedig ilyen soha nem létezett.

A központilag irányított oktatási rendszer minden oktatási fokozatban és osztályban attól tette függővé a tanulók minősítését, előrehaladását, hogy azok az *elvileg* országos érvénnyel meghatározott tudásanyagot milyen színvonalon sajátították el – eközben azonban ezt a tudásanyagot csak hozzávetőlegesen, az elérendő szintet pedig egyáltalában nem szabályozta. A tanulók tanulmányi előrehaladásának külső kontrollja tehát csak nagyon tág határok között valósult meg, s azokon belül valójában a belső (az egyes tanárok, az egyes tantestületek felkészültségéből, értékrendjéből fakadó) kontroll tartotta működésben az egész szisztémát.

Az oktatási rendszer fő célja ezek szerint az állam szempontjából valójában nem meghatározott tudás átadása volt (hiszen akkor ezt a tudást pontosan definiálták volna), a szelektációs mechanizmus pedig nem a tanulók elért tudásának valamilyen objektív mércéhez való viszonyítása alapján működött – ilyen mérce nem létezett.

A jó tanulónak ezek szerint *nem valamit valahogyan tudnia* kellett, hanem annak a *társadalmi követelményrendszernek* kellett jól megfelelnie, amelyet vele szemben saját iskolája támasztott. Ez egyfajta, az adott helyen, időben és társadalmi csoportban érvényes kultúrát (és ennek *részeként* bizonyos ismereteket, „tudást” is), viselkedési szokások összességét, attitűdöket stb. jelentett, amelyeket azonban nem lehetett és senki nem is akart pontosan leírni. Erre azért nem volt szükség, mert

senkinek sem jutott eszébe, hogy *országosan, mindenkire nézve egységessé* tegye.

Látnivalóan mindenki természetesnek tekintette, hogy az „érettségizett ifjú” fogalma Kassán egészen más tartalmat és „színvonalat” fed, mint Budapesten a Markó utcai főreálban, és megint mást, mint a fasori gimnáziumban. Senki számára nem jelentett problémát, hogy a kassai fiatalember mást és másképpen tud, mint a budapesti, hogy műveltségének (legalábbis részleteiben) más a tartalma és színvonala. Osztályzata, érettségi bizonyítványa (amint ahogy a polgári iskolai tanulóé is) azt és csak azt jelezte, hogy bevezették egy bizonyos társadalmi réteg kultúrájába, megismertették annak értékrendjével stb. – egyszóval felkészítették egyfajta társadalmi szerepre.

Így a tanulók minősítésének alapját sem tudásuk, hanem „szocializáltságuk” szintje adta. A tudás csak előfeltétele, nem mindig szükséges, de sohasem elégséges feltétele volt az érettségizett ifjúval, vagy a jó hatodista tanulóval szembeni követelmények teljesítésének. Ezt pontosan tükrözik a „tudásszint” csökkenéséről korábban idézett vélemények, amelyek a tudást „önmagában” mindig alacsony értékűnek tekintik, s szembeállítják vele a „lelki diszpozíciót”, a „megértést”, az „önálló gondolkodást” s az ezekről „tanúskodó” műveltséget.

Érdemes még megjegyeznünk, hogy az iskola ilyenénképpen működése, a tanulók által elérendő tudás definiálatlansága eleve biztosítja, hogy a diákok egy része *mindig* rossznak, tehetségtelennek, a tanulásra alkalmatlannak tekintődjenek.

Ha ugyanis az elérendő tudásszint definiálva van, akkor – legalábbis elvileg – elképzelhető, hogy azt minden tanuló (hosszabb, vagy rövidebb idő alatt, több vagy kevesebb munka árán, de) eléri. Ha viszont a tudásnak nincs elérendő (elérhető) szintje, akkor a tanulók szükségképpen csak egymáshoz és nem valaminő etalonhoz mérethetnek. Miután nincs két ember, akinek tudása, de különösen műveltsége egy adott időpontban azonos lenne – ha az összeméretés egyben *értékelés* is –, akkor az *egymással* összemértek közül valaki mindig „rosszabbnak” *kell* hogy bizonyuljon a másiknál.

És hadd utaljak itt az imént bemutatott okfejtésre arról, miszerint a túlterhelésért a „gyerekanyag” a felelős: az „oda nem valók” terhelik túl magukat, mert társaikkal lépést próbálnak tartani. Nos, ha ez igaz, akkor a most leírt szelekciós logikát – amelyet *Gazsó* (1980) találóan kiszorító tí-

pusú versenynek nevez – érvényesítő iskolában a túlterhelés *sohasem* számolható fel. *Mindig* lesznek ugyanis lemaradók.

Ha létezne egységes mérce, amelyhez a tanulókat hozzámérik, akkor az oktatási rendszer egyes lépcsőfokain továbbjutók számát igen nehéz lenne központilag kontrollálni. Nem a tanügyi kormányzat szándékától, hanem a diákok akaraterejétől, képességeitől stb. függne, hogy hányan minősülnek jó és hányan rossz tanulónak. S „a mérce szerint megfelelt” növendékek továbbtanulását adminisztratív eszközökkel korlátozni a társadalom számára alighanem igazságtalannak tűnne.

Az elérendő tudásszint definiálatlansága esetén, etalon hiányában azonban a dolog igen egyszerű. Elegendő ugyanis az oktatás színvonalának hanyatlására hivatkozva a „tanári karokat nagyobb szigorúságra buzdítani”, olyan helyzetet teremteni, melyben a pedagógusok és az iskola társadalmi környezete egyaránt természetesnek, igazságosnak és a közérdeket szolgálónak tekinti, hogy az iskola megszabadul a „követelményeknek eleget tenni nem tudóktól”. A bukások száma így automatikusan nőni fog, de legalábbis nem csökken majd.

A magyar tanügyi kormányzat egészen évszázadunk közepéig ezt a politikát követte. Hogy *miért* éppen ezt, és hogy hogyan változott e politika 1945 után, azt a következő fejezetekben szeretném megvilágítani.

Centralizált társadalomirányítás – folyamatorientált oktatásirányítás

Hogy az iménti kérdésekre választ adhassak, ki kell lépnem a fejtegetéseim során eddig követett logikámból, amely végül is az iskola „zárt világán” belül próbálta meg felrajzolni az úgynevezett „inputorientált”, vagy pontosabban a folyamatorientált oktatásirányítási rendszer és elvek működését. (Lásd: *Sáska*, 1988.) Meg kell kísérelnem gondolatmenetem tágabb politikai kontextusba illesztését. Úgy vélem ugyanis, hogy ez a fajta tanügyirányítási szisztéma nem véletlenül alakult ki nálunk, hanem egy centralizált társadalomfejlesztési modell fontos elemeként.

Nemcsak a gazdasági és társadalmi fejlődésnek, de ezeken belül a tanügynek is van a „klasszikus kapitalistával” – vagy, ha tetszik: az angol-szász, a „nyugati” fejlődéssel jól szembeállítható „porosz utas” modellje. Mint az egész kelet-közép-európai térségre, hazánkra is az utóbbi a jellemző.

Az itteni nemzetek az elmúlt mintegy kétszáz évben – különböző államalakulatok változó kereteiben élve – mindig a világgazdaság, a világpolitika centrumától való leszakadás¹⁶ problematikájával küzdöttek; a fejlettebb Nyugat követése, utolérése volt az a feladat, amelyre erőiket összpontosították. Ennek érdekében, vagy erre hivatkozva, egyre fokozódó mértékben központosították az országaik fejlesztésébe bevonható természeti és társadalmi erőforrásokat. Mindazokat, amelyeknek – mint egyebek mellett a társadalmi szerkezet alakulásának, vagy az emberi munkaerőnek, a politikai-állampolgári szocializációnak – a „termelése” és „fogyasztása” nemzeti érdeknek, így feltétlenül országos szinten „beszabályozandónak” tűnt, és amelyeknek az alakulását ezért nem látszott célszerűnek a „spontán”, az állam által nem kontrollált folyamatokra bízni. A modern oktatási rendszer kialakulásának folyamatai, amelyek másutt úgy mond „maguktól”, „alulról”, az állampolgárok kezdeményezésére és pénzmentek végbe, Kelet-Európában felülről irányítottan, központi politikai, sőt kényszerűen át- és túlpolitizált főhivatali döntések révén indultak el, és központilag, állami hivatalok által hajtottak is végre. Így történt ez Magyarországon is, ahol az egyházak mellett, majd azokon lassan túl is növe a legnagyobb oktatási beruházóvá az állam lett. A nyugati országokéhoz képest itt az összehasonlíthatatlanul szerényebb állampolgári, magán- és vállalkozói tőke nemhogy kiszorult volna az oktatásügyi szolgáltatások piacáról, de ott alig is jelent meg. Amikor Mária Terézia már a XVIII. század végén deklarálta, hogy az oktatásügy alakítása, szabályozása birodalmi szintű politikai kérdés, sőt „fenntartott királyi felségjog”, ezzel nem az itt szinte még alig létező polgárság, hanem az egyházak ellen lépett fel.

Ettől kezdve a központi hatalom fokozatosan, lépésről lépésre magához ragadta a tanügy struktúrájára, az iskolai tanítás formájára, mennyiségére és tartalmára, a tantervekre és tankönyvekre, sőt lassanként az osztálytermekben folyó tevékenység módszereire vonatkozó döntések jogát és tényleges lehetőségeit is. Ezt a helyzetet sajátosan és az egyes korszakokban változó módon színezte az egyházak (valójában inkább csak a protestáns egyházak) úgynevezett tanügyi autonómiája, amely azonban a gyakorlatban az iskolafenntartói jog mellett idővel már inkább csak a vallási szemlélet szabadságát jelentette, mintsem valóságos tanszabadságot¹⁷.

16 Itt ismét *Wallerstein* elméletére kell hivatkoznom, lásd a 2. jegyzetet!

17 Az egyházi tanügyi autonómia lényegét tömören összefoglalja: *Mészáros I.*, 1987.

Az iskolaügy irányításának „központosodását” és átpolitizálódását, amely az 1848-as szabadságharcot, majd az I. világháborút követően még inkább felgyorsult, a kortársak szemében több tényező is legitimálta.

Talán a legfontosabb ilyen tényező volt a birodalom, illetve az ország többnyelvűsége, az egymásnak feszülő nemzeti-nemzetiségi törekvések. Ezek egyszerűen kizárták annak lehetőségét, hogy az érintettek az iskoláztatás ügyeit pusztán helyi, magán, állampolgári és ne központi politikai kérdésként kezeljék. A XVIII. századtól az elnémetesítés elleni, a XIX. században pedig e mellett már a nemzetiségek önállósodási törekvései elleni küzdelem is állandó közfigyelem és politikai csatározás tárgyává tette az iskoláztatás feletti kontroll problematikáját (és valóban nemzeti sorskérdéssé azt, hogy ki döntheti el, milyen nyelven és miről, mit tanítsanak az iskolákban).

Másodszor: legitimálta a tanügy szoros állami kontrollját a hazai tőke- és munkaerőpiac fejletlensége, melynek következtében úgy tűnt (ez már a Széchenyi és Kossuth között a népoktatásról folyt vitában is explicit módon megfogalmazódott), hogy „magától” nem fejlődhetett volna ki a világpiacon versenyképes, belpolitikailag pedig „demokráciaképes” tudást adó tanügyünk.

Harmadszor: legitimáló tényező volt az államnak a szekularizáció polgári követelését képviselő, az egyházi befolyással való szembenállása, s így módon a kortársak nagy részének szemében a társadalom felszabadítójaként való fellépése is.

A magyar tanügy XX. századi fejlődése során azután „porosz utas” jegyei még ki is teljesedtek. Már korábban is volt arról szó, hogy a központosított irányítású országokban a társadalmi struktúra és a munkaerő-állomány országos szintű szabályozását mindig központi kérdésként kezelik. E két elem szabályozási logikája azonban függetlenedhet is egymástól. Nálunk 1945 előtt az állam figyelme elsősorban a *társadalmi struktúra* szabályozására irányult. A piac, illetve a pluralisztikus politikai rendszer helyett, ezek kikapcsolására törekedve, az állam központilag maga igyekezett szabályozni az egyéneknek a társadalmi osztályok, rétegek közötti eloszlását, a társadalmi szelekciót.

A társadalmi struktúra alakulásának szabályozásában a központilag irányított oktatási rendszernek a kormányzat kezdettől fogva (vagyis a modern iskolarendszer kialakulásának kezdeteitől fogva) jelentős szerepet szánt.

Ez határozta meg az államnak az iskolastruktúrával kapcsolatos politikáját: a különböző iskolafokozatokat és iskolatípusokat fokozatosan úgy alakították, hogy azok elvégzése egy-egy meghatározott társadalmi osztályba való belépés lehetőségét jelentse. Ezt szolgálta a központilag kialakított, lényegében az iskolai bizonyítványokra épülő *képesítési rendszer* is; az egységes „állami fizetési osztályokba” és ezzel az egyes, jól körülírható társadalmi csoportokba való besorolás.

Ennek a képesítési és oktatási rendszernek a kormányzati szinten újra meg újra deklarált legfontosabb vezérlő elve a szelekciós politika terén az adott, *félig-meddig feudális* jellegű társadalmi struktúra megőrzése volt. Annak biztosítása, hogy a társadalom vezető elitjébe az alsóbb néposztályoknak, sőt még az úrgazdag burzsoáziának is a gyermekei közül minél kevesebben emelkedhessenek fel (*Hajdú T.*, 1980; *Zibolen*, 1987; *Nagy P.T.*, 1990). Így ez a struktúrafenntartó szabályozás lényegében csak az *„elitbe”* való belépésre jogosító, általánosan képző iskolákra és az ezekben szerezhető képesítésekre épült: a szakoktatás intézményrendszerét és a szakképzettséget, szaktudást a lehetséges mértékig figyelmen kívül hagyta. Az iskolarendszerbe és a hozzá kapcsolt képesítési rendszerbe a szorosan vett gazdaságot, a *piacot*, a „polgári szférát” közvetlenül szolgáló *szakképzés, szaktudás* a II. világháború előestéjéig gyakorlatilag alig épült be. Az alsó és középfokon szakképzett munkaerő iránti igényt még a század első éveiben is nagy mértékben cseh, német, osztrák „import”, a bevándorlók elégítették ki. A tanoncképzés a 40-es évekig szinte a céhes szinten rekedt meg, a nagyon szerény létszámú középfokú szakképzés – felső-ipariskola, felsőkereskedelmi stb. – is döntően nem állami, hanem községi fenntartású iskolákban folyt, gyakorlatilag a polgári, a gazdasági szféra ellenőrzése alatt állt, vagy inkább: nem is nagyon létezett. *Kornis Gyula* a 20-as években maga is „meglepőnek” nevezte, hogy az országnak egyetlen felsőipariskolája volt, és egyetlen mezőgazdasági középfokú szakiskolája sem működött. (Lásd: *Mészáros I.*, 1984. 22.p.)

A képzés arányait és jellegét tekintve a 40-es évekig a felsőoktatásban is döntően az állami és egyházi káderképzésen és kisebb mértékben a tudósképzésen volt a hangsúly. Az egyetemek és főiskolák legnagyobb számában jogászokat és teológusokat képeztek, míg az orvosi, mezőgazdasági, műszaki szakképzés kis súlyú és alacsonyabb presztízsű volt. A kultusz-tárca irányítói még az 1936-os országos felsőoktatási kongresszuson is

alapelveként hangoztatták, hogy ennek az oktatási szintnek nem lehet feladata a „gyakorlati életpályákra való felkészítés”, vagyis a szakképzés.

Az 1945 előtti magyar tanügyi fejlődést tehát nemcsak az oktatásügyi beruházások és szolgáltatások piacszerű szerveződésének hiánya jellemezte, hanem az is, hogy az iskolarendszer a szakképzést, vagyis a gazdasági élet, a piac közvetlen szolgálatát alig tekintette feladatának.

Úgy gondolom, hogy az államnak a szakképzéssel szembeni „tartózkodása” nem véletlen volt és nem is – mint gyakran olvashatjuk – valamilyen könnyelműség vagy felelőtlenség következménye. Ellenkezőleg, nagyon is célirányos törekvésből fakadt (még ha ezt – megengedem – gyakran maguk a rendszer egyes irányítói, mint például az említett Kornis sem látták világosan). Abból fakadt ugyanis, hogy az oktatási rendszernek a hatalom a társadalmi kiválasztás szempontjából egyáltalában nem „piacpótló”, hanem éppenséggel a piaci hatásokat *elhárító* szerepet szánt. Vagy másként fogalmazva: a képesítési és az ismeretátadás rendszerét és ezeken keresztül a társadalmi struktúrát igyekezett a piaci („spontán”) hatásoktól mentesíteni, hogy e struktúra „tisztán” politikai, végső soron „rendi” szabályozhatóságát biztosítsa.

Úgy vélem, hogy ez, a „piaci elveknek” az iskolarendszertől való távol tartani akarása volt a legfőbb oka annak, hogy tanügyünk nem output-, hanem folyamatszabályozású rendszerre alakult. Vagyis annak, hogy az oktatási kormányzat nálunk nem az oktatásügy minőségi teljesítményeinek szabályozására, a tanulók tényleges tudásának lemérésére, ellenőrzésére törekedett, hanem az inputtényezők (tanulók-tanárok létszáma, tantervek, tankönyvek tartalma, tanítási-nevelési módszerek) kontrollálására, a képzési *folyamat* részletekbe menő szabályozására. A független, külső testületek által szervezett nyilvános versenyvizsgák, tantárgytesztes teljesítménymérés másutt régtől szokásos módszerét a magyar tanügyirányítás nem véletlenül utasította el, hanem azért, hogy az iskolai „szabad versenynek” még a lehetőségét is kizárja¹⁸. Ehelyett egyrészt az oktatás tartalmának a *politikai* ellenőrzésére törekedett. Másrészt pedig, ami a hatalom számára a legfontosabb volt: a diáksereg oktatási rendszerben való áramlásának (a különböző iskolákba belépő és onnét kilépő diákság számának és „összetételének”) mind szorosabb *politikai kontrollját* alakí-

18 Ezt az teszi szembeszökővé, hogy az angolszász országokban éppen ezzel ellentétes logika szerint alakult a rendszer szabályozása. Lásd erről *Heyneman S.P. – Fagerlind J.*, (1988).

totta ki nemzetiségi, felekezeti, szociális, származási, területi, lojalitási, faji szempontok szerinti deklarált és hallgatólagos numerus claususok révén. Pontosabban: ezzel a szabályozással korrigálta a származás, a vagyoni helyzet automatikus hatásait.

Ezek a politikai szempontok fontosabbak voltak, mint a teljesítményelv érvényesülése – ezért nem ismerhette a magyar oktatásügy a nyilvános versenyvizsgák rendszerét. Ezért, hogy az egyes korosztályoknak csak igen kis hányadát befogadó és egyébként is igen arisztokratikus szellemű középiskola legfontosabb funkciójának a XIX. század végétől az oktatási kormányzat egyértelműen a szelekciót tekintette. És ezért, hogy a tanulók értékelésének alapjaként nem az objektív eredménymérést, hanem az oktatáspolitikai struktúrafenntartó törekvéseinek leginkább megfelelő, a hivatalnokokként irányított tanárok szubjektív véleményén alapuló és így elsősorban a lojalitást, a megkövetelt normákhoz való igazodást mérő „folyamatos értékelést”, osztályozást alkalmazták.

De ez magyarázza azt is, hogy – bár erre nézve gyakran hangzottak el javaslatok – a magyar tanügyirányítás 1945 előtt nem engedélyezte az egyetemeknek, főiskoláknak felvételi vizsgák szervezését. Az érettségizett tanulók a felsőoktatási intézményekbe vizsga nélkül jelentkezhettek, és az intézmények vezetőinek felvételükről – a diákok tanulmányi teljesítményétől lényegében függetlenül – az imént felsorolt politikai szempontok szerint kellett dönteniük.

A középiskola így egészen a világháborúig a „vezető elitbe” való belépés legfontosabb szűrője, az elit „színvonalának” és összetételének legfőbb őre maradt.

