

Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról

1973-ban éppen egy hatalmas nemzeti felbuzdulás közepette kerültem szorosabb kapcsolatba a közoktatással. Akadémikusoktól a gondolkodó és alkotó pedagógusokig különböző szakterületek krémje gyűlt össze egy akadémiai bizottságban, hogy megváltsa a közoktatás jócskán megváltásra szoruló ügyét. Ezt a hatalmas szellemi kapacitást az oktatásügyi szakigazgatás segélykiáltása hozta össze, mivel az 1972-es elemző és joggal bíráló párthatározat után látta, hogy önerejéből nem képes a megváltás csodatételére. A tudós megváltók őszinte hittel - és jelképes honoráriumokkal - vágtak neki a munkának. Ennyi felelősségtudat, lelkesedés, szakmai hozzáértés és magas tudományos cím láttán senki sem kételkedett abban, hogy végre meg fognak történni a magyar közoktatásban azok a gyökeres változások, amelyek idestova harmincöt éve érlelődnek.

Mindenki tévedett. Pedig visszatekintve azokra az évekre, már az is gyanút kelthetett volna, hogy a felkérés csak a szükséges műveltség tartalmának kidolgozására vonatkozott, és szót sem ejtett az egész közoktatási rendszer működési és szerkezeti problémáiról. Amikor pedig a tartalmi javaslatok - a dolgok logikája folytán - szerkezeti és működésbeli következtetésekhez jutottak, a légkör megfagyott. Kiderült, hogy a szakigazgatásnak semmi szüksége olyan tanácsokra, amelyek megvalósításához pénz vagy másfajta iskolapolitika kell.

Ki hinné - a mai iskolát összehasonlítva az öt vagy tíz évvel ezelőttivel -, hogy közben több mint három évig egy ország legjobb szellemei munkálkodtak jobbításán? Igaz, közben született egy „1978-as”-nak nevezett reform, amelyből a szűkebb szakma jól tudja, hogy semmit nem old meg, ám mint minden látszatintézkedés, azért sok pénzbe kerül. Ezt a reformot jól jellemzi az alábbi eset.

1975-ben a reform gyakorlati kidolgozásával megbízott Országos Pedagógiai Intézet - udvarias gesztusként - az éppen dicsősége teljében lévő akadémiai bizottság elé terjesztette a reform óraterveit. Az akadémiai bizottság véleménye lesújtó volt: végig nem gondoltak, megalapozatlannak, rossznak tartotta az óraterveket. Az OPI-képviselő sajnálkozva tárta szét karját: ők tudják, hogy rossz, de a reformra párthatározat van és - határidő.

Végül az „1978-as” reform a köztudatba úgy ment át, mint a folyamatos korszerűsítés első lépcsőfoka. Pedig mindenki tudta, hogy a tananyagnak nevezett építőköcka-készletet akárhogy lehet racosgatni a reformnak nevezett társasjátékban, ettől még az önállóságuktól és az értelmiségi lét alapfeltételeitől megfosztott, agyonterhelt pedagógusok nem fognak hatékonyabb munkát végezni a motivációszegény tanulási szituációban és a nagy létszámú osztályokban.

Az „1978-as” reformmal csak az folytatódott, ami a magyar közoktatást harmincöt éve jellemzi, és amit a magyar pedagógia harmincöt éve „nem vett észre”: számon kérik rajta a szocialista nevelésügyet, de az eszközöket nem bocsátják rendelkezésére az elvek megvalósításához. Az eredmény egyre jobban érzékelhető.

„Mintha minden mindegy volna nekik... tökéletesen evidensnek tartják, hogy világnézeti-politikai tárgykörben azt kell mondaniuk, amit várnak tőlük... Az ügyesebbeknek már egészen jól begyakorolt mozgalmi szókincsük van.”

„Ifjúsági előadások közönségét gyakran figyelem a színházban. Évről évre elszomorítóbb élmény. A fiatalok... mindinkább csak a legfelszínesebb ingerekre reagálnak: hangerőre, váratlan fényhatásokra, gyors mozgásra, a kézenfekvőbb poénokra. Amint egymás után három bővített mondat következik, már lankad a figyelmük.”