Törekvés új társadalmi elit kialakítására

Az 1945–49-es fordulatot követően, ha a szelekciós folyamatok szabályozásában *elsődlegesek is maradtak a politikai szempontok*, egyéb tekintetben *gyökeres fordulat* következett be: az állam átvette a gazdaság közvetlen irányítását is. A tervgazdaság kiépültével az állam a munkaerő mozgását és az egyéni munkajövedelmeket egyaránt kivonni igyekezett a spontán, a piaci hatások alól.

Az 1940-es évek végén a termelőeszközök államosítása után a termelés másik fontos tényezőjét, a munkaerőt is bizonyos értelemben megkísé-

relték államosítani és „leválasztani az egyénről”. Központosítására és újraelosztására politikai-igazgatási apparátust alakítottak ki, amely az egyéntől – legalábbis elvileg – átvette a munkaerejének fejlesztéséről és felhasználásáról való döntés alapvető jogait és kötelességeit. A különböző tartalmú, szintű képzési formák létesítéséről és megszüntetéséről is központilag döntöttek a legfelsőbb politikai testületek, mint ahogyan arról is, hogy az egyes településeken milyen képzettségre hányan és mely társadalmi csoportok képviselői, milyen származású fiatalok tehetnek szert. A munkaerőpiaci racionalitás szerepét a tervracionális vette át, az egyének munkaerőpiaci alku- (és „helyezkedési”) tevékenységét pedig a nyilvánosság kizárásával folytatott hivatali tervalkuk folyamataival kívánták helyettesíteni¹⁹.

Az egységes állami képesítési rendszert most már a gazdasági élet szereplőire is kiterjesztették. Ettől kezdve az esztergályosok és a mérnökök, a szövművek és a menedzserek bértarifáit éppúgy központilag, iskolai végzettségüktől, koruktól és beosztásuktól függően írták elő, mint korábban a hivatalnokokét.

Az akkori irányítás ugyanis abból indult ki, hogy ha azt, hogy melyik gyárban mit, milyen mennyiségben és minőségben kell termelni, központilag tervezik meg, akkor ennek nem csak következménye, de előfeltétele is, hogy az ehhez a termeléshez szükséges mennyiségű és minőségű munkaerőt is a központ „biztosítsa”. Azt tehát, hogy melyik településen hány fiatal milyen fajta, milyen szintű és milyen általános jellegű vagy szakképzésbe jelentkezhet, a „tisztán” politikai (struktúraszabályozó) célokkal is összehangolt központi tervszámokkal, az úgynevezett „képzési keretszámokkal” írták elő. A magyar iskolarendszer működésének irányítása a negyvenes évek második felétől így a társadalmi struktúra alakulásának szabályozása mellett most már a gazdasági élet közvetlen szabályozásának is fontos eszközévé lett.

Ettől kezdve minden középiskola és felsőoktatási intézmény számára, sőt azokon belül az egyes szakirányokra is központilag írták elő, hogy oda hány jelentkező vehető fel. Ami viszont a konkrét személyek, az egyes fiatalok kiválasztását illeti, a továbbtanulásra való alkalmasság elbírálásának, vagy a jelentkezők közötti rangsorolásnak a szempontja néhány éven át szinte kizárólag politikai volt. A középiskolák, illetve az egyetemek, fős-

¹⁹ Ennek a gazdasági szisztémának az oktatásügy szervezésével kapcsolatos logikáját is ismerteteti *Polónyi*, 1986.

kolák oktatóiból szervezett felvételi bizottságok a jelentkezők politikai megbízhatóságát és – elsősorban – származását vizsgálva hozták meg döntéseiket. Nemcsak az egyes iskolatípusokba, szakokra fölvehetőek számát írták ugyanis elő központi keretszámokkal, hanem azt is, hogy a felvehetőek hány százalékának kell munkásszármazásúnak stb. lennie. A teljesítményelv a korábbinál is sokkal kevésbé érvényesült: igen sok proletár származású fiatalot vettek fel ekkor a felsőoktatásba középiskolai végzettség nélkül. (Részletesebben lásd: *Ladányi*, 1986; *Kovács – Örkény*, 1981.)

Ebben a helyzetben nemcsak a gimnázium szelekciós szerepe változott meg, hanem *általában* az iskoláé, az oktatási rendszeré is.

Idézzük fel még egyszer, hogy az 1945 előtti társadalompolitika a közép- és a felsőfokú oktatás elsődlegesen fontos funkciójának az „egészséges társadalmi kiválasztás” megszervezését tekintette. Ez tulajdonképpen azt jelentette, hogy az iskolának a tudás szerinti szelekcióval a fennálló társadalmi osztály- (csoport)szerkezet lehetőleg változatlan újratermelését kellett szolgálnia. A tudásszínvonal fogalma ekkor mindenekelőtt a kiválasztás fogalmával kapcsolódott össze. Definiátlansága azzal az ideológiai és praktikus előnnyel járt, hogy így módon az iskolai szelekció szinte közvetlenül, alig áttételezve valósíthatta meg a társadalmi (származás és szociális pozíció szerinti) kiválasztást. A „tehetséges”, „alkalmas”, „középiszkolába való” stb. kifejezések egyértelműen megfeleltethetőek voltak a középosztálybeli kultúrával rendelkező, „a társadalom vezetésére hivatott” stb. kifejezéseknek²⁰.

A szelekciós funkció következetes megvalósítására való törekvés eredményezte, hogy az iskola inkább tanítani, mint „megtanítani” akart; nem eljuttatni kívánta valahová növendékeit, hanem arra törekedett, hogy az oktatási rendszer piramisának egyre szigorúbb akadályokat támasztó lépcsőfokain a „szükségesnél” többen ne kapaszkodhassanak fel. Az, amit „színvonalnak” tekintettek, alapvetően az „akadályversenyben” részt vevők számának és összetételének kontrollálását szolgálta – és így fontos társadalompolitikai jelentősége volt.

20 Ez így természetesen csupán az igazság egyik fele. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a most bemutatott rendszer valóságos működése természetesen lehetővé tette az alsóbb néposztályok köréből is sokak felemelkedését, illetve, ha szinte csak mutatóba is, de létrehozott olyan intézményeket is, mint az Eötvös Kollégium, ahol a tudás fogalmát egészen másként értelmezték, mint ahogyan azt itt – a rendszer egészét tekintve véleményem szerint jogosan – bemutatom.

A kiválasztáscentrikus ideológia olyan erősen hatott, hogy például még a népi írók körül kialakult mozgalom gondolatrendszere sem vonta célszerűségét kétségbe. A népiek tervezetei, „tehetségmentő akciói” sem *másfajta* iskola vagy iskolarendszer kialakítását, hanem az adott szelekciós mechanizmus *javítását* célozták. A különbség elképzeléseik és a hivatalos oktatáspolitikák között – leegyszerűsítve – lényegében az volt, hogy ők nem a középosztálybeli, hanem helyettük a „színvonalat megütő”, az „alkalmas”, a „tehetséges” *népi származású* fiatalok előbbrejutását szorgalmazták²¹.

Az iskolával kapcsolatos társadalompolitikának az itt tárgyalt szempontjából *döntő eldő változása* 1945 után (és különösen 1949-től) abban jelentkezett, hogy akkoriban a társadalomvezetés *nem kívánta az oktatásügyet az addigi hagyományos értelmében vett szelekciós célokra igénybe venni*. Nem megváltoztatni, átformálni akarta a tudás szerinti szelekció kialakult szisztémáját, hanem egész egyszerűen egy másik rendszerre, a politikai rendszerre kívánta átruházni a társadalmi kiválasztás funkcióját. Pontosabban, e társadalmi alrendszernek addigi relatív autonómiáját (lásd: *Pokol*, 1987) felszámolva *közvetlenül* politikai funkciójú intézmények rendszerévé kívánta átalakítani az oktatásügyet. Ez nemcsak abban nyilvánult meg (bár ez már önmagában is megrendítette az iskola hagyományos szerepét), hogy a társadalmi pozíciók elosztásánál nem az iskolai végzettséget, hanem a pártállást, a politikai „fejlettséget”, származást és megbízhatóságot tekintették elsődlegesnek. De abban is, hogy közvetlen politikai beavatkozással lényegében megpróbálták teljesen *felszámolni* a pedagógiai szelekciót magát is. Azt, hogy ki „való” s ki nem valamilyen iskolafokozat, iskolatípus tanulói közé, azt politikai kérdésnek tekintették. Kizárólag politikai szempontok figyelembevételével igyekeztek eldönteni, hogy kit, mikor s hová – gimnáziumba vagy éppen valamelyik egyetemre – kell „irányítani”, mert „ott van rá szükség”. S eközben a pedagógusok véleményével éppoly kevésbé törődtek, mint ahogyan gyakorta az „irányítottakéval” sem. (Vö.: *Kovács – Örkény*, 1981.)

Az 1945 utáni új társadalompolitika tehát homlokegyenest fordította meg a megszokott rendet. A pedagógusok eddig a tanítás folyamatában maguk választották ki a továbbjutásra érdemeseket. Az ötvenes évek ele-

21 A tehetségmentés ma is élő elvrendszerének újabb keletű, de korábbi saját nézeteit ismétlő összefoglalását adja *Harsányi*, 1981; értékeli *Zibolen*, 1987. A népiekről részletesen lásd *Juhász*, 1983.

jén viszont a fiatalok elvileg politikai döntés alapján lettek valamely iskola tanulói, s a pedagógusok feladata csak az volt, hogy tanítsák őket. További elbírálásuknál, minősítésükénél is megint csak politikai szempontok érvényesültek: „a kiiskolázási és a beiskolázási munka tervszerűségének” szempontjai.

A „tudásszínvonal csökkenése” mint nyilvánosan felhasználható érv, mint hivatkozási alap most egy csapásra eltűnt a *hivatalos oktatáspolitikai* szótárából, a „tanulók tudásának színvonala” pedig mint fogalom most funkciótlaná vált. Némileg helyettesítette ugyan a „magas vagy alacsony követelmények támasztása”, de ezt inkább csak egyetlen szempontból értelmezték: a munkás és paraszt gyerekek hány százalékát „iskolázzák be”, hagyják lemorzsolódni és „iskolázzák ki” a tanintézmények²².

Pontosabban: nem is funkciótlaná, hanem értelmezhetetlenné vált ez a fogalom, hiszen minden nap másként kellett hozzá „viszonyulni”. Mert a pedagógusoknak egyfelől tudomásul kellett venniük, hogy

„Az ellenség fő erőfeszítése arra irányul, hogy megakadályozza a munkás- és dolgozó parasztszármazású fiatalok bejutását az iskolákba, vagy ha erre nem képes, akkor a tanulók mesterséges túlterhelésével, a tananyag nélkülözhető vagy éppen felesleges részének megnövelésével s az évvégi vizsgáiknál a munkás- és dolgozó parasztszármazású tanulók és hallgatók tömeges elbuktatásával kiűzze az iskolákból a dolgozók gyermekeinek jelentékeny részét.” (*Az MDP KV határozata a VKM munkájával kapcsolatos kérdésekről*, 1950)

Másfelől viszont arról értesülhettek, hogy

„... a Párt határozata után a pedagógusok komoly erőfeszítéseket tettek, korrepetálással feleltek a reakció aknamunkájára... , ugyanakkor egyes pedagógusok félreértették – némelyek ellenségesen félremagyarázták – a Párt határozatát,

22 Erről részletesen szól például *Andor*, 1980; 1981. Az itt vázolt kép tényszerűleg még akkor is igaz, ha *Ladányi* (1986. 49. p.) okfejtése valószínűsíti, hogy a hallgatói létszám erőltetett növelése következtében a korszak egyes éveiben több nem munkás- és nem parasztszármazású hallgató tanult a felsőoktatási intézményekben, mint 1937-ben.

s oportunista módon enyhébb osztályozással emelték a színvonalat." (Kornidesz, 1988. 138.p.)

Ugyanilyen ellentmondásos, de egyértelműen és fenyegetően politikaorientált álláspontot fejeztek ki a minisztérium belső utasításai is:

„Az érettségi vizsgákat tehát úgy kell levezetni, hogy az dolgozó népünk érdekeit, az ötéves terv célkitűzéseit, a reakció, különösen a klerikális reakció elleni harcot szolgálja. Az érettségi vizsgálatoknak régi – buktató, kiszűrő, rideg »objektivitással« számon kérő jellegét meg kell szüntetni. Természetesen nem úgy, hogy a reális követelményektől egyszerűen eltekintünk. ... Ez az ellenség malmára hajtaná a vizet, amely feltehetőleg ilyen irányú provokációval is fog kísérletezni. ... Ne adjunk lehetőséget olyan »brillírozásra«, amely alkalmas arra, hogy a szerényebb képességű, nehéz viszonyok között felnőtt, becsületos, törekvő munkás- és parasztszármazású tanulók teljesítménye kedvezőtlenebb színben tűnjék fel. Viszont ha a jelölt a tételével nem tud boldogulni, módot kell nyújtanunk, hogy az anyag más részében szerzett tájékozottságát bebizonyíthassa. ... A munkás- és parasztszármazású hallgatókkal fokozott jóindulatú figyelemmel kell bánni." (Idézi: Knausz, 1987.)

Ennek az erőszakos politikának az eredményeként – amely az addigi, hagyományos iskolai szelekciós mechanizmus számos elemét lényegében kiiktatta az iskolák gyakorlatából – valóban sikerült jelentős változásokat elérni mind az egyes iskolatípusok hallgatóinak, mind pedig a társadalmi vezető rétegnek a szociális összetételében (Andorka, 1982).

A társadalmi szelekció kizárólagosan politikai szempontok alá rendelése azonban néhány év után tarthatatlanná vált. Egyrészt ugyanis széles körű elégedetlenséget váltott ki a középrétegek, az értelmiségiek körében (a »származási tervszámok» bevezetése deklaráltan az ő gyermekeik ellen irányult). Másrészt nyilvánvalóan és látványosan ellentmondott a hatékonyság elvének. Az 1953–55 közötti, politikai harcoktól terhes légkörben, majd az 1956-os robbanás után a szelekció szoros politikai kontrollja oldódni kezdett.

Az MSZMP 1958-as kultúrpolitikai határozata ugyan még az ötvenes évek szellemében szólt az oktatásügy funkciójáról (*Az MSZMP művelődés-politikájának irányelvei*, 1958), de a társadalmi viszonyok konszolidálódásával párhuzamosan a vezetés számára is mind elfogadhatóbbá vált, előtérbe került az egyéni teljesítmények, a tanulmányi eredmények figyelembevétele. Ennek a politikai konszolidációnak egyik döntő lépéseként a párt 1962-ben új értelmiségi politikát hirdetett meg (*Az MSZMP VIII. kongresszusának jegyzőkönyve*, 1963), amelynek egyik legfontosabb eleme a származás szerinti numerus claususok eltörlése volt a középiskolai és az egyetemi-főiskolai felvételeknél. Az addigi *felvételi bizottságokat* felvételi *vizsgabizottságokká* alakították, és elvileg a középiskolai érettségi eredményét és a felvételi vizsga eredményét tették a felsőoktatásba jelentkezők megítélésének alapjává²³. A középiskolai felvételeknél pedig az általános iskolai osztályzatokat. Ha igaz is, hogy a „háttérben” a politikai szempontok továbbra is érvényesültek, mindenesetre tény, hogy az iskolai szelekciós folyamatok egyértelmű és nyilvános központi politikai irányítása ezzel megszűnt.

Egyszersmind a munkás- és parasztszármazású tanulók továbbtanulásának, az oktatási rendszerben való előrehaladásának problémája, amelyet eddig szinte tisztán politikai kérdésnek tekintettek, most egy csapásra centrális politikai fontosságú pedagógiai problémává minősült.

Liberalizálódó értelmiségpolitika

Ettől kezdve, ha ellenkező előjellel is, de ismét olyan módon kísérelték meg szabályozni az iskolai szelekciós folyamatokat, mint a világháború előtt. Vagyis: nyilvános „adminisztratív” beavatkozás nélkül, a „kiszorító jellegű” verseny *politikai* befolyásolásával. Ez egyszerre jelentette azt, hogy a tanulók tudásának megítélése objektív kellett hogy legyen, ugyanakkor – éppen fordítva, mint korábban – mégis meg kívánták akadályozni, hogy bárki is „oda nem valóként” kieshessen az iskolából. Vagyis: az objektivitást csak egy bizonyos határig alkalmazhatták. (Az, hogy ki bizonyulhatott volna „oda nem valónak” – politikai szempontból – most sem volt kérdéses.)

²³ A felvételi bizottságok 1952-től vizsgakérdéseket is feltettek (vagy feltehettek) a jelölteknek, de a döntést a vizsga eredményei nem feltétlenül befolyásolták.

„Az iskolai munkánkat mindenképpen az átlag tanulókra kívánjuk tervezni és alapozni, attól az elvtől indítatva, hogy középiskoláink már ma sem osztályiskolák, amelyeknek célja lenne vagy célkitűzéseik között szerepelhetne az oda nem való tanulók eltanácsolása. Törekvésünk az, hogy aki beiratkozik, az el is végezze a középiskolát.” (Benczédy, 1961. 514.p.)

Ennek az ellentmondásos helyzetnek a feloldására a hatvanas évek elején a tanügyirányítás számos, akkoriban „az értékelés és osztályozás korszerűsítésének” fogalomkörébe sorolt intézkedést hozott. (Osztályozás megszüntetése az általános iskola első osztályában félévkor, a „rendűség” eltörlése minden iskolatípusban /lásd *Sáska*, 1987/ stb.) A politikai szféra és a pedagógusok közötti összekötő szerepet játszó korabeli neveléstudományban pedig látnivalóan (és persze nem meglepő módon) centrális jelentőségű elméleti kérdésként kezdték vitatni: mit tudnak a tanulók, mit kellene tudniuk, hogyan kell és lehetséges (szabad-e) „objektíven” mérni a tudásukat. Tegyük hozzá: az elfogadott intézkedések és elméleti viták szövegét mai szemmel olvasva az lehet a benyomásunk, hogy ezeknek az irányítók és az irányított pedagógusok számára valószínűleg egyaránt nem a tényleges tartalmuk volt a fontos, hanem az a politikai „üzenet”, amelyet hordoztak: a munkás- és parasztszármazású tanulókat továbbra sem szabad túlságosan objektíven elbírálni (*Szokolszky*, 1961; *Veress*, 1961; *Bakonyi*, 1963; *Szokolszky*, 1964 stb.).

Ha most kissé visszapillantunk, megállapíthatjuk, hogy a koalíciós időkben, egészen 1949-ig, a „fordulat évéig”, számos javaslat látott napvilágot az iskolai értékelés rendszerének a politikai kényszerek alóli felszabadítására. E javaslatok igen sokfélék voltak: az osztályozás eltörlésétől annak „objektívabbá tételéig” terjedtek.

„A gyermek teherbírását minden csökkenti, ami az iskolai életet kínozza számára. Az osztályozás sok más elene szóló körülményen kívül már e miatt is eltörlendő volna.

A túlterhelt tanulók többsége azonnal jobban győzné a tanulást. Rendszerint a jobb osztályzat árnyalati különbségeiért küzdők érzik magukat túlterheltnek. A szülők hiúsága, a

jobb bizonyítvány megkövetelése és a gyermekek hiúsága, versengése inkább idéz elő túlterhelést, mint a tananyag nagysága, vagy túl nehéz volta." (Bíróné, 1945. 546.p.)

Amilyen természetesen ajánlották egyesek akkoriban az osztályozás eltörlését, éppoly természetességgel állapították meg mások, hogy

„A tanulók közötti szelektálást nem lehet többé a szülők vagyoni és osztályhelyzete alapján végezni... Iskolai munkánkban..., a demokratikus társadalom képe lebeg előttünk... nem lehet tehát csupán a pedagógiai intuícóra, a szubjektív mérlegelésekre hagyatkoznunk.

A tanulók előmenetelének elbírálása, az osztályozás (ma) nem igazságos és nem tárgyilagos. Ezek a fogyatékoságok nagymértékben csökkenthetők mérésekkel... Ilyen mérésektől várható az igazságos és tárgyilagos osztályozás, következőleg a megbízható értékű bizonyítvány." (Molnár, 1945. 506 – 507.p.)

A tantárgytesztekkel való mérés, az „objektív osztályozás” gondolata – külföldi példák nyomán – a felszabadult politikai légkörben 1945 után egyáltalában nem volt elképzelhetetlen a magyar pedagógusok számára. A politikai értelemben vett ötvenes években azonban már nem volt felvethető. Amikor pedig az '56 utáni konszolidáció légkörében tantervfejlesztő munkájuk során Kiss Árpád és Bayer István viszonylag nagyobb mintákon kezdtek tudásszintméréseket végezni (Bayer, 1957; 1960; Kiss, 1960; 1961; 1962), tevékenységük nemcsak érdektelenségbe, de ellenállásba is ütközött (Veress, 1961) és végül radikális elutasításban részesült (Szokolosky, 1964).

Ennek oka nyilvánvalóan az volt, hogy a kormányzat valóban liberalizálni kívánta értelmiség- (és ehhez kapcsolódóan) oktatáspolitikáját, és ezért most már teret engedett a tanulók iskolarendszerben való áramlása pedagógiai eszközökkel való szabályozásának, de mégis fenn akarta tartani a politikai szempontok érvényesítésének a lehetőségét is. Ez a helyzet megint csak kizárta valamilyen „iskolai szabad verseny lehetőségét”. Másfelől pedig alighanem tartottak az esetleg nyilvánosság elé kerülő rossz tanulói eredmények hatásától is.

Jelentős, szinte új korszakot nyitó változás volt azonban, hogy 1963-tól – a hazai tanügy történetében először – a felsőoktatásba jelentkezőknek tudásukat valóságos *felvételi vizsgán* kellett bizonyítaniuk, úgy, hogy vizsgaeredményeiket felvételi rangsorolásuknál középiskolai érdemjegyeikkel azonos súllyal vették számításba.

Hamarosan kitűnt azonban, hogy ilyen szabályozás mellett a munkás- és parasztszármazású diákok aránya a hallgatók között jelentősen csökkenhet. Így a felvételi bizottságok jogilag kodifikált formában is lehetőséget kaptak arra, hogy a vizsgaeredmények mellett figyelembe vehessék a jelöltek közelebbről meg nem határozott „tehetségét, rátermettségét és magatartását” is. (Vagyis, hogy az alacsony teljesítményű diákokat is előnyben részesítsék, ha „egyébként” „tehetségeseknek”, vagy „rátermetteknek” vélik őket, illetve, ha magatartásuk ezt „indokolta”).

A kor oktatáspolitikusai nyilvánvalóan kényszerhelyzetbe kerültek, mert két ellentmondó értéknek egyszerre kellett megfeleltetniük politikájukat. Ezért, miközben kitartottak az objektivitás mellett, egyszersmind mindig hangsúlyozták, hogy

„... helytelen a pontok fetiszizálása; véleményünk szerint nem objektivitás az objektivitás túlzásba vitele. Ezért teremtettük meg felvételi rendszerünkben azt a lehetőséget, hogy jó emberismerettel, felvételi gyakorlattal rendelkező bizottságaink javaslata alapján 1, esetleg 2 ponttal gyengébb jelöltet is felvegyünk, ha körülményei, képességei, magatartása valószínűsítik a jobb egyetemi szereplést. Úgy tartjuk, hogy a magatartási ismérvek ... egy 18 éves fiatalnál már meglehetősen kialakultak, és nagy hatással vannak a tanulmányok folytatására és az életben való helyállásra. Ezért tartjuk fontosnak az *erkölcsi-politikai magatartás* mérlegelését a felvételnél.” (Kiemelés tőlem, *LP.*) (Polinszky, 1968. 201.p.)

Ez a Janus-arcú nézőpont keretet adott a nyilvánosan ugyan nem vállalt, de valójában mégis fenntartott központi politikai elvárások érvényesítésének, a munkás- és parasztszármazásúak arányának további csökkenését azonban a felsőoktatási intézményekben (éppen az egyértelmű vállalás hiánya miatt) csak lassítani tudta, megállítani nem. És hasonlóan alakult a

helyzet a gimnáziumokban is. (A vonatkozó adatokat lásd: *Lukács*, 1989/b.)

Az oktatáspolitikai irányváltása

Amikor a hatvanas évek közepe táján a korábban burzsoá áltudománynak minősített szociológia rehabilitása megtörtént és reneszánsza megkezdődhetett, az első jelentősebb szociológiai elemzések a társadalmi struktúra vizsgálata keretében éppen a különböző társadalmi csoportok gyermekeinek eltérő továbbtanulási esélyeire irányultak.

A fizikai dolgozók gyermekeinek helyzetéről széles körű vita indult a tudományos életben, majd a tömegkommunikációban is²⁴, és a különböző álláspontok képviselői egyaránt a szociológusok feltárta adatokra hivatkoztak. Arra, hogy az ötvenes évekhez képest a hatvanas években tendenciózan csökkent a munkás- és parasztfiatalok aránya a gimnáziumokban és a felsőoktatásban.

Az iskolai folyamatokról, az egyenlőtlenségekről, a társadalmi mobilitásról megindult viták hamarosan már nyilvánvalóan nem az iskoláról folytak, hanem általában a társadalmi szelekció kérdéseiről, a „társadalmi igazságosságról”, a demokráciáról. Közvetve pedig, de gyakran kimondva is a párt követendő társadalompolitikájának alternatíváiról. Mi legyen a kiválasztás elve a szocializmusban? Mit kell a vezető pozíciók birtokosaitól, az irányításban, a gazdaságban dolgozó vezetőktől elvárni: szaktudást vagy politikai lojalitást? A középiskolásoknak, az egyetemistáknak a származásuk a fontos vagy a teljesítményük? Lehet-e demokratikusnak tekinteni azt a társadalmat, amelyben alacsony a mobilitás szintje, amelyben az állampolgárok életútját származásuk szabja meg?

Ezek a viták szorosan összekapcsolódtak a kormányzat által tervbe vett, piacorientált jellegű gazdasági reform lehetséges alternatíváiról folyó vitákkal. (A vitákat összefoglalja: *Szamuely*, 1985.) A reform bevezetéséről, mint ismeretes, 1965-ben született nyilvánosságra hozott elvi döntés,

24 Az első, illetve a fontosabb írások közül néhány: Ankét a hátrányos helyzetben lévő tanulókról, 1967; *Bánfalvi*, 1966; *Erdész T-né-Tímár J.*, 1967; *Ferge*, 1969/a, 1972; *Gazsó-Várhegyi*, 1965; *Gazsó*, 1967, 1971/a, 1972; *Gazsó-Pataki-Várhegyi*, 1971; *Háber*, 1972; *Havas*, 1973; *Ilku*, 1967; *Kornidesz-Kurucz*, 1966; *Kozma*, 1969/a, b, 1971, 1973; *Pap-Pléh*, 1972; *Pataki*, 1968; *Sántha*, 1965; *Várhegyi*, 1970; *Báthory*, 1973/b; *Kádárné*, 1973.

majd az előkészítő munkálatok után 1968-ban indították meg a tényleges gazdasági változtatásokat.

Az imént sorolt kérdésekre az azokat felvető radikális szociológuscsoport és a velük párhuzamosan fellépő reformközgazdászok olyan válaszokat adtak, amelyek az 1945 előtti és az 1950-es évekbeli uralkodó szelekciós-politikai eszmékkel *egyaránt* ellentétesek voltak.

a) 1945 előtt vezetővé, az irányító-uralkodó elit tagjává az válhatott „természetes”, legitim módon, akinek erre nemesi-arisztokrata-keresztény-középosztálybeli *származása* vagy *anyagi helyzete* lehetőséget adott. A két világháború között ezek mellett már a bizonyítványok szentesítette *tudás* is egyre inkább legitimálta a társadalmi felemelkedést.

b) 1945 után azután a vagyonosság a vezető pozíciókba, illetve az oda vezető iskolákba való bejutásnak egyenesen kizáró tényezővé vált. A tudásnak, szakértelemnek az 50-es években alig tulajdonítottak jelentőséget, a *politikai megbízhatóságnak* és a *proletárszármazásnak* viszont rendkívüli fontossága volt.

c) Így a radikális szociológusok által a hatvanas évek végére kidolgozott elmélet – amely szerint a szocialista társadalomban a vezetők kiválasztásának *egyetlen* igazságos és demokratikus szempontja nem a megbízhatóság, hanem a *tudás*, a *szakértelem* lehet, következésképpen a társadalmi kiválasztás egyetlen demokratikus mechanizmusa az iskola – egy rendkívül jelentős ideológiai váltás lehetőségét teremtette meg. Annál is inkább, mert az ekkor részben már nyilvánosan is folyó „terv vagy piac” vitában a reformközgazdászok is a szociológusokéhoz hasonló érveket hangoztattak. Tudniillik a gazdaságirányítás politikai meghatározottságával szemben az átfogóbb gazdasági és társadalmi racionalitás, a gazdasági érdek, a szakszerűség-szaktudás, hatékonyság szerepét hangsúlyozták.

A gazdasági reform bevezetése körüli vitákban a tudás és így az iskola szerepe is újraértékelődött.

Ha a tudás (a politikával szemben) a szocialista társadalom egyetlen demokratikus kiválasztási elve, akkor az iskolának nemcsak fel kell vértéznie a fiatalokat e tudással, hanem elő is kell segítenie, hogy a tudás elsajátításáért folyó *verseny* (a társadalmi kiválasztás) „igazságos” legyen; hogy *valóban* az kerüljön a vezető pozíciókba, aki erre a legérdemesebb.

Az iskolai egyenlőtlenségek így a hatvanas évek második felében mind a közfigyelemnek, mind az oktatáspolitikának a centrumába kerültek. Hiszen a szociológusok feltárta egyenlőtlenségek azt mutatták, hogy

az oktatási rendszer a társadalmi kiválasztást igazságtalanul, nem demokratikusan végzi. Márpedig a most kidolgozott, pontosabban, a korábban hivatalossal a reformértelmiségek által most szembeszegezett új társadalmpolitikai eszmerendszer *legitimációját* csakis az igazságos, a „tudásalapú” kiválasztás eszközeként működő iskola adhatta meg.

Nem lehet itt célokom sem a mobilitáselmélet, sem az iskolai esélyegyenlőség különböző koncepcióinak értékelése, de még bemutatása sem. Csak arra tehetek kísérletet, hogy jelezzem, milyen következményekkel járt ekkori hazai térhódításuk a „tudásszínvonal” fogalmának értelmezésére, egyszersmind – más tényezők hatását kiegészítve – egy korszak oktatáspolitikájának befolyásolására.

Történetének első mintegy száz éve során a magyar oktatási rendszer irányítói és pedagógusai számára a dolgok *természetes rendjének* tűnt, hogy az iskolai követelményeknek a különböző társadalmi rétegek gyermekei eltérő módon képesek megfelelni, hogy a középosztálybeli és értelmiségi származású tanulók többet profitálnak az iskolai oktatásból, mint munkás- vagy parasztszármazású társaik, hogy a módszerek és a tananyag is elsősorban órájuk szabott, hogy a közép- és felsőoktatásba való bejutás döntően a szülők társadalmi helyzetének függvénye. Az ötvenes években viszont ezek a jelenségek *politikai problémaként jelentkeztek*, és nem igényeltek pedagógiai megoldást. (Lényegüket tekintve tisztán politikai jellegű volt a szakérettségi rendszer éppúgy, mint a tanulópar-mozgalom, vagy a tanulmányi versenyek mozgalma és a lemorzsolódás elleni küzdelem kampányai is.)

A hatvanas években kialakult új oktatáspolitikával szemben arra készítette az iskolát, hogy a fent leírtakat egyfelől problémaként kezelje, másfelől, hogy feloldásukra ne politikai, hanem pedagógiai eszközöket találjon. A cél, amit ekkor a társadalomvezetés az iskola elé tűzött az az volt, hogy a továbbtanulásért s ezen keresztül a különböző társadalmi pozíciókért folyó versenyben biztosítson azonos esélyeket minden társadalmi réteg számára. Miután a kiválasztás most már egyre inkább a tanulmányi teljesítmény alapján, a politikai szempontok mellőzésével történt, az iskolának azt kellett elérnie, hogy a fizikai dolgozók (sőt: a vidékiek, a lányok stb.) *tanulmányi teljesítménye azonos értékű legyen* a más társadalmi csoportokból származókéval. Az „adminisztratív eszközök” erre már nem voltak igénybe vehetők – tehát olyan *pedagógiai*, oktatásszervezési módszereket kellett kidolgozni, amelyek azonos szintű és tartalmú tudáshoz juttat-

ják el a különböző származású, különböző szociális helyzetű, eltérően fejlett településeken lakó tanulókat.

Az ötvenes – hatvanas évek „bukásmentes iskola” jelszavának hangoztatása még a száz éven át megszokott módon kívánta szabályozni a szelekciós mechanizmus működését – csak éppen „fordított előjellel”. 1945 előtt a tanügyigazgatás új meg új rendeletekkel, leiratokkal, utasításokkal, az oktatáspolitikai pedig a „színvonalat” féltő közvélemény kialakításával igyekezett rábírní a pedagógusokat a bukási arányszám *növelésére*. A bukásmentesség célul tűzésének időszakában éppen ellenkezőleg, a bukások számának *csökkentését* kívánták elérni az oktatásügyi irányítók, de ugyani-lyen „oktatáson kívüli” eszközökkel.

Amint azonban a hatvanas évek második felében *a cél* már nem egyszerűen a buktatás megszűntetése, hanem az lett, hogy a különböző helyzetű társadalmi csoportok tagjai *versenyképes tudáshoz* jussanak el, az oktatási kormányzatnak módot kellett találnia arra, hogy átformálja a szelekció elveit. Majd, amikor később kitűnt, hogy e cél elérése másként lehetetlen, meg kellett kísérelnie az iskolai munka hagyomány szentesítette szerkezetének átalakítását is.

Az ennek megfelelő új oktatáspolitikai sarokköve megint csak a színvonal-problematika lett.

Első lépésként, a hatvanas évek közepén a színvonal fogalma hirtelen újra megjelent az oktatáspolitikusok szótárában, de a korábbiétől homlok-egyenest eltérő értelemben:

„Egyesek évről évre visszatérő megjegyzése a felvételi vizsgák idején, hogy – úgymond – »romlik a középiskolák tanulmányi színvonala«. Mit mondanak a tények? – A felvettek egyetemen kapott és a középiskolából hozott pontszáma között mindössze 0,9 az eltérés. A felvettek tanulmányi átlaga évről évre nő. Azonban igaz, hogy középiskoláink színvonala nem egyforma. Vannak gyengébben dolgozó középiskoláink; feladatunk, hogy ezeket a jók mellé felzárkóztassuk.” (*Ilku*, 1965. 887.p.)

A színvonal tehát ezúttal már nem olyan fiktív etalonként szerepel, melyhez az iskolának mindenkit hozzá kell mérnie, s aki alacsonyabbnak bizonyul, annak továbbhaladását meg kell gátolnia. A színvonal már nem

valami olyasmi, amit az iskolának kell megkövetelnie a tanulóktól. A „színvonal” kifejezést az oktatáspolitikai most már annak az „átlagos” tudás-mennyiségnek és minőségnek a megjelölésére használja, amelyet *az ország összes iskolája kell, hogy egyaránt megadjon minden egyes növendékének.*

Bármennyire ellentmondásosak voltak is azok az elvek, amelyek a hatvanas évek végi vitákban a hátrányos helyzetű tanulókkal, az esélyegyenlőtlenséggel, a társadalmi mobilitással kapcsolatban kimunkálódtak, megteremtették a lehetőségét, hogy egy egységes szemléletű iskolapolitika (a „felzárkóztató” iskola koncepciójának) alapjává válhassanak. E szerint a korábban lemaradó tanulókat ezután nem kizárnia, sőt már nem is „segítenie” kell az iskolának, hanem „felzárkóztatnia”. A feladat az arra „érdeme-
sek”, az „iskolába valók” *tanítása* helyett: mindenki *megtanítása*.

A FELZÁRKÓZTATÓ ISKOLA

Azok az alkotó jellegű politikai és gazdasági viták, amelyekben a korábban említett radikális szociológuscsoport társadalompolitikai koncepciója a hatvanas évek végén kialakult, hamarosan lezáródtak. 1972 körül a gazdasági reform folyamata megszakadt, számos korábbi, a gazdaság piaci irányú fejlesztését célzó rendelkezést a következő években vissza is vontak. A reformközgazdászok hosszabb időre defenzívába szorultak (*Berend, 1978*).

Az oktatásirányítás viszont elfogadta és fel is használta a radikális szociológusok érveinek *azt a részét*, amely az időszak általánosan merevedő – konzervatívizálódó – politikai légkörének megfelelt.

Ez tükröződött az MSZMP KB 1972-ben az oktatáspolitikáról hozott határozatában is (*Az MSZMP Központi Bizottságának...*, 1972), amely az oktatási rendszer legfontosabb feladataként a nivellálást, a társadalmi mobilitás elősegítését, a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai eszközökkel való ellensúlyozását jelölte meg. Az oktatás irányítói meghirdették a „felzárkóztató oktatáspolitikát”, és 1972–1973-ban, valamint a következő években számos, a hátrányos helyzetű tanulók, vagyis a fizikai dolgozók gyermekeinek helyzetét javítani kívánó intézkedést hoztak²⁵.

A „felzárkóztatás” a hatvanas évek második felétől az oktatáspolitikai egyik leggyakrabban használt kulcsszavává válik. Nem új fogalom ugyan, de az 1945 előtti szakirodalom, az akkori pedagógiai enciklopédiákkal egyetemben az *iskolára* vonatkoztatva még egyáltalában nem ismeri. (És – nyilván a hosszú nyomdai átfutás miatt – nem vesz róla tudomást még a hetvenes években megjelent új magyar Pedagógiai Lexikon sem.) Az

²⁵ A hivatalos oktatáspolitikai az ötvenes években a *munkás- és parasztszármazásúak*, a hatvanas évek elejétől a *fizikai dolgozók gyermekei*, a hatvanas évek végétől a *hátrányos helyzetű tanulók* támogatását tekintette az iskolarendszer feladatának. A szóhasználat változásai természetesen ideológiai koncepcióváltozást is jeleztek – de erre most nem térhetek ki.

1978-tól bevezetésre került új általános és középiskolai tantervek azonban már az iskola egyik fő funkciójaként említik, sőt külön fejezetben foglalkoznak vele.

A hatvanas és hetvenes évek fordulóján a *felzárkóztatni tudó iskola* kialakítására való törekvés véleményem szerint jelentős fordulatot hozott a magyar oktatásügy történetében is²⁶. Ez az az időpont, amikor iskolarendszerünk gyakorlatában addig elképzelhetetlennek tartott új kérdések merültek fel, és ezekre addig elképzelhetetlennek tekintett új válaszok születtek. Olyan válaszok, amelyek új értelmezését adták a tanulói tudásszint fogalmának is.

Az ezzel kapcsolatos útkeresések több irányban is megindultak. Közülük én most három olyan tendenciáról szeretnék röviden szólni, melyek hatására egyrészt sokat veszített erejéből iskolarendszerünk hagyományos „porosz” („napóleoni”) logikája, másfelől szerkezetében is jelentős változások zajlottak le. Ezek az alábbiak:

– törekvés az iskolában megszerzendő (s a következő oktatási fokozat megkezdéséhez szükséges) tudás *pontos definiálására*, s ezzel összefüggésben az oktatási folyamat eddiginél központosítottabb irányítására;

– törekvés az elsajátítandó tudás *relativizálására*, és ezzel összefüggésben a hagyományos értékelési-osztályozási rendszer átala-kítására;

– törekvés a felzárkóztatás sajátos szervezeti formáinak kialakítására.

A következőkben ezeknek a hatvanas évek második felében közös alapról (mert egyképpen a tanítás helyett a megtanítás célkitűzéséből) kiinduló, egymást részben mégis „keresztező” tendenciáknak a leg-fontosabb jellemzőit szeretném kiemelni.