„Kedves ismerősöm rövidesen érettségizni fog a dolgozók gimnáziumában. Három éven át jó bizonyítványokat szerzett, de zavartalanul mondogatja, hogy tudhassa-láthassa. Három éven át senki se vette észre?”

„Az egyetemekre és főiskolákra eredményesen fölvételi vizsgát tett fiatalok aránya az 1971-es 60,81 százalékról... 1975-re 46,58 százalékra csökkent...”

„... a tanulók nem képesek a térképen megmutatni évezredek óta a helyükön álló világvárosokat és tízezer év óta medrükben folyó vizeket.”

„... nyolcvévi orosztanulás után sem tudnak oroszul...”

Vég nélkül idézhetném a példákat az Élet és Irodalomból, a Népszabadságból és egyéb lapokból. Közismert, hogy az általános iskolából újabb és újabb generációk kerülnek ki, akik nem tanultak meg olvasni a szó kulturális értelmében, de nem tanultak meg olvasni a szó technikai értelmében sem. Ne beszéljünk a szótagolva-nyögve olvasó ipari tanulókról, beszéljünk csak arról, hogy nemzetközi összehasonlító olvasásgyorsasági és olvasásmegeértési vizsgálatban Magyarország - a kulturális forradalom harmadik évtizedében - minden iskolafokon az utolsók között „végzett”.

Újabb és újabb generációk kerülnek ki az általános és középiskolákból, sőt újabban az egyetemekről és főiskolákról is, akik nem tudnak helyesen írni és beszélni, akiknek történelmi szemhatára az előző napi uzsonnáig terjed, akiknek politikai gondolkodása a jó és rossz küzdelmének népmesei bonyolultságában mozog, akik a szakmatanító iskolákban a szakmát nem tanulják meg, akik egyre durvábbá teszik az emberek közötti érintkezési viszonyokat...

De hogyan lehetséges ez, ha a közoktatás felszabadulás utáni történetén lejelölő munkák szerint az évek során egyre csak halmozódtak az eredmények: az analfabetizmus leküzdése, az általános iskola megteremtése, a középiskolai tanulás tömegessé válása, az iskolahálózat bővülése, a tanerő-ellátottság javulása stb. Ha végignézünk az eredménylistán, feltűnő, hogy - az analfabetizmus kivételével - csupa mennyiségi eredményről értesülünk, minőségiről nem. Pedig éppen ez hiányzik. A minőséget persze nehéz mérni, de éppen ezért nehéz számon kérni is. Nem fejezhető ki a növekedés százalékaiban, csak olyan „érzékeny műszerek” mérik, mint a jobb pedagógusok, a felvételiző ifjakkal találkozó tanárok, az ifjú szakmunkásokat fogadó mesterek és az átlagosnál érzékenyebb írástudók. Ők ugyan évről évre kifejezik egyre szorongatóbb aggodalmukat - csak éppen a több száz fórumon az év 365 napjára szétszóródó aggodások nem állnak össze egyetlen segélykiáltássá.

A mennyiség és minőség szétválasztása persze még nem elég a magyarázathoz, hiszen az oktatási statisztikákból kivehető mennyiségi növekedés láttán már az válik érthetlenné, hogy ekkora fejlődés miatt nem eredményezett minőségi javulást. A megértéshez minden elemet sorra kell venni. Hátha létezik a történeti munkákban alkalmazott vizsgálati módnál mélyrehatóbb elemzési lehetőség, amely az érthetetlen paradoxonok helyett magyarázatokot nyújt.