26 A „felzárkóztató foglalkozások” szervezésének gondolata a hagyományos iskola logikájával oly mértékben szemben állt, hogy a szakmai elmélet csak vonakodva fogadta be: az általános iskolákban a hatvanas évek második felétől, a középiskolákban pedig a hetvenes évek elejétől már tömegesen szerveztek ilyen foglalkozást, de az erre vonatkozó legelső szakmai módszertani útmutató – a szakmunkásképzés számára – csak 1972-ben, az általános iskolák számára pedig 1977-ben jelent meg. Az első gimnáziumi és szakközépiskolai „felzárkóztató” útmutatókat pedig 1979-ben, illetve 1980-ban adta ki az OPI (*Xannus*, 1979).

Törekvés az elsajátítandó tudás pontos meghatározására

Láttuk, hogy 1945 előtt az iskolai munka kereteit központilag kijelölő „Tanterv és Utasítás” a tanítás anyagát csak lazán, színvonalát egyáltalában nem, folyamatát viszont behatóan szabályozta. Az elvileg mindenki által elsajátítandó tudás és elérendő tudásszint fogalma, mint rámutattam, akkor tölthette be pontosan a szelekciós politika által nekik szánt szerepet, ha definiálatlanul maradtak. A hatvanas évektől kezdve éppen fordítva: úgy látszott, hogy a hátrányos helyzetű tanulók problematikájának pedagógiai megoldása elengedhetetlen előfeltételként igényli az iskolában elsajátítandó tudás tartalmának és minőségének lehető legrészletesebb, legpontosabb meghatározását. Ha ugyanis a cél most már az volt, hogy az iskola a különböző származású, különböző településeken lakó, különböző szociális helyzetű stb. tanulókat versenyképes (azonos esélyeket biztosító) tudáshoz vezesse el, akkor *meg kellett tudni jelölni, hogy mi is ez a tudás. Mi az, amit mindenkinek azonos szinten tudnia kell?*

Ha mindenkit *azonos szintre kell felzárkóztatni*, akkor nem kerülhető meg a kérdés; *hol húzódik ez a szint?*

A tanulók *tudásának szintje* hirtelen fontossá vált az oktatáspolitiká számára. A mindenki által elérendő szint megszabása érdekében a tanügy-irányításnak – iskoláink történetében először – tudnia kellett, hogy mit tudnak a tanulók, és ezek alapján meg kellett jelölnie: mit kellene tudniuk. *Tömeges és objektív tudásszintmérésre volt tehát szükség.*

De megvolt erre a *lehetőség* is. A hatvanas évek elején ugyanis a didaktikával foglalkozók figyelme világszerte a kibernetika, az irányításelmélet és ennek nyomán hamarosan a racionális és kontrollált tanulásszervezési stratégiák, a programozott oktatás, a tanítógépek alkalmazása felé fordult. A korábban burzsoá áltudománynak minősített kibernetika didaktikai alkalmazhatóságának gondolata a hatvanas években Magyarországot is elérte. Nem függetlenül attól, hogy alapelvei itt szovjet kutatók munkáinak fordításaiból váltak ismertté (csak néhány példa: *Landa*, 1964; 1966; 1969; *Ityelszon*, 1969), a kibernetikai szemlélet hamarosan divatossá, sőt, szinte uralkodóvá vált a magyar oktatáselméletben. A tanítás-tanulás racionális (a tananyag elsajátítását lépésekre bontó, azt folyamatos mérésekkel ellenőrző) irányítását szorgalmazóknak a hatvanas évek második felében már kevésbé kellett attól tartaniuk, hogy törekvéseik ideológiai-politikai okokból „gyanúsak” minősülnek. Ebben a légkörben – nem úgy, mint

öt-hat évvel korábban – a tudásszintméréssel foglalkozni kívánó kutatók már központi támogatásban is részesültek (*Halász-Lukács, 1987*). Sőt, Magyarország, pontosabban az OPI 1969-ben belépett az IEA-ba (a tudásszintmérés nemzetközi társaságába).

1969-ben, majd 1970-ben a nemzetközi IEA-felméréshez csatlakozva az OPI a fontosabb tantárgyakból országosan reprezentatív felmérést végez (*Báthory, 1970*) és az eredmények publikálását hamarosan meg is kezdi. Ezzel párhuzamosan mérési-értékelési központ alakul ki a szegedi tudományegyetem pedagógiai tanszékén is. A hatvanas évek végén új diszciplína megszületésének lehetünk tanúi Magyarországon: a tudásszintmérés elméletének. Kidolgozói – és oktatásigazgatásbeli megrendelői – tisztán látták az új tudományág felhasználhatóságának politikai jelentőségét (*Balogh, 1970*).

A pedagógiai szakma belső (a nemzetközi neveléstudomány legkorszerűbb tapasztalatait is feldolgozó) fejlődésének eredményeként kialakult módszerek, megközelítések és technikák (*Báthory, 1970; Nagy J., 1971; 1972; 1973*) éppen beleillenek az oktatásirányítás berkeiben ekkor kialakuló új, „felzárkóztató” koncepcióba. A tanügyigazgatás hamarosan deklarálja: a mérések célja, hogy a diákok tudását ne egymáshoz, hanem országosan azonos, objektív mércéhez viszonyítsák.

A tantervelmélet új „műfajt” alakít ki. A felmérések eredményére hivatkozva a mintegy tíz éve érvényben lévő alsó és középfokú iskolai tantervekhez utólagos kiegészítésként (!) a hetvenes évek elején gyakorlatilag minden tantárgyból ún. „tantárgyi követelményrendszert” adnak ki. Ezek – most először tanterveink történetében – meg kívánják határozni, hogy egy-egy oktatási fokozat egyes osztályaiban milyen *országosan azonos színvonalon* kell a növendékeknek elsajátítaniuk a tananyagot. (Követelményként megfogalmazott elvárások elvileg az ötvenes évek eleje óta voltak a magyar tantervekben, de ezek korábban túlságosan szűkszavúak és általánosak voltak: osztályozást nem lehetett rájuk alapozni.)

Az új fejlemények alapján nyilvánvalónak látszott, hogy amit az oktatáspolitikai központilag, egységesen kíván előírni, az most már *nem* a tanítás *folyamata*, hanem országos érvénnyel elérendő *eredménye* lesz.

A hatvanas években bevezetett általános és középiskolai tantervek már nem néhány mondatban, hanem hosszú oldalakon keresztül sorolják fel az egyes tantárgyakon belül tanítandó *témaköröket*. A hetvenes évek végére elkészült tantervek még részletesebbek, de már *egyáltalában nem tar-*

talmaznak a tanítási *folyamatot* szabályozni kívánó módszertani utasításokat – csakis „javaslatként értelmezendő” módszertani alapelveket. Országosan kötelezően megszabják viszont az iskolai munka elérendő eredményét: az ún. „minimumszintet”, amelyre minden tanulónak el kell jutnia a tanév végére.

Logikusnak tűnt, hogy a tantervpolitika e jelentős változása (a tanítási *folyamat* helyett a tanítás *eredményére* való koncentráció) következtében a pedagógusok szabadsága saját módszereik kidolgozására és alkalmazására ugrásszerűen megnövekedhet.

A tanügyigazgatás számára azonban politikai súlyú kérdés volt a lemaradók számának, „a szintet el nem érő” tanulók számának csökkentése, illetve, hogy a hátrányos helyzetűnek tekintett rétegek gyermekei valóban versenyképes tudáshoz és így megfelelő osztályzatokhoz jussanak. Ha ezt a különböző értékrendű, felkészültségű, helyzetű pedagógusokra bíznák, az eleve kudarcra vezetne. Hiszen a szociológiai vizsgálatok, majd később a tudásszintmérések szerint – s ezt a köznapi tapasztalatok is természetesen megerősítették – nemcsak a különböző származású tanulók, de az iskolák között is jelentős „teljesítménybeli” különbségek voltak (Báthory, 1973; Kozma, 1972/a; 1973).

Ezt 1945 előtt természetesnek tekintették, de most problémaként jelentkezett. Nyilvánvalóvá lett, hogy nemcsak a diákok, hanem az iskolák egy részét is „fel kell zárkóztatni”.

„... az azonos feladatokat tartalmazó és egységes szempontok szerint javított írásbeli dolgozatok egységes mércét jelentenek, amellyel nemcsak az egyes diákok tudását mérik, hanem a középfokú oktatást is, amely őket kiképezte. Ezt felismerve már két éven át feldolgoztuk elektronikus számítógép segítségével, hogy az egyes középiskolák milyen színvonalon osztyályoznak és milyen követelményeik szintje. Amennyiben azt tapasztaljuk, hogy valamelyik középiskolánál nem kívánatos tendencia érvényesül, felhívjuk erre a figyelmet, és ily módon elősegítjük a középiskolák közötti különbségek kiegyenlítését.” (Polinszky, 1968. 199.p.)

Miután azonban kitűnt, hogy pusztán a „figyelem felhívásával” a cél nem érhető el, az országos központ az azonos szint elérése végett kényte-

len volt közvetlenül is beavatkozni az osztályokban folyó munkába. Ezzel egy olyan szférát kezdett el belülről is *irányítani*, amelyet addig csak „kívülről” *ellenőrzött*.

A hatvanas évek második felében alapfokon szinte mindegyik, középfokon több tantárgyból „munkafüzetekkel” egészítik ki a tankönyveket. A munkafüzetek a *programozott oktatás elve* szerint készülnek. Az elsajátítandó tananyagot részegységekre bontják, és a tanulók által sorban elvégzendő feladatokra fordítják le. A következő egység tanulásához a diákok elvileg csak akkor kezhetnek hozzá, ha az előző feladatot már sikerrel megoldották.

A munkafüzet a tanítási órán folyó munka előre kinyomtatott, logikailag egymásra épülő és az előzők helyes megoldását feltételező feladatokból álló kerete. Megkerülni sem könnyű: a tanulóknak nem (vagy nemcsak) szóban, hanem a munkafüzetben írásban kell a központilag megszabott lépéseket megtenniük.

A programozott oktatás elmélete nyugaton más feltételek között (de részben szintén az esélyegyenlőség ideológiájával összefüggésben) alakult ki, s eredetileg a tanítás *individualizálását* kívánta szolgálni. A korábban leírt oktatáspolitikának megfelelően azonban nálunk az országosan azonos szint elérésének igénye *országosan* (egy adott évfolyam minden egyes tanulója számára) *azonos* munkafüzetek kiadását hozta magával – a tanítási folyamat központi „programozását”, eddig ismeretlen mértékű centrális irányítását (Welker, 1970).

A hetvenes években – azokban a tantárgyakban, amelyekben ez megoldható volt –, már maguk a tankönyvek is „munkatankönyvi” elemeket tartalmazva jelentek meg. A hatvanas és hetvenes évek fordulóján pedig ezek mellett központilag ún. munkalapokat (feladatlapokat) is kiadtak, amelyek lassanként valósággal elárasztották az iskolákat. Kialakult az a gondolat, hogy a korszerű (= megtanítani akaró) iskola tanárainak és diákjainak munkáját az oktatáspolitikai centrumban kidolgozott tantárgy-tesztekkel célszerű „vezérelni” (Ágoston – Nagy – Orosz, 1970).

A hetvenes évek elején ennek megfelelően már utasítás írja elő, hogy az éves tananyagot országosan megállapított egységekre, ún. „témákra” kell bontani, és a tanulók előrehaladását minden egyes téma után az ugyancsak központilag kiadott „témazáró tantárgy-tesztekkel” fel kell mérni. (Az eljárás logikája nyilvánvaló. Az iskolának nem tanítania, hanem megtanítania kell: új témához csak akkor lehet fogni, ha az előzőt

már mindenki elsajátította.) A tanulók év végi osztályzatát is a „témazáró jegyek” alapján „objektíven” kell megállapítani (*Irányelvek az értékelés...*, 1973).

Itt most nincs mód arra, hogy a hatvanas – hetvenes évek fordulójától az iskolai tanítás elméletében és gyakorlatában végbement minden változást megemlítsek, csak néhány fontosabb mozzanatot emelhettem ki. Arra azonban már a fentiek számbavétele is elégséges, hogy lássuk: az új oktatáspolitikára nyomán döntő változás állott be az elsajátítandó tudás iskolai értelmezésében. E tudás most konkrét példák, feladatok sorává lefordítva (legalábbis elvileg) elválaszthatóvá vált a továbbra is megfoghatatlannak maradt műveltségtől, és így – persze megint elvileg – sikerült mérhetővé, illetve összemérhetővé tenni²⁷.

1945 előtt az oktatásügy merev fokozatokra, osztályokra tagolását egy általánosan elfogadott fikciórendszer igazolta. Az ugyanis, hogy az iskolafokozatok, illetve az egyes osztályok éppen azt a tudást és olyan szinten adják meg a tanulóknak, amelyre azoknak a következő fokozat, osztály megkezdéséhez szükségük lesz. (Illetve, amelyre bizonyos társadalmi pozíciók betöltéséhez szükségük van.) A valóságban azonban az iskolarendszer nem központilag meghatározott tudást adott, az egymásra épülő oktatási fokozatok pedig nem definiált minőségű és mennyiségű tudást vártak el növendékeiktől, hanem bizonyos fajta kultúrát, műveltséget, viselkedési és gondolkodási szokások összességét. Ennek mindig változó tartalmát iratlan társadalmi konszenzus szabályozta (természetesen nem mentesen az ellentmondásoktól).

Ez a helyzet alapvetően a hatvanas évekre sem változott, ezt tükrözte az osztály-tanóra rendszer, az egy ütemre-egy irányban haladás elvének stb. fenntartása, az iskolarendszer struktúrájának lényegi megőrzése.

A tudás mérhetővé nyilvánításával azonban kísérlet történhetett a korábbi fikció látványos megerősítésére. A tárgyalt időszakban mindenesetre úgy tűnt: az oktatási rendszerrel szemben támasztott társadalmi igények változása nyomán *most* már valóban pontosan definiáltatik az egyes oktatási fokozatokon való továbbhaladáshoz szükséges tudásanyag és -szint, továbbá, hogy a szelekció (az osztályozás, illetve a középiskolába és az egyetemre való felvétel) alapjává is ez lesz.

27 Ennek problémáiról lásd például Csoma, 1978; L. Dala, 1981.

A minden tanuló azonos szintre hozására, felzárkóztatására irányuló politikai törekvés azonban ugyanakkor a fentiekkel ellentétes irányú szervezeti folyamatokat is megindított.

Törekvés a megszerzendő tudás relativizálására

A „régikola” logikája szerint a tanulóknak az oktatási rendszer fokozatain egyazon *irányban*, azonos *ütemben* kell végighaladniuk. Aki „lemaradt”, akár azért, mert csak lassabban vagy más úton lett volna képes az elvileg mindenki számára azonosan megjelölt célhoz eljutni, akár pedig azért, mert eleve más irányba kívánt volna haladni, azt az iskola elmarasztalta.

A hatvanas évek második felétől azonban a „lemaradás” fogalmának hagyományos értelmezése tarthatatlanná vált.

Mindig is nyilvánvaló és köztudott volt persze, de az iskola csak most kényszerült rá, hogy nyilvánosan tudomásul vegye és szervezetileg is *elfogadja*: a különböző társadalmi helyzetű és ami ezzel összefügg: a különböző életpályára készülő tanulóknak *eltérő* az érdeklődése, a motivációja, a tantárgyakkal kapcsolatos beállítódása és általában az iskolában megszerzhető tudáshoz való viszonya. Az a gyerek, akiből az általános iskola után előreláthatólag betanított munkás lesz, természetesen másképpen és más tantárgyak iránt érdeklődik, vonzódik (ha egyáltalában vonzódik), mint az, aki számára reális lehetőséget jelent a gimnázium. Az a középiskolás, akinek nincs igazán esélye a továbbtanulásra, teljes érdektelenséget mutathat azok iránt az ismeretek, esetleg egész tantárgycsoportok iránt, amelyet közgazdásznak készülő társai nagy lelkesedéssel tanulnak. Vagy: az a tanuló, aki mezőgazdasági főiskolára készül, nyilván egészen másképp és más tantárgyakat preferál, mint az, aki orvosegyetemre vagy mondjuk bérelszámolóknak.

A „más irányban vagy ütemben haladást” az iskola most már nem tekinthette büntetendő devianciának, vagy az „iskolába járásra alkalmatlanságot mutató” jelnek. Hiszen, ha ezt teszi, eleve le kell mondania a diákok jó részének tanításáról, de legalábbis a mindenkit azonos szintre hozás céljáról. Márpedig erősödő társadalmi nyomás nehezedett rá, hogy ennek éppen az ellenkezőjét tegye: foglalkozzon a lemaradókkal különös gondnal, illetve ami ebből következik: a különböző tanulókkal különböző

módon. E helyzet logikus végiggondolása oda kell, hogy vezessen: ha egyszer nem tanítható meg mindenkinek minden ugyanúgy – márpedig nem tanítható meg –, akkor csak az a lehetőség marad, hogy a különböző tanulók *különböző módon* haladjanak céljuk felé, illetve *eltérő módon* vegyék ehhez igénybe az iskola adta lehetőségeket. *Úgy jussanak azonos esélyekhez, hogy különböző úton, különböző dolgokkal foglalkozva is azonos szintre kerüljenek.* Azonos tudás helyett azonos értékű tudás birtokába kell a diákokat juttatni – mert végtére is csak ez lehetséges. A tudás értékét pedig így nem tartalma, hanem *mértéke* jelzi. Az egyik tanuló matematikából, a másik tornából lesz ötös: végül is a *jeles szint* a fontos: azonos szintre zárkóztak fel.

Annak, hogy az oktatásirányítás a hetvenes évek elejére e problémára szervezetileg is kellett, hogy reagáljon, legalább két, egy általános és egy konkrét oka is volt.

Egyrészt a nagy publicitást élvező szociológiai vizsgálatok éppúgy, mint a tudásszintmérések újra meg újra kimutatták, hogy a hátrányos helyzetű tanulók hátránya inkább a humán tantárgyakban, de legfőképpen általános műveltségük terén mutatkozik meg. Ez az a terület, amelyen az iskola a legkevesebbet adja a tanulóknak, de a legtöbbet kívánja tőlük. E kívánalmakat leginkább az általános műveltség iskolai mérésére szolgáló tanulmányi átlagosztályzat szerepe tükrözte, amely így az esélyegyenlőség biztosításának gátjává vált. Különösen élesen megmutatkozott ez az akkor gomba módra szaporodó felvételi előkészítők vonatkozásában.

Ezek növendékeiket – már csak szűkös időbeli keretük miatt is – egy vagy legfeljebb két tantárgyból voltak képesek a *választott szakirány* felvételi vizsgáira felkészíteni. Elvileg sem vállalkozhattak arra, hogy általánosan műveljenek, vagy hogy jobb átlagosztályzathoz segítsék a tanulókat. Logikájuk így ellentétbe került a jó *átlagosztályzatnak* akkoriban nagy szerepet biztosító közép- és felsőoktatási felvételi eljárással. De azzal a *szemlélettel* is, amely lehetővé tette, hogy a felsőbb iskolafokok az „alsóbbak” végzett növendékeivel szemben elsősorban a magas általános műveltség iránti igényeiket érvényesítsék.

A másik ok, amely a tanügyirányítást lépésre kényszerítette, sürgetőbb és egyszerűen elháríthatatlan volt.

Az évtizedfordulóra értek ugyanis be az új típusú szakmai középiskola, a szakközépiskola életrehívásának következményei: ekkor érettségiztek először *tömegesen* ennek az intézménynek a növendékei.

Ők nem ugyanazokat a tantárgyakat, de még ugyanazon tantárgyakat is más tanterv szerint és kisebb óraszámban tanulták, mint gimnazista társaik. Egy-két tantárgy tekintetében még – elvileg – biztosíthaták volna versenyképességüket a felvételi előkészítők. De azon a tényen, hogy a két iskolatípus között éppen az a különbség, hogy a gimnázium általánosan művelő intézmény, a szakközépiskola pedig nem az, semmiféle előkészítő tanfolyam nem változtatható.

Egyetlen megoldás kínálkozott: az értékelési-osztályozási rendszer átalakítása. Az azonos továbbtanulási esélyeket biztosítani kívánó iskola rákényszerült, hogy lemondjon az „egy útemre, egy irányban” haladás elvéről, hogy így legalább azonos osztályzatokhoz juttassa a diákokat (Csepeli – Hegedűs – Kozma, 1976).

– Politikai kényszerből el kellett fogadnia, hogy többféle út, többféle „felkészülés” is vezethet ugyanahhoz a képzési célhoz – a felsőoktatás első évfolyamára. (Nem rekeszthette ki a szakközépiskolásokat, a hátrányos helyzetűeket a felsőoktatásból.)

– Fel kellett tehát adnia azt a hagyományos elvet, hogy a tanulmányi szelekció jogos alapja a *mindenki* által kötelezően bírandó *ugyanazon tudásanyag*, illetve az abban megnyilvánuló *ugyanazon szintű általános műveltség*. Következésképpen – az általános művelés eszményének eddigi „iskolás” értelmezéséről is le kellett mondania. Egyrészt arról tudniillik, hogy minden növendékétől minden tantárgyból jó teljesítményt követeljen meg, de másrészt arról is, hogy egyáltalában ugyanazokat a tantárgyakat tanulják.

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat (MSZMP, 1972) ennek megfelelően „átértékelte” a diákok által elsajátítandó tudásnak és vele a „tehetségnek” is a fogalmát – egyben előirányozta az osztályozási és a felvételi szisztéma átalakítását is.

A párthatározat elfogadása után nyomban kampány indult „a tehetség helyes értelmezéséért”. (Nem kell, hogy mindenki ugyanabból legyen jó!)

„Kérem, küzdjenek a párttal, a Központi Bizottság határozata szellemében velünk együtt azért, hogy a tehetséget úgy értelmezzük, ahogyan kell. Enyhén szólva rosszul szoktak fogalmazni, amikor azt mondják: a tehetséges gyereket az egyetemre! Illyés Gyulának van egy hasonlata, amely világossá teszi, hogy miről van szó. Próbálják elképzelni, hogy

egy elhagyatott úton elakad egy autó, amelyben négy egyetemi professzor, akadémikus, a tudományok doktora ül – és egy szerelő sofőr. Ki lesz a »tehetséges«, az értelmes ebben a helyzetben? Innen is kérjük a szülőket: nem családi katasztrófa, ha gyerekük asztalos lesz vagy műszerész; ne kényszerítsék bottal és külön tanárokkal fiaikat és leányaikat mindenképpen az egyetemre. Tehetség minden szakmán belül van..." (Aczél, 1973)

Hamarosan cikkek tucatjai bizonyították: nincs „általános tehetség”, a korszerű műveltség „magja” mindig valamilyen kitüntetett terület. (Az érvelés másik oldala: nincs tehetségtelen ember, *valamiben* mindenki tehetséges.) Nemcsak nem lehet, de *nem is szükséges* „mindent tudni”. Az iskolában arra kell törekedni, hogy abból az egy-két tantárgyból nyújtson kiemelkedő teljesítményt a diák, ami érdekli, amiből „igazán jó”, a többi tantárgyból elegendő az átlagos felkészültség is.

Aczél György beszéde kísértetiesen emlékeztet Korniséra: nem kell minden tehetséget elragadni a néptől és egyetemre vinni. Ismét megjelenik a túlterhelés fogalma is, de új értelemben. Most egyértelműen az „eddig” *iskola* a felelős érte, amennyiben helytelenül azt követelte, hogy minden tanulója *minden tantárgyból* jó eredményt érjen el, hogy „*átlagosan*” és ne a képességeinek leginkább megfelelő területen legyen kiváló.

1973-ban eltörlik az általános műveltség iskolai mérőszámát: az átlagosztályzatot. Mind a középfokú, mind a felsőfokú továbbtanulásnál a kiválasztás hivatalos szempontja ezután nem az általános tanulmányi előmenetel, hanem a két, legfeljebb három tantárgyból elért eredmény. Az emi-nens diákok ettől kezdve gyanúsnak számítanak.

„A nevelés hatékonyságát szolgálja, hogy szabadabb tere-t, több lehetőséget adunk a tanulók egyéni érdeklődésének kielégítésére, egyéni adottságaik, képességeik kibontakoztatására. Pedagógusaink s a szülők egyre nagyobb többsége egyetért velünk abban, hogy nincs minden iskolai tantárgyból egyformán kitűnő diák. Ezt a változást fejezi ki az átlagosztályzat eltörlése, s ezért is fogadta a többség kedvezően. Tovább kell tehát erősítenünk azt a felfogást, hogy *értékesebb az egy-két tantárgy, tanárgycsoport iránt érdeklődő*, abban átla-

gon felüli vagy kiemelkedő teljesítményt felmutató *tanuló*, aki persze a többi tantárgyat se hanyagolja el, *mint a jellegtelen, a szürke átlaggal dolgozó*, akinek *jeles vagy jó* teljesítményéhez esetenként tanárainak elnézése, szüleinek kényszere is hozzájárult."

És, hogy mindenki pontosan értse, miről is van szó, a következő mondat:

„Az egyéni érdeklődés felkeltésével, az egyéni adottságok kibontakoztatásával is segítsük elő, hogy tovább csökkenjen a művelődési szempontból kedvezőtlenebb helyzetű családok gyermekeinek hátránya! Fokozott gondossággal kell törődni a fizikai dolgozók – tanulás szempontjából – hátrányos helyzetű gyermekei képességének minél teljesebb kibontakoztatásával." (Polinšzky, 1974)

A részben a felzárkóztatás elvéből következő, részben pedig a szakközépiskolások továbbtanulásának érdekében hozott kényszerű változtatások hatása természetesen tovább gyűrűzött. Ha már nem követelhető meg mindenkitől, hogy mindent azonos szinten tudjon, akkor az is megkövetelhetlenné és értelmetlenné válik, hogy a növendékek azonos mennyiségű időt töltsenek az egyes tantárgyak tanulásával. A gondolat következetes végigviteléről tanúskodnak a hamarosan megszülető rendeletek, s ezek nyomán a hetvenes évek végére már az új tantervek és óratervek is, amelyek lehetővé teszik, illetve előírják, hogy a tanulók az általános iskola, a szakközépiskola és a gimnázium utolsó évfolyamain (utóbbiban a heti óraszám jelentős részében) *fakultatívan válasszanak tantárgyakat* (Bakonyi, 1977).

Tanügyünk tehát a hetvenes években rákényszerült, hogy elfogadja: növendékeinek egy-egy oktatási fokozatban nem kell mindig ugyanazt, ugyanúgy, ugyanolyan szinten és mélységben tanulniuk, és a következő oktatási fokozat megkezdéséhez nem kell ugyanazt tudniuk. S e mellett érvénybe lépett és érvényesült is az az elv, hogy a diákoknak nem kell mindazon tantárgyakból jó eredményt elérniük, amelyet tanulnak.

A hatvanas években a hivatalos (a számon kérhető anyagot a tantervre korlátozó) előírások megvonták a felvételi vizsgabizottságoktól azt a jo-

got, hogy maguk határozzák meg az általuk számon kérendő tudás körét és szintjét. A hetvenes években azután előbb az általános műveltség számon kérhetéséről, majd arról is le kellett mondaniuk, hogy minden jelentkezővel szemben legalább elvben azonos követelményeket támaszthassanak.

Íly módon a hetvenes évek végére sajátos helyzet alakult ki, mert ugyanaz a politikai kényszer két, egymással szemben álló tendenciát indított meg. Egyrészt nem vesztett erejéből az a törekvés, hogy a *minden tanuló által* elsajátítandó és a következő osztályba vagy oktatási fokozatba lépéshez szükségesnek tekintett tudás *központilag* és a lehető legprecízebben, tantárgytestekkel határozassék meg. Másfelől viszont megindult egy olyan folyamat, amely az iskolában kötelezően megszerzendő tudás *relativizálásához* vezetett: ugyanazon oktatási fokozat azonos típusú iskolában, sőt, még az egyazon osztályba járó diákoktól sem várhatta el az iskola, hogy ugyanazt tudják, sőt, hogy teljesen azonos tantárgyakat tanuljanak.

A kialakult ellentmondásos helyzetet jól példázza az 1970-ben bevezetett „közös írásbeli érettségi-felvételi vizsga” sorsa. Megrendezésének első évében az adott tantárgyból érettségiző és felvételiző diákok országosan egységesen ugyanazokat a feladatokat oldották meg. A következő évben már korrekciót vezettek be: a különböző típusú intézményekbe jelentkezők más-más feladatsort kaptak (például „műszaki” és „nem műszaki matematika”). Azután újabb korrekciók jöttek: ma már a jelöltek előképzettségének megfelelően is eltérnek a megoldandó példák, illetve az értékelési kulcs. Az „országosan közös mérce” elve így fikcióvá lett: e rendszerben ma már csak az „egységes”, hogy az írásbelit mindenki azonos napon írja meg. Hasonló a helyzet a szóbeli vizsgán is: a szakközépiskolások részben más tantárgyakból, de még ugyanazon tantárgyból is más követelményszint szerint vizsgáznak, mint a gimnazisták.

Az általános iskolai és a középiskolai fakultatív foglalkozások bevezetésével, illetve a felvételre jelentkezőkkel szemben támasztott *elvileg azonos* követelményekről való lemondással a középiskola, illetve az egyetem lényegében arról a fikcióról mondott le, amely hagyományos struktúráját addig legitimálta.

Ha ugyanis elvileg is elismertetik, hogy nincs olyan tudás, színvonal vagy általános műveltség, amellyel az első évfolyam(ok) minden hallgatója (tanulója) rendelkezik vagy elvileg rendelkeznie *kellene*, akkor tarthatatlanná válik a hagyományos évfolyam-tanóra rendszer is. Mert vagy szükség

van a „közös tudásra”, s akkor ezt az intézménynek a különböző előképzettségű növendékei számára nyilvánvalóan különböző tartalmú kurzusokon valahogyan biztosítani kell. Vagy nincs – akkor viszont felesleges a növendékeket azonos ütemben, azonos irányban együtt áramoltatni a rendszerben. Ezáltal elvileg a felsőoktatási intézmények éppúgy kurzusok modulrendszerű keretévé válhatnak, mint ahogyan a középiskola is. Mindeme változások külsődlegesen is igen nagyok – s még inkább azok, ha a tartalmat is nézzük (Szabó L.T., 1988)!

A felzárkóztatás sajátos szervezeti formáinak kialakítása

A hatvanas – hetvenes évek szelekciós politikájának imént bemutatott változásai, a felzárkóztatásra való törekvés a hetvenes évek második felére már azt eredményezte, hogy az oktatásirányítás részben feladta az egyes iskolafokokozatok tananyaga pontos egymásra építésének elvét. Ez nyilvánvalóan nemcsak a szelekció elveinek, de a tanítás egész hagyományos szerkezetének változásával járt, és végső soron a poroszosan centralizált oktatási rendszer alapvető logikáját is megrendítette.

Ezzel párhuzamosan azonban két olyan szervezeti forma is kialakult tanügyünkben, amely éppen a hagyományos struktúra megőrzését célozta.

Az egyik a *felzárkóztató foglalkozásoknak*, a másik pedig a következő iskolafokokozatra *előkészítő tanfolyamoknak* a rendszere.

Mindkettő a hatvanas évek második felében társadalmi kezdeményezésre született meg, és a hetvenes évek elején nyert hivatalos elismerést, jogszabályi rendezést (Neuwirth, 1985; *Tájékoztató...*, 1972; *Az új tanév feladatiról*, 1973). A hetvenes évek végén bevezetett új tantervek, illetve rendtartások pedig már kötelezően előírták szervezésüket.

Tömegessé válásukat, illetve hivatalos elterjesztésüket két tényező együttes hatásának köszönhetjük. *Egyrészt* annak, hogy deklarált céljuk elvileg pontosan egybeesett a felzárkóztatást célul tűző oktatáspolitikai elvárásaival, mert egyértelműen a hátrányos helyzetű tanulók hátrányainak csökkentését, egyenlőbb esélyeik biztosítását kívánták szolgálni. *Másrészt* viszont annak, hogy egyszersmind – ha első pillantásra ez nem is nyilvánvaló – tökéletesen megfelelték a „hagyományos iskola” logikájának is, ezért létjogosultságuk egy ideig sem a pedagógusok, sem a tanügyirányítás, sem pedig a diákok szemében nem kérdőjeleződött meg.

A felzárkóztató foglalkozások kialakítása és központi előírása egy olyan koncepció alapján történt meg, amely szerint

„Az egyéni felzárkóztatás ma annál inkább kötelessége a középiskolának is, mert az előképzettség hiányai nemcsak, sőt sok esetben egyáltalán nem gyenge adottságok következményei. Sok gyermek tudásának alacsony színvonala a leghatározottabban a nem kielégítő környezeti feltételekkel hozható összefüggésbe, amelyekbe egyaránt beleértendő a kedvezőtlen családi és iskolai körülmények. Mindannyian jól tudjuk, milyen nagy színvonalbeli különbségek vannak az általános iskolák között... Még egy iskolán belül is nagy színvonalbeli különbségeket hozhat létre ... a tanító pedagógusok felkészültsége... Egyszóval gyakran nem a gyermek tehet róla, hogy egy-egy általános iskolai tantárgy tantervi anyagát félig vagy még félig sem sajátította el... Mindenesetre feltételezhetjük, hogy az egy-egy tárgyból az általános iskolából nagyon gyenge előképzettséggel jövő tanulókat sikerrel »felzárkóztathatjuk«, vagyis esélyt teremthetünk számukra, hogy a gimnáziumi tananyagot eredményesen, ténylegesen és nemcsak a bizonyítvány tanúsága szerint elsajátíthassák." (Ágoston, 1978. 5.p.)

A felzárkóztató foglalkozások logikája szerint a hetvenes években – legalábbis elvileg – az első évfolyamokon a fontosabbnak tekintett tantárgyakból felmérték a tanulók tudását, és a gyengébb teljesítményt elérték számára az adott tantárgyakból a tanórákon túl kötelező külön foglalkozásokat (tulajdonképpen plusz órákat) szerveztek. Ez természetesen számos problémával járt (az amúgy is magas óraszám a rossz tanulók esetében jócskán megnövekedett, a korrepetálásra kötelezettek helyzetüket megbélyegzőnek érezték stb.), de itt most csak a tárgyalt témánk szempontjából legfontosabbra mutathatók rá. Ezek a foglalkozások az „egy ütemre, egy irányban haladás” elvének megvalósítását kívánták szolgálni – egy olyan szervezetben, amely ezt az elvet részben már feladta, de legalábbis már nem vállalta egyértelműen.

A felzárkóztatás elérésére irányuló kétfajta törekvés itt szembeötlően ütközött egymással. Az *egyik* azt kívánta elérni, hogy az egyes

iskolafokokozatok, egyes osztályok tanulóinak *tudása* mindig azonos körű és szintű legyen, hogy az egyetlen lehetséges úton mindenki egyszerre lépjen.

A *másik* viszont abból indult ki, hogy ha az elérendő célt és szintet központilag és egységesen szabják meg, akkor *ehhez* a mércéhez mérve mindig lesznek, akiket lemaradónak kell tekinteni. S mivel éppen ezt kívánta elkerülni, elfogadta, hogy nemcsak egyféle út, egyféle ütem, egyféle tudás lehetséges.

Nem kell minden tantárgyat azonos szinten tudni – hirdette az iskola (ezért is törölte el az átlagosztályzatot). Másfelől viszont aki valóban az átlagosnál kevésbé sajátította el valamelyik tantárgy anyagát, azt – legalábbis elvileg – tüstént felzárkóztató foglalkozásra irányította. Ez különösen a középiskolában teremtett – legalábbis logikailag – képtelen helyzetet. Az általános iskolában nemcsak az átlagosztályzat elvetése, de a fakultáció bevezetése is megteremtette a lehetőségét, illetve a szükségét annak, hogy a tanulók tudása *elismerten* heterogén legyen – a középiskolában viszont e heterogenitást az első-második osztályban külön foglalkozásokkal igyekeztek felszámolni. (Hogy azután a gimnázium harmadik-negyedik osztályában a diákok tanulmányi idejük majd egyharmadában ismét csak más-más, fakultatíven választott tantárgyakat tanuljanak, ráadásul különböző szinteken.)

Ugyancsak a hagyományos iskolai logika elveinek megfelelően szerveződtek a *felvételi előkészítő tanfolyamok*. A hatvanas évek végétől egyetemi, főiskolai oktatók középiskolásoknak, középiskolai tanárok általános iskolásoknak, az óvónők és tanítók pedig óvodáskorúaknak kezdtek előkészítőket szervezni. A nyolcvanas évek elejére e tekintetben két jelentős változást regisztrálhattunk. Az előkészítők tömegessé válását egyfelől, másfelől pedig azt, hogy minden iskolatípus a saját növendékei számára is indított a következő oktatási fokozatra előkészítő tanfolyamokat.

Ezek kiinduló elve megint csak az volt: *van* egy olyan pontosan körülhatárolható tudástömb, amellyel minden felvételizőnek, az általános-, a közép-, illetve a felsőfokú tanintézmények első évfolyamaira készülőknek rendelkezniük kell. A tanfolyam *ezt* adja résztvevőinek, akik így – az egyébkénti és az iskolai tanórákon szerzett előképzettségüktől függetlenül – jó eséllyel indulhatnak versenybe a továbbtanulás lehetőségéért. Ezt az elvet azonban a szelektációs politikában a hetvenes években lezajlott változások nyomán egyre nehezebb volt ellentmondásmentesen fenntartani.

Annál is inkább, mert – jóllehet céljuk ennek éppen az ellenkezője volt – a felvételi előkészítők és a felzárkóztató foglalkozások a „maguk módján” szintén hozzájárultak a centralizált oktatási rendszer hagyományos logikájának és ezzel együtt szerkezetének, elveinek megrendítéséhez. Elsősorban a szisztéma leggyengébb láncszeme, a középiskola vonatkozásában.

Itt ugyanis a következő helyzet alakult ki. A felzárkóztató foglalkozások megszervezése és kiterjesztése az iskola első évfolyamain a dolog logikájánál fogva egyre inkább a jó tanulók órájává tette a hivatalos „a délelőtti” tanórákat. Minél több tanuló számára szervezték meg ugyanis és minél intenzívebben a délutáni felzárkóztatást, az „igazi” órákon annál inkább a jó tanulókra koncentrálhattak a pedagógusok: az elmaradóknak ott a felzárkóztató foglalkozás, velük *ott* kell igazán foglalkozni. Magukon a tanórákon így nagyobb tananyag és gyorsabban volt elvégezhető.

A felsőbb évfolyamokon azután a felvételi előkészítők és a széles körű fakultatívitás rendszere együtt, egymást erősítve bomlasztották fel az oktatás szervezeti rendjének hagyományos logikáját. Itt a hivatalos tanóra a „rossz tanulóké” lett: a valamely tantárgy iránt különösen érdeklődő, vagy abból továbbtanulni készülő növendékek e tantárggyal a fakultatív órákon és a felvételi előkészítőken foglalkozhattak igazán. (Lásd erről a Köznevelés vitáját a fakultációról, 1985.)

A középiskola (és most már a gimnázium is) így a hetvenes évek végére megindulhatott azon az úton, hogy némi túlzással különböző fajtájú, színvonalú és tananyagú tanfolyamok gyűjtőhelyévé váljon, amely már nem állíthatja magáról, hogy tanítványainak azonos tudásanyagot vagy műveltséget ad. Ezt *a* tudást most már az egyetem éppúgy nem várhatta el *a* középiskolától, mint ahogyan lassanként már a középiskola sem a „fakultáló” általános iskolától.

Felzárkóztatás helyett színvonalemelés

Az előző fejezetben bemutatott okokból a hetvenes évek végére nehéz helyzetbe kerültek a tantervkészítők, az iskolák tartalmi munkájának irányítói. Értelmezhetetlenné kezdett válni az oktatási kormányzat szelekciós politikája, nem voltak olyan világos alapelvek, amelyek alapján el lehetett volna dönteni, hogy mi az, amit a tanulóknak tudniuk kell, mi az amit meg kell tanítani nekik és mi az, ami megkövetelhető tőlük. Mindezek persze nem megoldandó logikai vagy egyszerű szervezési problémákként jelentkeztek az irányítás és az iskolák hétköznapijaiban, hanem közvetlenül politikai kérdésekként. Hiszen, mint arról a korábbiakban szoltam, a szelekciós politika mindig egy átfogóbb társadalompolitika szerves eleme, és a hetvenes évek végére éppen ez, a „nagypolitika” került válságba.