Az analfabetizmus megszüntetése

Ahhoz, hogy az analfabetizmus csökkenése terén elért eredményeket értékelni lehessen, tudni kell, mekkora volt a feladat. Az erre vonatkozó adatok elég hézagosak, és még ezek a hézagos adatok is elég sokféle megközelítésben állnak rendelkezésre, ezért nehéz az összehasonlítás. Annyi mégis megállapítható, hogy az az állítás, amely szerint az analfabetizmust Magyarországon 1945 után számolták fel, mítosz. A munka nagyját - Berend T. Iván szerint¹ - már az első világháború előtt elvégezték, a maradék nagyobb részét pedig nem 1945 után, hanem a két világháború között.

1920 és 1930 között a hatévesnél idősebb népesség között 5,6%-kal csökkent az analfabéták aránya: 1920 és 1941 között a 10 évesnél idősebb népesség között 7,0% volt a

¹ Berend T. Iván: Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Magvető Kiadó, Budapest, 1978. 69. o.

csökkenés, és így 1941-ben a 10 évesnél idősebb népességnek már csak a 6%-a volt analfabéta.²

De vajon mennyi lehet az analfabéta ma? Erre - adatok híján - nem lehet válaszolni, legfeljebb az analfabetizmus jelenkori újratermelődéséről tehetünk óvatos becsléseket.

Vegyük például az 1973-74-es tanévtől az 1977-78-as tanév végéig terjedő öt évet. Ez alatt az öt év alatt az egyes évfázatokból a tankötelesek 3,8%-át nem iskolázták be se általános iskolába, se gyógypedagógiai intézetbe. Hogy mi történt velük a következő években, ezt nem lehet tudni, a 3,8% minden évben megjelenik, így feltehetően ennyivel szaporodik évente az analfabéták száma.

Ezenkívül évente a megfelelő évfázatok 9,2%-a 16 éves koráig sem végezte el a nyolc általánost, és mivel tizenhat évesen kikerül a tankötelezettség alól, feltehetően nem is fogja. Nem lehet pontosan tudni, hogy a 9,2%-ból mennyien szaporítják az analfabéták számát, de hogy a funkcionálisan analfabéták, az írni-olvasni elfelejtők, a csak nevüket leírni tudók közül kerülnek ki, az biztos. Ha csak 2%-ot számítunk belőlük az analfabetizmus gyarapítói közé, akkor egyes évfázatokban ez alatt az öt év alatt évente 5,8% analfabéta termelődött újra.

Ezt a számítást az analfabetizmus becslésére természetesen csak fenntartásokkal lehet elfogadni. Igazából csak arra jó, hogy felhívja a figyelmet: hiányoznak a nyilvánosság számára hozzáférhető összehasonlító adatsorok.

Az általános iskola megteremtése

1945-ben rendeleti úton létrehozták az általános iskolát. A nyolcosztályos általános iskola elrendelése kétségkívül érdem, de azért nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy egy olyan általános gazdasági fejlődés szükségletei kényszerítették ki, amelyek függetlenek az ország politikai berendezkedésétől. Erre nézve elegendő bizonyíték a gazdaságilag fejlettebb országok példája: ezekben már korábban bekövetkezett a kötelező általános oktatás 14 éves korig való kiterjesztése, sőt - mivel most is fejlettebbek - a gyakorlatban jelenleg is előbbre tartanak. De valójában Magyarországon sem 1945 hozta ezt a fejleményt, alapjaiban benne volt ez már az 1940-es XX. törvényekben, Az iskolázási kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról szólóban. A törvény nyolcévi kötelező, mindennapos oktatást rendelt el az alsó (1-4.osztályig) és felső (5-8. osztályig) tagozatra bontott nyolcosztályos népiskolában.

Ez a népiskola természetesen nem azonos az egységes általános iskolával, hiszen mellette megmaradt volna a gimnázium és a polgári iskola. Sőt eleve kevesebbet is akartak: végig osztálytanítást terveztek, tehát osztatlan tanítást a felső tagozatban is; a felső tagozatosok tanéve a mezőgazdasági munkákhoz alkalmazkodott volna, csak ősztől tavaszig jártak volna iskolába. Mindezek ellenére a XX. tc. jelzi, hogy mi az, amit az általános fejlődés kikényszerített.