1977–78-ban a gazdasági nehézségek itt nem részletezhető és amúgy is közismert súlyosbodása folytán a kormányzat ismét napirendre tűzte az 1968-ban megkezdett (ám 1972–73-ban részben visszavont) gazdasági reform eredeti célkitűzéseinek megvalósítását: a szocialista keretek közötti piacgazdaság kialakítását.

Az ezzel kapcsolatos gazdaságpolitikai és társadalompolitikai viták és küzdelmek során olyan új elvek és értékek nyertek teret mind a politikai vezetésben, mind a nyilvánosság előtt, mint például

- a gazdaság szoros politikai kontrollja helyett annak közvetett, monetáris szabályozása,
- a vállalatok feletti állami gyámkodás helyett a vállalatok önállósága,
- a tervutasítások fegyelmezett végrehajtása helyett a piaci érdekelt-ség,
- a vállalatvezetők felülről, a minisztériumból való kinevezése helyett a menedzserek választott vállalati tanácsok alá rendelése,
- a tervszerűség helyett a hatékonyság elvének,
- a megbízhatóság és politikai hűség helyett a szakértelemnek,
- a precíz végrehajtás helyett a vállalkozói magatartásnak, az egyéni kezdeményezésnek érték-ként való hangsúlyozása.

Ha mindezeket még kiegészítjük a nyilvánosságra, a politikai jogok szabadabb gyakorlására vonatkozó törekvésekkel, akkor előttünk áll az a politikai, szociológiai, szociálpszichológiai környezet, amelyben a hetvenes évek végének és a nyolcvanas évek elejének hazai oktatáspolitikája alakult,

és amely utóbbiban érthető módon ugyanezen vagy nagyon hasonló elvek kerültek a felszínre.

Ezek az elvek pedig, amint egyre inkább elfogadtattak, szinte elsöpörték a korábbi oktatáspolitikai elvrendszerét és annak centrális elemét, a felzárkóztató iskola koncepcióját.

1977–78-tól a sajtóban egyre több írás jelent meg az osztályozás, értékelés, szelekció kérdésköréről. Néhány éves szünet után most újra megjelentek a nivellálás elméleti kérdéseivel foglalkozó, az egyenlőtlenségeket értelmező viták, amelyek természetesen most is nyomban összefonódtak a „terv vagy piac” kérdéséről folyó közgazdasági és társadalompolitikai diskussziókkal. Az újfent a szakszerűség, a teljesítményelv, a magas színvonalú tudás fontosságát kiemelő írások szerzői azonban most a hatvanas évek végét jellemzővel éppen ellentétes irányú következtetéseket vontak le a követendő szelekciós politikáról. Most már nem a lemaradók támogatását, felzárkóztatását igényelték. Éppen ellenkezőleg: hevesen támadták az iskolai követelmények színvonalának (az átlagosztályzat eltörlésével, a tananyag-csökkenéssel, a felvételi rendszer átalakításával stb. való) hetvenes évekbeli leszállítását, az iskolai folyamatokba a nivellálás érdekében történt „durva politikai beavatkozásokat”. (E vitákról lásd *Lukács*, 1984; 1989/b.)

A „hátrányos helyzetű” tanulók gondjai helyett most a tanítás színvonalának féltése és a „tehetségesek” helyzete került előtérbe, hiszen – úgymond – a magyar iskolákban valójában ők, és nem a korábban „helytelenül” hátrányos helyzetűnek tekintettek vannak a leghátrányosabb helyzetben. (*Beszélgetés Czeizel Endrével*, 1977; *Czeizel*, 1980.) Az új jelzések, a tehetségesek támogatásának, a színvonal növelésének, a nivellálás felszámolásának követelése mögött nem nehéz felismerni a gazdaságpolitikai változásokkal való közvetlen analógiát, a piacorientált logikát. „Nem a lemaradókat kell támogatni, hanem a hatékonyan dolgozókat, a jól teljesítőket, a jó képességűeket!”

„Az a felfogás, amely az iskola társadalmi funkcióit a szocialista fejlődés elvont eszményeiből vezeti le, lényegében figyelmen kívül hagyja az oktatásügy és a társadalom közötti determinisztikus viszonyt ... *Az iskolának egyszerűen nem áll módjában megváltoztatni azokat a társadalmi körülményeket, amelyek az esélyek egyenlőtlenségét és az iskolához való*

egyenlőtlen viszonyt determinálják. ... az iskolához való (ilyen – L.P.) viszony abban jut kifejezésre, hogy a különböző társadalmi rétegek gyermekei szükségképpen egyenlőtlen mértékben profitálnak az iskola tevékenységéből, s ezáltal a szociális eredetű előnyök és hátrányok az iskolán keresztül is átörökítődnek. Ennélfogva irreális azt a – gyakorta megfogalmazódó – igényt támasztani az iskolával szemben, hogy akadályozza meg az »indulási különbségek« rögzülését a kötelező iskolázás évei alatt.

... Nézetem szerint fel kell adni azt az irreális elképzelést, hogy az iskola ellensúlyozza, nivellálja a művelődési egyenlőtlenségeket." (Gazsó, 1979. 2–3.p.)

A nyolcvanas évek közepére a tehetségesekről – akiről az előző oktatáspolitikai korszakban szinte írás sem jelent meg (Horváth, 1978) – szóló hazai irodalom bibliográfiája már több száz tételre rúgott (Felkai Lné, 1983).

A tehetségesek iránti érdeklődés növekedésével (Báthory, 1986) párhuzamosan nem maradtak el a megfelelő intézkedések sem. Megkezdődtek a felsőoktatási felvételi rendszer átalakításának előmunkálatai (Javaslat a felsőoktatási..., 1978), amelyek eredményeként a nyolcvanas évek elejétől új szabályozás lépett életbe (Magyar Felsőoktatási Intézmények, 1983). Eszerint korrigált formában ugyan, de lényegében ismét a tanulók átlagosztályzatát veszik figyelembe középiskolai tanulmányi eredményük kiszámításánál. Visszavontak több, a szakközépiskolából felvételre jelentkező diákokat támogató korábbi előírást is. Az ilyen jellegű intézkedések sorban követték egymást: visszavonták például azt a jogszabályt, amely szerint az iskoláknak a fizikai dolgozók gyerekei számára a tanórákon túl ingyenes előkészítő tanfolyamokat is kell szervezniük. A felvételi eljárás lebonyolítását szabályozó belső minisztériumi utasításból pedig a nyolcvanas évek második felében kimaradt az a pont, amely előírja, hogy az azonos teljesítményű diákok közül a fizikai származásúakat előnyben kell részesíteni. Majd megszűnt a „relatív ponthatár” intézménye is, amely arra szolgált, hogy az alacsonyabb pontszámú „rátermett” fiatalokat előnyben részesíthessék az intézmények a magasabb pontszámú jelöltekkel szemben is.

A fizikai dolgozók gyermekeinek megkülönböztetett támogatását szolgáló, korábban bemutatott sajátos formákat is fokozatosan megszüntették ebben az időszakban, részben pedig lassanként elhaltak. A középiskolai korrepetálásokra szánt iskolai órakeretet például számos iskola már a hetvenes évek végén a tehetséges – vagyis a jó – tanulók szakköri, versenyelőkészítő stb. foglalkozásaira használta fel, s ez a gyakorlat hamarosan legitimálódott. A „lemaradók segítésének” korábbi formái lassan a feledés homályába süllyedtek. A gimnáziumban és a keresettebb felsőoktatási intézményekben a fizikai származásúak 1972-től növekvő aránya 1978-tól ismét folyamatosan csökkenni kezdett, az alsó és középfokú iskolákban pedig ugyanettől az évtől kezdve nőni kezdett a megbukó, kimaradó tanulók aránya (Liskó, 1987; Várhegyi, 1987).

Lezárult egy korszak, a felzárkóztatást középpontba állító oktatáspolitikai korszaka.

Továbbra is hatnak azonban azok a folyamatok, amelyek a hetvenes évektől kezdve megbontani kezdték iskoláink poroszos logikáját (az egy ütemre, egy irányba haladás, a tananyag merev, központi előírásának logikáját), és amelyeknek térhódítását nagyrészt éppen a „felzárkóztató oktatáspolitikai” kialakulása tette lehetővé. Paradox módon ugyanis ezek a folyamatok a nyolcvanas évek oktatáspolitikájának igényeivel éppúgy azonos irányba mutattak, amiként a neveléstudományi elméletben végbement változásokkal.

A hazai tantervelmélet vezető kutatói (akiknek köre részben a hatvanas évek végi tudásszintmérések irányítóiból nőtt ki) már a hetvenes évek elején-közepén új szakmai koncepciót kezdtek kialakítani. Ennek lényege az a törekvés volt, hogy szakítsanak a korábbi túlpolitizált, elsődlegesen ideológiailag integrált, mereven centralizált tantervfejlesztési sémákkal. Éppen ellenkezőleg, a mérhető valóságból kívántak kiindulni, a tanulók valóságos ismereteiből, tudásából. Az 1978-ban bevezetett új tantervek készítése során, a koncepciójuknak nem igazán kedvező politikai légkörben elképzeléseiknek még csak egy kisebb részét sikerült realizálniuk. (Részletesebben: Halász – Lukács, 1987.) Részben a tantervek cél- és követelményrendszerét illetően, részben pedig – és utólag ez bizonyult fontosabbnak – a tananyag és a követelmények differenciálása tekintetében. (A tananyag szintekre bontásával, a mindenkire nézve kötelező törzsanyag és a kiegészítő anyag megkülönböztetésével.) Hetvenes évek végi írásaikban azonban ezt a gondolatrendszert – nem kis részben ismét mérési kompe-

tenciájukra alapozva – továbbfejlesztették (*Ballér, 1978; Báthory, 1980; 1985; Nagy, 1979; 1982; Szebenyi, 1978; stb.*).

Így, amikor a nyolcvanas évek elején kezdtek körvonalazódni egy az újabb gazdasági reformmal konform, a politikai kontroll oldását, a decentralizálást és demokratizálást meghirdető oktatáspolitikai körvonalai, a politikusoknak „volt kihez fordulniuk”. A neveléstudomány által addigra fő vonalaiban kidolgozott szakmai koncepciónak, a kezdetben „folyamatos fejlesztés koncepciójának” nevezett gondolatrendszernek ugyanis éppen ilyen célok álltak a középpontjában. Nevezetesen: decentralizált tantervfejlesztés, a demokratikus oktatáspolitikai elemeiként javasolt helyi nevelési rendszer, a központi és a helyi tantervek együttes felhasználása, az oktatási intézmények és a pedagógusok szakmai szabadságának a növelése. E koncepció nyilvánvalóan már a nyolcvanas évek elején túllépett a fakultatívan választható tantárgyak rendszerének elvein, amikor az iskolák már nem módszertani, hanem általában szakmai önállóságát és ezzel egyidejűleg munkájuk külső vizsgarendszerrel való kontrollálását javasolta (*Mihály – Szebenyi – Vajó, 1983*).

Ez a javaslat a „poroszos” hagyományoktól már kiinduló elveiben is eltért:

„Az új koncepciójú nevelési-oktatási programokat (a tanterveket – *L.P.*) fokozatosan terjesztjük el. Miután egyre több és több iskola végzi tevékenységét az új programok szerint, azok használata általánossá válik. Az új programok fokozatos elterjesztése és – részben ennek hatására – a korábbi programok javítása, módosítása *eleve azzal jár, hogy bizonyos időszakokban az országban többféle program alapján folyik az iskolai munka...*” (*Mihály – Szebenyi – Vajó, 1983. 25 – 26 p.*)

Az idézett tervezet szerzői szerint azonban ez nem esetleges lehetőség, hanem valójában fontos cél is. Hiszen elképzelésükben jelentős szerepet szántak a helyi tanterveknek, a tankönyvpiacnak stb. A központi tanterveket pedig kerettantervként képzelték el, amelyek az iskolában tanított ismereteknek csupán a „magját” tartalmazzák, és azokat a *követelményeket* szabnák meg, amelyek teljesítését azután egy, az iskoláktól független, *külső vizsgarendszerrel ellenőriznék.*

„Az ilyen típusú tantervnek az a legnagyobb előnye, hogy legitimálja a célok valóra váltásában alkalmazott megközelítési módok sokféleségét, és ezzel a párhuzamos tankönyvek és taneszközök széles skáláját hívja életre. Sőt! A pedagógusok számára segítségként párhuzamos curriculumok... is készülhetnének." (Mihály-Szebenyi-Vajó, 1983. 55. p.)

Az iskolától független külső vizsgarendszer, a párhuzamos tantervek, a tankönyvpiac gondolatának felvetése nyilvánvalóan egy új oktatáspolitikai és ami elkerülhetetlen, egy ahhoz kapcsolódó új szelektációs politikai koncepció megjelenésének első jele volt a nyolcvanas évek kezdetén. A külső vizsgákon mérhető tudás meghatározásának, a „színvonalnak” is új értelmezésével kellett járnia és járt is. De ez már egy másik tanulmány tárgya kell, hogy legyen.

ÖSSZEFOGLALÁS

Munkám első részében a feltárt politikai és szakmai irodalom alapján azt kíséreltem meg bizonyítani, hogy az a sokak által osztott nézet, mely szerint az általános és a középiskolai tanulók tudásának színvonala süllyed, iskoláink munkájának hatékonysága csökken, egyáltalában nem tekinthető új vagy csak napjainkra vonatkozó véleménynek.

Majd másfélszáz év – elsősorban a középiskolákra vonatkozó – irodalmából gyűjtött idézetanyagon próbáltam meg igazolni, hogy elődeink, a tegnap és a tegnapelőtt oktatáspolitikusai, pedagógusai, szülői számára a diákok tudásszintje ugyanúgy alacsonynak, sőt, ami ennél több, mindig ugyanúgy romlónak tűnt, mint a mai közvélemény számára. Ez az érzés, ez a vélemény alighanem azóta általános, amióta a modern magyar oktatásügy mint egymásra épülő iskolafokozatok rendszere kialakult.

Néhány példával azt is jeleztem, hogy az iskolai oktatás hatékonyságának romlására vonatkozó vélemény elterjedtsége nemcsak hazánkat jellemzi.

Rámutattam arra, hogy melyek lehetnek azok a feltehető pszichológiai, szociológiai és másfajta okok, amelyek ennek a „mindig volt” érzésnek a háttérében rejlenek. De nem elemeztem részletesen ezeket a tényezőket, mert ezen az úton alighanem csak egy „már a régi görögök is” típusú következtetésre juthattam volna.

Ugyancsak nem adtam tényekkel alátámasztott választ arra az egyébként meglehetősen képtelenül hangzó kérdésre, hogy vajon valóban folyamatosan csökkent-e a magyar tanulók tudásának színvonala, vagy az iskolai munka színvonala az általam áttekintett mintegy százötven év során. Egyrészt azért nem válaszoltam erre, mert ehhez a megfelelő, összehasonlításra alkalmas adatok nem léteznek (és nem véletlen, hogy nem léteznek). Másrészt pedig azért, mert a tanulói tudás színvonala, az iskolai munka színvonala fogalmakat a vizsgált évtizedek során mindig változó módon értelmezték.

Munkám második részének igazi – és valóban mélyebb, további tudományos elemzést érdemlő – tárgya éppen az volt, hogy megvizsgáljam, mi állt ezeknek a különböző értelmezéseknek a háttérében, mi az a szabályrendszer, amely ezeket az értelmezéseket életre hívta és hívja, mi az, ami közülük némelyeket egyes időszakokban uralkodóvá tesz a közvélemény, illetve az oktatáspolitikusok körében.

Úgy találtam, és reményeim szerint bizonyítani is tudtam, hogy ezek a fogalmak, amelyek az iskolák munkájáról, az iskolarendszer működéséről alkotott értékítéletek kifejezésére szolgálnak, igazi és megragadható értelmüket valamely meghatározott oktatáspolitikai összefüggésben nyerik el. Konkrét jelentésük csak annak kontextusában válik megragadhatóvá és elemezhetővé. Ez az elemzés viszont nélkülözhetetlen egy-egy korszak szelektív politikai rendszere, illetve ideológiája megértéséhez, tudományos feltárásához.

Analízisem során a magyar oktatásügy történetének a huszadik század elejétől a hetvenes évek elejéig tartó szakaszát vizsgáltam részletesebben. Az említett fogalmak értelmezési változásait nyomon követve bemutattam, hogy ez az időszak a szelektív politika alakulása szempontjából lényegében két nagy szakaszra osztható. A legfontosabb korszakhatárt, mint a magyar társadalom- és eszmetörténetben másutt is, itt is az 1940-es évek vége jelenti.

Az *első időszak* elemzésénél Wallerstein világrendszer-elméletére támaszkodva vázoltam fel a „poroszosan” centralizált irányítású magyar oktatási rendszer szelektív politikáját a mai napig is befolyásoló hatásokat és kényszereket. Ezekből is eredeztettem azt a módot, ahogyan a változó kormányzatok 1945-ig a szelektív politika elvrendszerét az adott, félig-meddig feudális jellegű társadalmi struktúra megőrzése érdekében felhasználták.

Rámutattam, hogy egyáltalában nem „véletlen”, hogy a huszadik század első feléből, sőt egészen az 1960-as évekig nem áll rendelkezésünkre a magyar tanulók tudásszintjére vonatkozó hiteles, mért adat. Ez ugyanis közvetlen következménye annak, hogy a magyar tanügy irányítóinak a tanulók tényleges tudásának felmérése nem állt érdekében. Pontosabban: érdekeik azt követelték, hogy oktatásügyünk ne alakulhasson outputorientált jellegűvé. Jól leírható az az érdekrendszer, amely azt eredményezte, hogy a magyar oktatásirányítás nem az oktatásügy minőségi teljesítményeinek szabályozására, a tanulók tényleges tudásának le mérésére, ellenőrzé-

sére törekedett, hanem az inputtényezők (tanulók-tanárok létszáma, tantervek, tankönyvek tartalma, tanítási-nevelési módszerek) kontrollálására, a képzési folyamat részletekbe menő szabályozására.

A független, külső testületek által szervezett nyilvános versenyvizsgák, tantárgytesztes teljesítménymérés angolszász országokban régtől szokásos módszerét a magyar tanügyirányítás azért utasította el, hogy az iskolai „szabad versenynek” még a lehetőségét is kizárja.

Ehelyett egyrészt az oktatás tartalmának a politikai ellenőrzését erősítette, másrészt a diáksereg oktatási rendszerben való áramlásának mind szorosabb politikai kontrollját alakította ki nemzetiségi, felekezeti, szociális származási, területi, lojalitási, faji szempontok szerinti deklarált és hallgatólagos numerus claususok révén.

Ezért, hogy a tanulók értékelésének alapjaként nem vizsgarendszert, nem objektív eredménymérést alkalmaztak, hanem az oktatáspolitikai struktúrafenntartó törekvéseinek leginkább megfelelő, a hivatalnokokként irányított tanárok szubjektív véleményén alapuló és így elsősorban a leginkább a szociális tényezők által meghatározott, alig „megfogható” műveltséget, a megkövetelt normákhoz való igazodást mérő „folyamatos értékelést”, osztályozást.

A második időszakot munkámban több részzakaszra bontva elemeztem, mert véleményem szerint a magyar oktatáspolitikai az ötvenes, a hatvanas és a hetvenes években más-más szelekciós politikai célokat és eltérő módon kívánt megvalósítani az iskolarendszer segítségével. Megkíséreltem bemutatni és értelmezni ezeknek az időszakoknak az azonosságait és eltéréseit a tanulók értékelési-osztályozási, elbírálási rendszerének alakításában és az ezekhez fűződő, az oktatáspolitikusok által használt ideológiai-magyarító elvek és indoklások különbségeiben is.