A törvényt a háború miatt el sem kezdték végrehajtani, ám eleve nem tervezték a kötelező nyolcosztályos népiskola egy csapásra való bevezetését. A későbbiek szempontjából kizárólag az előterjesztés erre vonatkozó passzusa érdemel figyelmet.

„A törvényhozás elé terjesztett javaslatom... a kérdés megoldását az államkincstár és általában valamennyi iskolafenntartó teherbíró képességének, valamint a gazdasági érdekeknek figyelembevételével reálpolitikai alapon és fokozatosan keresi. Éppen a reálpolitikai szempontok teszik lehetetlenné a nyolcosztályos népiskolának egyszerre, az egész vonalon való bevezetését. A kérdés ily módon való megoldásának hiányoznak az anyagi feltételei, mert jelenleg sem az államkincstár, sem az egyes iskolafenntartók nincsenek abban a helyzetben, hogy a nyolcosztályos népiskolára való áttéréssel kapcsolatban ma még kétségtelenül sok esetben jelentkező többletkiadást viselhessék. Javaslatom a nyolcévi kötelező

² Kerekítés nélkül 5,51%. (Történeti statisztikai kötetek. Az 1941. évi népszámlálás 3. kötet, összefoglaló adatok, Statisztikai Kiadó Vállalat, Budapest, 1978.)

mindennapi oktatás elvi alapján áll, s annak megvalósítását mintegy öt esztendő alatt remélem.”

Amikor a XX. tc. törvényerőre emelkedett, nemhogy háborús kárai nem voltak az országnak, de még hadviselő fél sem volt. Ezzel szemben, amikor 1945-ben elrendelték az általános iskolát, a háborús veszteség igen nagy volt. Általános felmérésből származó részletes adatok nincsenek, csak részletképek állnak rendelkezésünkre.

Egy 1945. március 1-jei Szolnok megyei felmérés szerint a megyében egyetlen iskolaépület sem használható; a fővárosi iskolák állapotáról kiadott 1946-os felmérés szerint a tantermek 49,1%-a használhatatlanná vált, a 253 iskolaépületből mindössze 6 maradt épen; megsemmisült 25.181 személyre való iskolapad, 24.502 szemléltető kép, 4.141 térkép és 1.967 szertár. Erdey-Grúz Tibor 1955-ös költségvetési beszámolója szerint a háborúban a tantermek 30%-a teljesen elpusztult, 30%-a súlyosan megrongálódott.

Az általános iskolai törvény tehát rosszabb kiinduló helyzetből, rövidebb idő alatt nagyobb változást kívánt elérni, mint a nyolcosztályos népiskoláról szóló 1940-es törvény. Ma már látható, hogy azt az egységes általános iskolát, amely az 1945-ben megfogalmazott célkitűzésekben megjelent, és mely *„egész tevékenységével önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiségeket”*³ nevel, amely minden gyermekből felszínre hozza a benne szunnyadó képességeket, amely sokoldalúan fejleszt, és amiről az oktatástörténészek mint megvalósultról írnak - a mai napig sem sikerült megteremteni.

Óhatatlanul felmerül a kérdés, miért ez a nagy sietség 1945-ben, miért nem lehetett reálisabb tervekkel indulni? És egy másik kérdés: ha a kezdeteket némi sietség jellemezte is, miért nem lehetett később, menet közben megfelelő színvonalon pótolni a hiányzó feltételeket? Hogyan lehetséges például az, hogy 35 év alatt sem sikerült felszámolni a váltakozó tanítást ami 1945 előtt ismeretlen fogalom volt. És nem azért volt ismeretlen, mert kevesebben jártak iskolába (az 1937-38-as tanévben elemi népiskolába, polgárba és a gimnázium alsó tagozatába éppen annyian jártak, mint az 1977-78-as tanévben általános iskolába), és nem is azért, mert a szegény gyerekek cipő híján otthon maradtak (a tanterem- és órabeosztások elkészítésénél ezzel aligha számolhattak). Csak úgy lehetséges, hogy nem építették meg az általános iskola megteremtéséhez szükséges tantermeket. Az általános iskola 1945-ös elrendelését komoly és szerteágazó vita előzte meg, csak éppen a vitának volt egy kis eleve eldöntött színezete. Mintha a vita demokratizmusa csak a szakértők megkérdezéséig terjedt volna, és nem a döntések befolyásolásáig. Ha a pártok oktatásügyi szakértőitől eltekintünk, akiknél inkább pártpolitikai, mint szakmai szempontok domináltak, a szakma egésze - az Országos Köznevelési Tanácstól mint legfelső szakmai fórumtól a vidéki pedagógusokig - inkább ellenezte, mint támogatta a feltétel nélküli elrendelést.

1946. március 15-i számában a Köznevelés ilyen véleményeket közöl:

„Az első nagy hiba, hogy előkészítését, tervezetét homály fedte, úgyhogy... az érdekelt iskolák nem tudtak felkészülni sem lelkileg, sem szervezetileg a változáshoz. Mi pontosan augusztus 31-én kaptuk meg a Köznevelést, akkor olvastuk a rendeletet. Ott álltunk tájékozatlanul: Mit tegyünk?”

„Új iskolát könnyű felállítani papíron, új elnevezést is adhatnak neki, de lényegében marad minden a régiben... Az általános iskola nem a magyar iskolarendszer reformja - hanem a népiskola nyolc osztálya új köntösben.”

Az első befejezett tanév után, 1946. november 1-jén a Köznevelésben megjelent egy hosszú cikk: Nevelők az általános iskoláról.

„A legnagyobb hiba a rettenetes presszió, amellyel az új iskolafajtát a közönségre ráerőltetik... Még akkor is meg kell szervezni, ha a tárgyi és személyi feltételek hiányoznak.”

³ A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól.

És egy összefoglaló jellegű rész a cikkből: „*Szinte ugyanazokkal a szavakkal hívja fel a figyelmünket a hozzászólók egész sora arra, hogy a háború kegyetlen lelki és fizikai pusztításai után még a népiskolai keretekben is csak hosszú évek megfeszített munkájával lehetett volna a háború előtti színvonalat elérni.*”

Vannak persze pozitív hozzászólók is: „*Az általános iskola olyan, mint a forró nemes bor... Nemes anyaga az alapelv: minden dolgozó embert egyenlő alapműveltséggel akar ellátni.*”

Már ekkor megindult egy később kiteljesedő folyamat: a bíráló megjegyzések jóindulatú elnézésben részesültek. Érveik ugyan igazak, jóindulatukat senki nem vonja kétségbe, de jó tudni, hogy objektíve egy platformra kerülnek a demokrácia ellenségeivel: azok sem akarják az általános iskolát. Sőt - ez már a következő lépés - az ellenség nemegyszer a jóindulatú bírálat köntösébe öltözteti ártó szándékát. Jó lesz hát vigyázni!

A folyamat az MDP 1950. márciusi közoktatási határozatában teljesedik ki. Ebben már a közoktatás területén levő ellenség leleplezéséről és ártalmatlanná tételéről van szó. De nem mellékesen, hanem a közoktatás előtt álló feladatok megvalósításának legfontosabb feltételeként. Addigra persze már sikerült elhallgattatni a „szakmát”: megszüntették a kísérleteket, lehetetlenné tették a pedagógiával foglalkozó kutatóintézetet, és a Köznevelés sem közölt már „ellenséges” véleményeket, a szovjet pedagógia fióklapjává vált.

Látható tehát, hogy az általános iskola bevezetése körül érdemi viták folytak. Nemcsak siettetők voltak, hanem olyanok is, akik féltették a színvonalat a sietségtől. Sajnos az ő - szakértelemre, pedagógiai tapasztalatokra alapozott - hangjuk bizonyult a leggyengébbnek a koalíciós idők pártharcoktól hangos színpadán.