Erre az egész korszakra általánosan igaz, hogy az iskolai szelekciós mechanizmusok alakításának fő rendező elve az oktatási intézmények működésének közvetlenül a politikai célok alá rendelése volt. Az új társadalom irányítói az iskolákat a társadalmi struktúra „áttételek nélküli” központi szabályozása eszközének tekintették, és a tanulók elbírálásánál alkalmazandó szempontokat és módszereket is ennek megfelelően formálták.

Az iskolák munkájába való külső, politikai beavatkozás az ötvenes években öltötte a legdurvább formákat. Az oktatás irányítói ekkor nem megváltoztatni, átalakítani akarták a tudás szerinti szelekció korábbi szisztémáját, hanem az iskolákat mintegy átsorolták a politikai intézményrend-

szer elemeivé, és a társadalmi kiválasztás helyett a politikai kiválasztás eszközeként kísérelték meg működtetni.

Ez nemcsak abban nyilvánult meg, hogy a társadalmi pozíciók elosztásánál nem az iskolai végzettséget, hanem a pártállást, a politikai „fejlettséget”, származást és megbízhatóságot tekintették elsődlegesnek. De abban is, hogy közvetlen politikai beavatkozással lényegében megpróbálták teljesen felszámolni a pedagógiai szelekciót magát is. Az ekkori társadalmopolitika homlokegyenest fordította meg a megszokott rendet. A pedagógusok addig a tanítás folyamatában maguk választották ki a továbbjutásra érdemeseket. Az ötvenes évek elején viszont a fiatalok elvileg politikai döntés alapján lettek valamely iskola tanulói, s a pedagógusok feladata csak az volt, hogy tanítsák őket. További elbírálásuknál, minősítésüknél is megint csak politikai szempontok érvényesültek: „a kiiskolázási és a beiskolázási munka tervszerűségének” szempontjai.

A hatvanas években a szelekciós folyamatok politikai kontrollja jelentősen enyhült. Ennek az időszaknak témánk szempontjából fő jellemzője az az ellentmondás, amely egyfelől az értelmiséget megnyerni akaró liberalizálási kísérletek (az „adminisztratív eszközök” elutasítása) és másfelől a között a törekvés között feszült, hogy az iskola mégis a politikai érdekeknek megfelelően végezze a munkáját. Tipikus példája ennek a származási kategorizálás megszüntetése az egyetemi-főiskolai felvételeknél és ugyanakkor annak leplezett formában való fenntartása a „relatív ponthatár” intézményével.

Az újabb „lehülést”, konzervatívizálódást hozó hetvenes éveket (az 1972-es oktatási párthatározat után) viszont az oktatáspolitikai azon törekvésével jellemezhetjük leginkább, hogy az iskolai munka történetileg kialakult formáit és módszereit a nivellálás, a – torz, de mégis tulajdonképpen polgári értelemben vett – társadalmi esélyegyenlőség megteremtése érdekében alakítsa át. Ezt célozta számos központi döntés (az osztálytermi tevékenység egységes, programozott anyagokkal való központi irányításának kísérletétől a fakultáció bevezetésén át az osztályozási szisztéma és a felvételi rendszer átalakításáig), amelyek azonban a gyakorlatban vagy megvalósíthatatlannak bizonyultak vagy a szándékolttal éppen ellentétes hatással jártak.

Munkám végén azt is megpróbáltam felvázolni, hogy a hetvenes évek igen ellentmondásos szelekciós politikája által megindított iskolai változások némelyike (mint például a fakultáció bevezetése, a differenciálás új

eszközei stb.) a kilencvenes évek megváltozott társadalmi-politikai közegében már pozitív következményekre vezethet.

Így, bár – és ezt talán sikerült munkámmal bebizonyítanom – a tudásszínvonal csökkenéséről szóló panaszok áradatának megszűnését nem is várhatjuk, mégis bízhatunk abban, hogy iskoláink munkájának tényleges színvonala javulni fog.

- Aczél Gy.* (1973): Az értelmes közösségi életért. = Köznevelés, 4.sz. 6p.
- Ágoston Gy.* (1978): A gimnáziumba lépő tanulók tudásszintjének mérése és a felzárkóztatás. A Csongrád megyei fakultatív gimnáziumi kísérlet tapasztalataiból. Szeged
- Ágoston Gy. – Nagy J. – Orosz S.* (1970): Témazáró tudásszintmérés. = Köznevelés, 3. sz. 15–19. p.
- Ágoston Gy. – Nagy J. – Orosz S.* (1974): Mérések módszerei a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp.
- A gymnasiumi tanterv módosítása (1886–87). = Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 6.sz. 385–395. p.
- A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdésről. (1906) Rendezte a Társadalomtudományi Társaság. Deutsch Zs. tsa könyvkereskedése, Bp.
- A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja. (1984) = Művelődési Közlöny, 12. sz.
- Alexander B.* (1886): Egyetemi oktatásunk reformjáról. = Magyar Tanügy, 269–274. p.
- A ministeri jelentés a közoktatási bizottságban. (1889–90) = Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 333–366. p.
- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (1983). A Report to the Nation and the Secretary of Education US Department of Education by The National Commission on Excellence in Education. = Congressional Record-Senate, May 5.
- Andor M.* (1980): Dolgozat az iskoláról I. = Mozgó Világ, 12. sz. 5–21.p.
- Andor M.* (1981): Dolgozat az iskoláról II. = Mozgó Világ, 1. sz. 16–31. p.
- Andorka R.* (1982): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- Ankét a hátrányos helyzetben levő tanulókról. (1967) = Pedagógiai Szemle, 5. sz. 385-427. p.
- Arató I.* (1935–36): Tesztszerű próbák bevezetése az iskola munkájába. In: *Gyurácz Ferenc* kőszegi ev. leánygimnázium értesítője.
- Archer, M.S.* (1979): Social Origins of Educational Systems. London, Sage

- Az MDP KV határozata a VKM munkájával kapcsolatos kérdésekről, 1950. április 15. = *Köznevelés*, 8.sz. 209–210.p.
- Az MSZMP Központi Bizottságának határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól (1972. június 14–15). (1979) In: *Az MSZMP határozatai és dokumentumai, 1971–75.* Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Az MSZMP művelődéspolitikájának irányelve. (1958) Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Az MSZMP VIII. kongresszusának jegyzőkönyve (1962. november 20–24). (1963): Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Az új tanév feladatairól (1973): *Kálmán György*: Általános iskola; *Vendégh Sándor*: Szakközépiskola-szaktanulmányi iskola; *Welker Ottó*: Gimnázium. = *Köznevelés*, 20.sz. 3–11. p.
- Bakonyi P.* (1963): A tanulókkal való bánásmód és az értékelés a szocialista iskolában. OPI–Tankönyvkiadó, Bp.
- Bakonyi P.* (1977): Fakultatív tantárgyak a gimnáziumban. = *Pedagógiai Szemle*, 5.sz. 388–395.p.
- Ballér E.* (1978): Tantervemélet és tantervi reform. Tankönyvkiadó, Bp.
- Balogh J.* (1927): Középkorai kérdések az egyetem szemszögéből. = *Magyar Szemle*, november, 253–263. p.
- Balogh L.* (1968): Tiszteletteljes replika ... Adatok az érettségi magyarországi történetéről – (1851–1945). = *Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 62–73.p.
- Balogh L.* (1970): szerk.: Mérés, értékelés, osztályozás. OPI–MPT, Bp., 246.p.
- Bánfalvi J.* (1966): A fizikai dolgozók gyermekeinek helyzete Csongrád megyében. = *Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Báthory Z.* (1968): A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. = *Pedagógiai Szemle*, 12.sz. 1077–1083.p.
- Báthory Z.* (1970): Egy hazai teljesítménymérés néhány eredménye és egy nemzetközi kutatási program terve. In: *Mérés, értékelés, osztályozás.* OPI–MPT, 1970. 88–99. p.
- Báthory Z.* (1973/a): A város-falu különbség hatása a tanulás eredményére. *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés.* Akadémiai Kiadó, Bp.
- Báthory Z.* (1973/b): Tanulási eredmények. = *Pedagógiai Szemle*, 7-8.sz. 634–643.p.

- Báthory Z.* (1980) szerk.: A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatásmethodikai kérdései. OPI, Bp.
- Báthory Z.* (1985): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp.
- Báthory Z.* (1986): Pedagógiai vita a tehetségnevelésről. = Pedagógiai Szemle, 10.sz. 1020 – 1023.p.
- Báthory Z. – Ballér E. – Nagy J. – Szabéniyi P.* (1990) szerk.: Nemzeti alap-tanterv. Első fogalmazvány. Székesfehérvár
- Báthory Z. – Halász G. – Lukács P.* (1987): Il ruolo dell' IEA nelle politiche in campo educativo: il caso dell' Ungheria, Scuola e Citta, No. 8.
- Báthory Z. – Sáska G.* (1988): Javaslat közoktatási vizsgarendszerre. = Köznevelés, 8.sz. 3 – 6.p.
- Bayer I.* (1957): Eredményvizsgálati próba fizikából az általános iskola VII. osztályában. KPTI sokszorosítás, 24 + 5 p.
- Bayer I.* (1960): A fizikatanítás eredményességének vizsgálata az általános iskolában. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959. Akadémiai Kiadó, Bp., 379 – 418. p.
- Beke K.* (1973): Ki írjon a történelemlről? = Valóság, 6. sz. 100 – 103. p.
- Beke K.* (1988): Jelentés a kontraszelekciónról. (Gyorsuló idő.) Magvető Könyvkiadó, Bp.
- Benczédý J.* (1961): A középfokú oktatás reformja és a tanárképzés. = Felsőoktatási Szemle, 9. sz. 509 – 518. p.
- Benedek A.* (1988): Tartalmi fejlesztés és tantárgyi rendszer az általános iskolában. = Pedagógiai Szemle, 7 – 8.sz. 595 – 606.p.
- Benkő L.* (1982): interjúja a Köznevelésben, április 2.
- Berend T.I.* (1978): Tíz év után, mérleg helyett. Töprengések a gazdasági reform évfordulóján. = Valóság, 7.sz. 15 – 26.p.
- Beszélgetés Czeizel Endrével. *Győry György* interjúja. (1977) = Valóság, 7. sz. 47 – 54.p. (A kibontakozott vitát lásd: Valóság, 10.sz. 101 – 106.p.)
- Bíróné G.E.* (1945): Jelszavak és nevelés. = Embernevelés, 12.sz. 542 – 546.p.
- Bodon P.* (1963): Gimnáziumi reformtantervi tervezetek a műszaki egyetemek szemszögéből. = Felsőoktatási Szemle, 3.sz. 143 – 149.p.
- Boros D.* (1975): Hivatástudat és pályairányultság. = Felsőoktatási Szemle, 2. sz. 92 – 95. p.
- Bourdieu P.* (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Könyvkiadó, Bp.

- Broadfoot P.* (1980): *Assessment, Curriculum and Control in the Changing Patterns of Centre-local Relations.* = *Local Government Studies*, Nov/Dec. 57–68. p.
- Broadfoot P.* (1984) ed.: *Selection, Certification and Control.* London, Falmer Press
- Buzás I-né* (1971): *A kémiai felvételi vizsga tapasztalatai.* = *Felsőoktatási Szemle*, 11. sz. 675–678. p.
- Buzás L. – Dankó E-né* (1977): *Vizsgabizottsági tagok a felvételi gondokról.* = *Felsőoktatási Szemle*, 2. sz. 87–90. p.
- Czeizel E.* (1980): *Hátrány-e a kivételes szellemi képesség?* = *Kritika*, 1.sz.
- Csaba B.* (1972): *A fizikai dolgozók gyermekeinek helyzete a Debreceni Orvostudományi Egyetemen.* = *Felsőoktatási Szemle*, 2. sz. 74–79. p.
- Csepeli Gy. – Hegedűs T. A. – Kozma T.* (1976): *Az oktatásügyi szervezeten kutatás lehetőségei.* Akadémiai Kiadó, Bp.
- Csoma Gy.* (1978): *Egy feladatlap kérdőjelei.* = *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 917–928.p.
- Csonka J.* (1977): *Az angol nyelv tudásszintjének felmérése a felvételi vizsgán.* = *Felsőoktatási Szemle*, 4. sz. 228–229. p.
- Dengi J.* (1890): *Tanügyi dolgozatok a középiskolai nevelés és oktatás köréből.* Az Eggenberger-féle könyvkereskedés bizománya, Bp.
- Dortsák Gy.* (1901): *A pedagógiai osztályozásról.* Ny. Gombos F. könyvnyomdája, Kolozsvárt
- Ellenőrzés, értékelés, osztályozás.* (1969) *A Közoktatási Főosztály állásfoglalása az ismeretek és a képességek ellenőrzéséről, értékeléséről és osztályozásáról a gimnáziumban.* = *Köznevelés*, 22. sz. 3–7.p.
- Erdei I.* (1986): *A nyelvművelés és a beszédművelés helye és feladatai a tanárképzésben.* = *Felsőoktatási Szemle*, 2.sz. 86–90.p.
- Erdész T-né – Tímár J.* (1967): *A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok pályaválasztásában és az oktatás tervezése.* In: *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*, 1966. Akadémiai Kiadó, Bp.
1985. évi I. törvény az oktatásról. (1986) In: *Oktatáspolitikai dokumentumok*, 1985. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Faludi Sz.* (1960): *Az iskolában nyújtandó műveltség reformja.* = *Valóság*, 6.sz. 62–70.p.
- Falus I.* (1969): *A visszacsatolás problémája a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Bp.

- Fekete J.* (1970): Még egyszer a felvételekről: a pedagógiai parallaxis. = Felsőoktatási Szemle, 6. sz. 377–382. p.
- Felkai L-né* (1983): A tehetségekkel való foglalkozás. OPI, Kézirat.
- Felméri L.* (1968): Egyetemi oktató érettségi elnöki tapasztalatai. = Felsőoktatási Szemle, 5. sz. 283–284. p.
- Felvételi tájékoztató a Szakmunkások Előkészítő Tanfolyamairól (1976): Oktatási Minisztérium, Bp.
- Fenyő I.* (1957): A műszaki egyetemek felvételi vizsgáinak tapasztalatairól matematikai vonalon. = Felsőoktatási Szemle, 4. sz. 211–214. p.
- Ferge Zs.* (1969/a): Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága. = Valóság, 6. sz. 10–19. p.
- Ferge Zs.* (1969/b): Társadalmunk rétegződése. (Elvek és tények.) KJK, Bp., 346 p.
- Ferge Zs.* (1972): A társadalmi struktúra és az iskola közötti néhány összefüggés. = Szociológia, 1. sz. 10–36. p.
- Ferge Zs.* (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Bp., 28–30. p.
- Fialowski L.* (1890): Túlterhelés. = Egyetemes Közoktatásügyi Szemle, 12. sz. 449–469. p.
- Fonyó A.* (1967): A felvételi vizsgák módszerének továbbfejlesztése a jogi karokon. = Felsőoktatási Szemle, 6. sz. 333–338. p.
- Forray R. K.* (1982): A középfokú iskolázás területi jellegzetességei. = Pedagógiai Szemle, 2. sz. 99–109. p.
- Földes F.* (1967): Válogatott írások. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 161 p.
- Friss I.* (1969) szerk.: A gazdasági reform Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Gaál I.* (1980): Az I. éves kémia szakos hallgatók előképzettsége és helyzetállása. = Felsőoktatási Szemle, 6. sz. 360–365. p.
- Gáspár Gy.* (1952): Néhány szempont Gallai Tibor „Az egyetemi oktató-és nevelőmunka a szakérettségisekkel való foglalkozás szemszögéből” c. cikkéhez. = Felsőoktatási Szemle, 5–6. sz. 279–280. p.
- Gáspár Gy.* (1953): Beszámoló a középiskolai és egyetemi matematikai oktatás közötti átmenet kérdéseivel foglalkozó anketéről. = Felsőoktatási Szemle, 7–8. sz. 366–367. p.
- Gazsó F.* (1967): A fizikai dolgozók gyermekei segítésének elvi és gyakorlati problémái. Fővárosi Pedagógiai Tanácskozás, Bp.

- Gazsó F.* (1971/a): A társadalmi mobilitás és az iskola. = Társadalmi Szemle, 1971. 5. sz. 67–78. p.
- Gazsó F.* (1971/b): Mobilitás és iskola. TTI, Bp., 48 p.
- Gazsó F.* (1972): Művelődési esélyek és a közoktatási rendszer. = Társadalomtudományi Közlemények, 1. sz.
- Gazsó F.* (1979): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. = Valóság, 9. sz. 1–11. p.
- Gazsó F.* (1988): A közoktatási rendszer társadalmi funkciói és funkciózavarai. In: Megújuló egyenlőtlenségek. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 24–48. p.
- Gazsó F. – Pataki F. – Sántha P. – Várhegyi Gy.* (1970): Pályák vonzásában. (Ifjúságszociológia, 2.) Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Bp., 143 p.
- Gazsó F. – Pataki F. – Várhegyi Gy.* (1971): Diákéletmód Budapesten. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- Gazsó F. – Várhegyi Gy.* (1965): A művelődési egyenlőtlenségek és az iskola. = Valóság, 12. sz. 54–61. p.
- Glatz K.* (1928): Újból a középiskola. = Magyar Szemle, II. kötet. 285–289. p.
- Göbel U.* (1982): Was Ausbilder fordern – was Schüler leisten. Deutscher Instituts-Verlag, Köln
- Gorilovics T.* (1977): Az egyetemi felvételi vizsga és a nyelvszakos tanárképzés. = Felsőoktatási Szemle, 2. sz. 90–96. p.
- Guta J.* (1886–87): Megjegyzések a miniszteri jelentéshez. = Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 6. sz. 385–395. p.
- Gyulai Z.* (1961): Megjegyzések a mérnökkari I. éves hallgatók fizikai vizsgájához. = Felsőoktatási Szemle, 11. sz. 671–673. p.
- Háber J.* (1972): Iskola és tudás, iskola és kultúra. = Szociológia, 3. sz. 407–417. p.
- Hajdú L.* (1978): Jogi kari felvételi gyakorlatunk kérdő- és felkiáltójelei. Töprengés Csoma Gyula cikke ürügyén. Pedagógiai Szemle, 11. sz. 1013–1022. p.
- Hajdú T.* (1980): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei az első világháború előtt és után. = Valóság, 7. sz. 21–34. p.
- Hajós L.* (1906): Hozzászólás. In: A középiskola reformja ... 57–66.p.
- Halász A.* (1954): Az egyetemi és főiskolai felvételi vizsgák előtt. = Felsőoktatási Szemle, 5. sz. 193–196. p.

- Halász G.* (1986/a): Az angol vizsgarendszerről: egy outputorientált, decentralizált rendszer működése. Az Értékelési Központ Közleményei. 14. sz. OPI, Bp.
- Halász G.* (1986/b): Oktatáspolitikai elemzés. Oktatáskutató Intézet, Kandidátusi disszertáció. Kézirat.
- Halász G. – Lukács P.* (1987): Az IEA magyarországi hatása. Az Értékelési Központ Közleményei, 14. sz. OPI, Bp.
- Halls W.D.* (1980): A Curriculum for Europe. = Prospects, vol.X. No.2.
- Harsányi I.* (1981): Tehetségkutató munka Sárospatakon. (Történeti összefoglaló és levelek.) = Valóság, 10. sz. 83–100. p.
- Havas G.* (1973): A munkásgyerek, a munkásszülő és az iskola. = Szociológia, 4. sz. 492–519. p.
- Hegedüs G.* (1961): Mi a műveltség, ki a művelt ember? = Munka, 6. sz. 22–23. p.
- Heyneman S.P. – Fagerlind J.* (1988) ed.: University Examinations and Standardized Testing. The World Bank, Washington, D.C.
- Horváth M.* (1978): Közoktatás-politika és általános iskola. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Horváth M.* (1988) főszerk.: A magyar nevelés története. Tankönyvkiadó, Bp.
- Horváthné Sz.S. – Pethőné Sz.I.* (1977): A tanítójelöltek főiskolai orosz nyelvi képzése. = Felsőoktatási Szemle, 4. sz. 243–245. p.
- Ilku P.* (1965): Népünk általános és szakmai műveltségének emeléséért. = Köznevelés, 23.sz. 881–889.p.
- Ilku P.* (1967): Oktatáspolitikánk időszzerű kérdései. = Köznevelés, 6. sz. 201–204.p.
- Irányelvek az értékelés és osztályozás korszerűsítéséhez. (1973) Tankönyvkiadó, OPI, Bp.
- Ityelszon L.* (1969): Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp.
- Januszkiewicz F. – Zalewski J.* (1983): Społeczno-pedagogiczne aspekty rekrutacji do szkół wyższych. Warszawa, PVN
- Javaslat a felsőoktatási intézmények felvételi vizsgáinak korszerűsítésére. (1978) MM, stencil
- Javaslat az egyetemi-főiskolai felvételi rendszer korszerűsítésének irányelveire. (1987) Művelődési Minisztérium, Bp., szeptember. Kézirat.