Nem lehet azonban kétségbe vonni a siettetők jó szándékát, sőt igazát sem. Érthető módon elviselhetetlen volt számukra a gondolat, hogy azonos korú gyerekek továbbra is az igen különböző színvonalú, más-más életesélyt adó népiskolákba, polgári iskolákba és gimnáziumba sorolódjanak be. Úgy gondolták, hogy formájában rögtön szakítani kell az osztályszempontok szerint differenciáló iskolarendszerrel, és ezt az új formát kell majd megtölteni tartalommal. Ehhez a későbbre tervezendő folyamathoz persze minimális feltételként arra is szükség lett volna, hogy a kritikát ne hallgattassák el, és a jogos siettetés ne változzon át elvtelen apológiává.

Nem a terv hibája, hogy az új forma mögött továbbra is megmaradt az azonos korú gyerekek különböző színvonalú, más-más életesélyt adó iskolákba való besorolódása. Annak, ami az általános iskola bevezetése óta történt, nem kellett volna szükségszerűen így történnie. Ez azonban átvezet a második kérdéshez: miért nem lehetett később, menet közben pótolni a hiányzó feltételeket?

A rendszeres újságolvasók, sőt még a statisztikát olvasók számára is merésznek tűnhet az a kijelentés, hogy az általános iskolában a mai napig nem történt meg a hiányzó feltételek pótlása. A statisztikában hatalmas fejlődés tükröződik. Csak néhány példa:

- az osztálytermek száma 1945 és 1977 között majdnem megduplázódott;
- az egy tanulócsoporthoz jutó tanulók átlagos száma megfelelően nőtt;
- a tanerők száma megháromszorozódott;
- az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma 1977-ben csak 35%-a az 1945-ösnek.

Ennek a számszerű fejlődésnek - minthogy a felsoroltak többsége intenzitásmutató - a minőségben is meg kell jelennie. De mivel a mindennapok tapasztalatában minőségi fejlődés nem mutatkozik, kétségeink támadhatnak: a statisztika valóban hűen tükrözi-e az oktatás mai helyzetét, illetőleg fejlődését.

A tanításhoz tanterem kell

Vegyük például az általános iskolai tanterem esetét! Igaz ugyan, hogy 1945 és 1977 között számuk megduplázódott, de 1950 óta az is tudható, hogy nem minden tanterem

megfelelő, léteznek szükségterem is. Az évente megjelenő oktatási statisztika 1950 óta közli ezt az adatot.⁴

1. táblázat
Szükségterem az összes terem százalékában

Tanév	Szükségjellegű osztályterem százaléka	Tanév	Szükségjellegű osztályterem százaléka
1950-51	8,1	1964-65	17,0
1951-52	8,3	1965-66	16,9
1952-53	8,6	1966-67	15,9
1953-54	8,6	1967-68	15,7
1954-55	8,7	1968-69	15,7
1955-56	8,4	1969-70	14,7
1956-57	9,6	1970-71	9,9
1957-58	8,6	1971-72	9,1
1958-59	8,8	1972-73	9,3
1959-60	7,9	1973-74	10,4
1960-61	10,4	1974-75	25,9 *
1961-62	10,1	1975-76	11,0
1962-63	11,4	1976-77	10,2
1963-64	17,3	1977-78	9,8

* Az 50m²-nél kisebb alapterületű osztályterem számával együtt.

Az 1. számú táblázatból látható, hogy 1974-ben, amikor az 50m²-nél kisebb alapterületű osztályterem is szerepeltek a kimutatásban az összes terem negyedrésze szükségjellegűnek bizonyult. A helyzet azóta sem változott gyökeresen, csak az 50m²-nél kisebb alapterületű terem számbavétele maradt el. Mindez azt jelenti, hogy az általános iskolai teremkörülbelül negyedrésze még a szakigazgatás saját mércéivel mérve sem megfelelő.