- Jeszenszky G.* (1982): Követelménycsökkentés vagy intenzívebb tanulás? = *Mozgó Világ*, 3. sz. 114–121. p.
- Jóború M.* (1963): A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában. Tankönyvkiadó, Bp.
- Juhász Gy.* (1983): Uralkodó eszmék Magyarországon, 1939–1944. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Kádárné F. J.* (1973): Néhány tanulói környezeti változó összefüggése a tanulás eredményességével. = *Pedagógiai Szemle*, 1973. 7–8.sz. 658–671. p.
- Kállai Gy.* (1961): Iskolareformunk alapgondolata: a munka és a tanulás összekapcsolása. = *Köznevelés*, 20. sz. 615–620. p.
- Kelsánszky Gy.* (1976): Kérdések és összefüggések a Bessenyei György Tanárképző Főiskola felvételi vizsgáin. = *Felsőoktatási Szemle*, 6.sz. 368–372. p.
- Kemény G.* (1934): Iskolai értékelés és kiválasztás. Szociálpedagógiai tanulmány. Merkantil kiadás, Bp.
- Kiss Á.* (1960–61–62): Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata. = *Pedagógiai Szemle*, 3.sz. 194–206.p., 7–8.sz. 558–593.p. 9.sz. 775–784.p.; 1961. 7–8.sz. 600–613.p.; 1962. 1.sz. 67–70.p.
- Kiss Á.* (1978): Mérés, értékelés, osztályozás. (Korszerű nevelés) Tankönyvkiadó, Bp.
- Knausz I.* (1987): A közoktatás pártfelülvizsgálata 1950 tavaszán. = *Párttörténeti Közlemények*, 1.sz.
- Koch S.* (1955): A tanár nevelőmunkája. = *Felsőoktatási Szemle*, 4.sz. 171–181. p.
- Kornidesz M.* (1988): Középiskolai reformok, 1945–1965. Kandidátusi értekezés, Bp.
- Kornidesz M. – Kurucz I.* (1966): Az iskolareform a megvalósulás útján. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Kornis Gy.* (1921): Kultúrpolitikánk irányelvei. In: *Magyar Neveléstörténeti Szöveggyűjtemény*. Szerk.: *Mészáros I.* Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 167–184. p.
- Kovács F.* (1955): A felvételi vizsgák írásbeli dolgozatainak néhány tapasztalata. = *Felsőoktatási Szemle*, 10.sz. 451–455. p.
- Kovács M. – Örkény I.* (1981): Szakérettségisek. = *Mozgó Világ*, 5. sz. 102–109. p.

- Kováts A.* (1936): Amerikai tantárgytervezésekről. *Gyermektanulmányi Füzetek*, 6. sz.
- Kozák Gy.* (1980): Család, iskola, továbbtanulás. FPK, Bp.
- Kozma T.* (1969/a): Diákvalloások a hátrányos helyzetről. = *Békési Élet*, 3.sz.
- Kozma T.* (1969/b): Társadalmi változás és iskolarendszer a modern ipari társadalomban. = *Pedagógiai Szemle*, 1.sz.
- Kozma T.* (1971): Nagy F a nevük előtt. = *Valóság*, 6.sz. 74-81. p.
- Kozma T.* (1972/a): Iskolafejlettség és tanulmányi eredmény. = *Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 481-490. p.
- Kozma T.* (1972/b): Teljesítmény és iskolai színvonal. = *Köznevelés*, 9. sz. 25-27.p.
- Kozma T.* (1973): Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In: *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Szerk.: *Kiss Árpád*. Akadémiai Kiadó, Bp. 112-147.p.
- Kozma T.* (1985): *Tudásgyár?* Akadémiai Kiadó, Bp.
- Kozma T.* (1986) szerk.: *Oktatáspolitikai. A tervezés és döntés anatómiája*. Oktatáskutató Intézet, Bp.
- Ködöböcz J.* (1962): Oktató-nevelőmunkánk problémái a felsőfokú tanítóképző intézeti felvételi vizsgák tükrében. = *Felsőoktatási Szemle*, 1. sz. 44-49.p.
- Köpesdy S.* (1882-83): A túlterhelés. = *Az Országos Középfiskolai Tanár-egyesület Közlönye*, 5. sz. 282-292.
- Kuncz E.* (1885-86): A középfiskolai oktatás jelene és jövője. = *Országos Középfiskolai Tanár-egyesületi Közlöny*, 8.sz. 485-493. p.
- L. Dala M.* (1981): Az új általános iskolai tantervek követelményrendszerének strukturális elemzése. = *Tantervelméleti füzetek*, 4. OPI. 118. p.
- Ladányi A.* (1978): A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének kérdéséhez. = *Felsőoktatási Szemle*, 11.sz. 649-655.p. és 12.sz. 712-721.p.
- Ladányi A.* (1986): *Felsőoktatási politika, 1949-1958*. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Landa L.N.* (1964): *Pedagógia és kibernetika*. = *Köznevelés*, 17. sz. 664-667.p. és 18. sz. 701-706. p.
- Liskó I.* (1986): *Kudarok középfokon*. = Oktatáskutató Intézet, Bp.
- Looking for excellence (1981): *The Times, Educational Supplement*, No. 34079. 17. p.

- Loránd F.* (1988): Az iskola mint a nevelés helyi rendszere I–II. = *Pedagógiai Szemle*, 7–8.sz. 616–628.p. és 9.sz. 787–798.p.
- Lőke E.* (1952): A felvételi vizsgák bevezetéséhez. = *Felsőoktatási Szemle*, 4. sz. 180–186. p.
- Lukács P.* (1981): A felsőfokú tanulmányokra való felkészítés néhány problémája. In: *Merítés és kiválasztás a felsőoktatásban*. FPK, Bp.
- Lukács P.* (1984): Alkalmasság és felvételi rendszer. = *Felsőoktatási Szemle*, 4.sz. 209–216.p.
- Lukács P.* (1988): Iskola a piacon, avagy hogyan kerüljük el az újabb oktatási reformokat. = *Mozgó Világ*, 5.sz. 3–18.p.
- Lukács P.* (1989/a): A Brief Survey of Research on Higher Education in Hungary. = *Higher Education Policy*. Vol. 2. No. 3.
- Lukács P.* (1989/b): Changes in Selection Policy in Hungary: the case of the admission system in higher education. = *Comparative Education*. Vol. 25. No. 2. 217–226.p.
- Lukács P.* (1989/c) szerk.: Kinek az iskolája, minek az iskolája? Nyilvános vita a közoktatásról. Oktatáskutató Intézet, Bp., Sokszorosított.
- Lukács P. – Várhegyi Gy.* (1989) szerk.: Csak reformot ne... Oktatáskutató Intézet, Bp.
- MacNay, I. – Ozga J.* (1985) ed.: *The Breakdown of Consensus*. Pergamon Press, Oxford, London
- Magyar Felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10 – től december hó 16-ig tartott országos felsőoktatási kongresszus munkálatai. (1937) Közzéteszi: *Hóman Bálint*. Szerk.: *Mártonffy Károly*. I–III. kötet, Bp.
- Magyar Felsőoktatási Intézmények. Felvételi tájékoztató, megjelenik évente. Tankönyvkiadó, Bp.
- Makra Zs-né* (1985): A matematika felvételi vizsgák tapasztalatai. = *Felsőoktatási Szemle*, 1.sz. 31–34.p.
- Mann M.* (1987): Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. Tankönyvkiadó, Bp.
- Margócsy J.* (1969): Érettségi és felvételi vizsgatapasztalatok az irodalmi feleletek alapján. = *Felsőoktatási Szemle*, 6. sz. 344–347. p.
- Mátrai Zs.* (1990): Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Értékek, eszmék, reformok, tantervek. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Mclean M.* (1988): The conservative education policy in corporative perspective. = *British Journal of Educational Studies*, No.3.

- Mészáros B.* (1980): A felsőoktatás, a tanártovábbképzés és a közoktatási reform problémái a biológiában. = Felsőoktatási Szemle, 11. sz. 660–664. p.
- Mészáros I.* (1987): Az irányítás főbb jellemzői a hazai oktatásügyben a felszabadulás előtt. In: Irányítás és pedagógia. OPI, Bp.
- Mészáros I.* (1984) szerk.: Válogatás Kornis Gyula tantervi vonatkozású írásaiból. OPI, Bp.
- Mialkovich M.* (1877): Gymnasiumaink hanyatlása. = Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye, 10. sz. 551–620.p.
- Mihály O.* (1988): Társadalmi-gazdasági reform és az iskolafejlesztés néhány összefüggése. = Pedagógiai Szemle, 5.sz. 427–430.p.
- Mihály O. – Szabenyi P. – Vajó P.* (1983): Az OPI Közoktatásfejlesztési koncepciója. OPI, Bp.
- Molnár J.J.* (1945): A tesztek alkalmazásának jelentősége. = Embernevelés, 11. sz. 506–510. p.
- Mullis J.V.S. – Owen E.H. – Phillips G.V.* (1990): America's Challenge: Accelerating Academic Achievement. A Summary of Findings from 20 Years of NAEP. OERI, US Department of Education
- Nagy Gy. L.* (1977): A felvételi vizsgák tapasztalatai a Veszprémi Vegyipari Egyetemen. = Felsőoktatási Szemle, 3. sz. 165–172. p.
- Nagy J.* (1971): Az elemi számolási készségek mérése. Tankönyvkiadó, Bp.
- Nagy J.* (1972): A témazáró tudásszintmérés. Tankönyvkiadó, Bp.
- Nagy J.* (1973): Standard osztályzat. = Pedagógiai Szemle, 3. sz. 225–234.p.
- Nagy J.* (1979): Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém
- Nagy J.* (1982): Iskolaelőkészítő kompenzálás. Tankönyvkiadó, Bp.
- Nagy M. – Károlyi Gy.* (1976): A felvételi vizsga tanulságai az Orvostovábbképző Intézet Főiskolai Karán. = Felsőoktatási Szemle, 7–8.sz. 478–482. p.
- Nagy P.T.* (1990): Érdekkonfliktusok az 1930-as évek oktatáspolitikai fordulatában. Kandidátusi értekezés kézirat, Bp.
- Nagy Z.* (1877–78): A túlterheltség. = Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye, 17.sz. 513–517. p.
- Németh A.* (1882): A gymnasialis oktatás sikertelensége. In: Három tanügyi előterjesztés 1882- és 1894-ből. Kézirat, Győr, 1896. Győregyházmege könyvnyomdája

- Névy L.* (1873–74): A vizsgálatok szigora. = Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye, 138–143. p.
- Novy F.* (1910): Az elemi és középiskola kapcsolatához. = Magyar Pedagógia, 338–345. p.
- Obádovics J. Gy.* (1957): A matematika felvételi vizsgáról, a „felmérő dolgozatról” és a műszaki egyetemek matematikai oktatásának néhány kérdéséről. = Felsőoktatási Szemle, 1–2. sz. 19–23. p.
- Pais I.* (1980): A felsőoktatás és a középfokú oktatás kapcsolata. = Felsőoktatási Szemle, 5. sz. 257–260. p.
- Pap M. – Pléh Cs.* (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. = Szociológia, 2. sz. 211–235. p.
- Pásztor E.* (1973): Ifjúságunk humán műveltségének hiányai. = Valóság, 2. sz. 61–67. p.
- Pataki F.* (1968): Nevelésügyünk és a szociológia. = Társadalmi Szemle, 11.sz. 72–82.p.
- Pénzes Z.* (1934–35): Az osztályozás és az amerikai ismerettesztek. In: A salgótarjáni Dr. Chorin Ferenc Reálgimnázium értesítőjében
- Philipp K.* (1931): Klebelsberg Kunó gróf kultúrpolitikájához. In: A magyar közoktatásügy egységesítése. (Két Hóman-törvény kritikai méltatása.) Hollós Mátyás társ. kiad., Bp., 1942. 196 p.
- Pokol B.* (1987): Javaslat az egyetemi oktatás tartalmi reformjára. = Magyar Tudomány, 10.sz. 786–794.p.
- Polinszky K.* (1967): Eredményeink és feladataink. = Felsőoktatási Szemle, 12. sz. 712–726. p.
- Polinszky K.* (1968): A felsőoktatási felvételi rendszer alapelvei, módszerei és a felvételi eljárás. = Felsőoktatási Szemle, 4. sz. 193–202. p.
- Polinszky K.* (1970): A felvételi vizsgák előtt. = Felsőoktatási Szemle, 5. sz. 293–294. p.
- Polinszky K.* (1974): Az új tanév elé. = Köznevelés, 28. sz. 3. p.
- Polónyi I.* (1986): Oktatási rendszer az erőforrás-korlátos gazdaságban. = Közgazdasági Szemle, 11.sz. 1336–1349.p.
- Pór E.* (1980): Az iskola: számárképző? Franciaország. = Köznevelés, 43.sz. 12.p.
- Pöcze G. – Révész S. – Varga V.* (1986): Egy reformkoncepció 1982-ből. = Ifjúsági Szemle, 4.sz. 17–24.p.
- Radisics E.* (1927): Értelmi proletariátus. = Magyar Szemle, november, 296–300. p.

- Rombauer E.* (1885–86): A középiskolai oktatás sikerességének akadályairól s azok elhárításának módjairól. = Országos Középiskolai Tanár-egyesületi Közlöny, 1. sz. 20–34. p.
- Rombauer E.* (1889–90): Az előkészítő osztályról. = Országos Középiskolai Tanár-egyesületi Közlöny, 110–116. p.
- Sántha P.* (1965): A dolgozó szülők és a gyermek. = Valóság, 5. sz. 54–60.p.
- Sáska G.* (1986): Kik buktatnak, kit buktatnak? = Világosság, 6. sz. 357–363. p.
- Sáska G.* (1988): A tananyagszabályozás kétfajta logikája és eszköze. = Pedagógiai Szemle, 5.sz. 399–412.p.
- Somogyi J.* (1934): Tehetség és eugenika. Eggenberger, Bp.
- Statisztikai Tájékoztató. Felsőoktatás. (1988) Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp.
- Suppné Tamai Gy.* (1988): Tanítóképzős hallgatók irodalmi műveltsége, olvasmányszerkezete. = Felsőoktatási Szemle, 2.sz. 65–70.p.
- Szabó D. – Bendl A.* (1965): A középiskolai matematika-fizika oktatás a Faipari Mérnöki Kar felvételi vizsgáinak tükrében. = Felsőoktatási Szemle, 5. sz. 298–303. p.
- Szabó J.* (1967): Felvételi vizsgatapasztalatok a Nyíregyházi Tanítóképzőben. = Felsőoktatási Szemle, 1. sz. 45–49. p.
- Szabó K.* (1979): A felvételi vizsgák tapasztalatai az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. = Felsőoktatási Szemle, 10. sz. 582–587. p.
- Szabó L.T.* (1988): A „rejtett tanterv”. (Gyorsuló idő.) Magvető Kiadó, Bp.
- Szalai J.* (1989): Iskola a válaszüton. In: Csak reformot ne... Szerk.: Lukács P. – Várhegyi Gy. Oktatókutató Intézet, Bp., 29–52.p.
- Szamuely L.* (1985): A gazdasági mechanizmus vitájának második hulláma és az 1968-as reform Magyarországon. = Gazdaság, 2.sz. 94–115.p.
- Szandtner P.* (1926): A magyar főiskolai ifjúság válsága. Szeged, Városi Nyomda és Könyvkiadó Rt., 22 p.
- Szandtner P.* (1933): Érettségizőink számának és pályaválasztásának fontosabb kultúr- és szociálpolitikai tanulságai. Szent István Akadémia, Bp.
- Szapor L.* (1965): A tanulási morálról. = Valóság, 12. sz. 61–67. p.
- Szczepanski, J.* (1969): A felsőoktatás szociológiája. FPK, Bp., 218 p.
- Szebenyi P.* (1978): Történelemtanításunk a korszerűsítés útján. Tankönyvkiadó, Bp.

- Szegedi J.* (1977): A főiskolai felvételi vizsgák problémái. = Felsőoktatási Szemle, 2. sz. 75–80. p.
- Szende A.* (1981) szerk.: Az anyanyelvi korszerűsítés változatai. Tankönyvkiadó, Bp.
- Széphalminé V.Á.* (1974): Középiskolai tanulók megítélhetőségének alakulása a tanulmányi átlag eltörlésekor. (Pedagógiai Studium 4.) ELTE TTK Neveléstudományi Tanszék
- Szöke Gy.* (1974): A középiskolából az egyetemre történő átmenet. = Felsőoktatási Szemle, 2. sz. 100–108. p.
- Szokolszky I.* (1961): A tantervi követelmények és az osztályozás. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Szokolszky I.* (1964): A tanulók értékelése és osztályozása. OPI, Bp.
- Szótáczky M.* (1967): Az egyetemi felvételi rendszer eddigi tapasztalatai a jogi karokon. = Felsőoktatási Szemle, 6. sz. 328–333. p.
- Takács E.* (1967): Programozott oktatás az iskolában. = Pedagógiai Szemle, 7–8.sz. 702–710.p.
- Takács E.* (1972): A programozott oktatás. FPK, Bp.
- Tőkéczy L.* (1987): Klebelsberg Kunó kultúrpolitikája. Kandidátusi disszertáció, Bp., Kézirat.
- Unger M.* (1979): Középiskolások az egyetem kapujában. = Pedagógiai Szemle, 5.sz. 441–448.p.
- Vajó P.* (1988): A közoktatás-politika, a neveléstudomány és a gyakorlat időszerű kérdései. = Pedagógiai Szemle, 7–8.sz. 714–722.p.
- Vajon I.* (1970): A főiskolai biológiai felvételi vizsga tapasztalatai. = Felsőoktatási Szemle, 5.sz. 304–306.p.
- Várhegyi Gy.* (1970): Diákéletmód és a személyiség fejlődése. = Budapesti Nevelő, 1.sz. 36–47.p.
- Várhegyi Gy.* (1987): Társadalom, politika, általános iskola. Oktatókutató Intézet, Bp.
- Veress J.* (1961): A tudásszintek vizsgálatának kérdéséhez. = Pedagógiai Szemle, 10.sz. 885–897.p.
- Vincze A.* (1985): Egy felvételi vizsgálónök tapasztalatai. = Felsőoktatási Szemle, 7–8.sz. 457–459.p.
- VKM 1895. decz. 6-i 64. 996. sz. utasítása.
- Vuics T.* (1980): Átmenet a főiskolai és egyetemi tanulmányokra. = Felsőoktatási Szemle, 10. sz. 604–610. p.
- Wallerstein I.* (1979): The Capitalist World-Economy, Cambridge

- Welker O.* (1970): Az ellenőrzés, értékelés, osztályozás korszerűsítése. In: Mérés, értékelés... 35 – 44. p.
- Welker O.* (1968): A számonkérés trónfosztása. = Köznevelés, 19.sz. 735 – 737. p.
- Xantus Gy-né* (1979): Felzárkóztatás az általános iskolában. Tantervelméleti Füzetek, 4. OPI, Bp.
- Zeller Gy.* (1977): Az egyetemi felvétel és a követelmények. = Felsőoktatási Szemle, 2. sz. 71 – 75. p.
- Zibolen E.* (1987) szerk. és bev.: Tehetségmentés az iskolában, 1920 – 1944. Oktatókutató Intézet, Bp.
- Zsolnai J. – Zsolnai L.* (1987): Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Bp.