Igazán meglepő eredményt azonban akkor kapunk, ha megpróbáljuk rekonstruálni az 1945 előtti teremszámot, és ezt összevetjük a jelenlegivel. Ha igaz a minisztériumi statisztikának az adata, hogy az 1945-46-os tanévben a 6 és 14 éves kor közöttiek által használt osztályterem száma 17.442 volt, és igaz az, hogy a háborúban az osztályterem 30%-a teljesen megsemmisült, 30%-a pedig súlyosan megrongálódott, akkor ebből a következő adódik: a 17.442 terem az 1945 előtti teremszám 40%-a. Így az 1945 előtti teremszám: 43.605.

Az 1977-78-as tanévben 33.307 általános iskolai osztályterem működött.

Ismerve az elemi oktatás háború előtti helyzetét, biztosra vehető, hogy a 43.605 osztályteremből igen sok volt olyan, ami ma szükségjellegűnek minősülne, de mégis hihetetlennek tűnik a szám, hiszen az elmúlt 35 év alatt a szemünk láttára rengeteg új iskola épült. Tudjuk persze, hogy a szemünk csal: a statisztikából biztosabb következtetések vonhatók le, mint a világ általunk látott kis darabjában tapasztaltakból. Ha összegezzük a teremszám növekedését és fogyását, akkor a következő adatsort kapjuk:

1945 és 1950 között 7281-gyel nőtt,
1950 és 1955 között 2182-vel nőtt,
1955 és 1960 között 3250-nel nőtt,

⁴ A dolgozat egészében felhasznált statisztikai adatok - hacsak külön nem jelzem - az oktatási szakigazgatás évente megjelenő adatgyűjteményeiből valók.

1960 és 1965 között 1556-tal nőtt,
1965 és 1970 között 191-gyel csökkent,
1970 és 1975 között 985-tel nőtt a tanteremszám.

A statisztikából nem derül ki, hogy a tanteremek számának növekedése új iskola építésének vagy régi rendbehozatalának eredménye-e. Viszont egy eléggé megalapozható feltételezéssel élhetünk: a növekménynek körülbelül a fele felújításból, nem pedig építésből származik, tehát megvolt már 1945 előtt is.

A fenti adatsorról leolvasható, hogy az 1945 és 1970 között eltelt 30 év alatt 15.063-mal szaporodott a tanteremek száma. Ebből 7281 darab az 1945 és 1950 közötti öt évre esik, 7782 darab pedig az 1950 és 1975 közötti huszonöt évre.

Az 1945 és 1950 közötti öt év - tudjuk a gazdaságtörténetből - a helyreállítás ideje volt. (A Köznevelésben is főleg rendbe hozott iskolákról és tantermekről lehet olvasni, újonnan épültekről alig.) A porig rombolt ország öt év alatt aligha lehetett képes annyi új tantermet építeni, mint a valamennyire talpra állított ország huszonöt év alatt.

A háborús pusztítás és a kevés iskolaépítés láttán már nem annyira abszurd az 1977-es és a háború előtti tanteremszám összehasonlítása, de kissé még mindig nehéz elhinni. Csakhogy az alapoktatásnak volt még egy veszteségforrása. Erről nem található statisztikai kimutatások, legfeljebb az oktatásügy néhány „öregjének” szóbeli információi állnak rendelkezésre. A háború után sok olyan tanterem került át a középfokú vagy felnőttoktatáshoz, amelyben korábban a 6 és 14 éves kor közöttiek tanultak. Ennek egyik legegyszerűbb esete volt az, amikor a korábbi gimnáziumokból egyszerűen kitették a 10-14 éves korúakat. De cseréltek gazdát egész iskolaépületek is. Mindezek fényében már nem tűnik paradoxonnak, hogy miközben a statisztikai mutatók hatalmas javulást regisztrálnak, a mindennapok tapasztalatai ezt cáfolni látszanak.

A helyzet várhatóan tovább fog romlani. Körülbelül 1979-ben kezdték az iskolát a „Ratkó-unokák” (a Ratkó-gyerekek gyerekei), akiknek születési arányszámát a gyermekgondozási segély még felerősítette. 1979 szeptemberében 163 ezer elsős kezdte az iskolát, 1980-ban 194 ezer, és 1981-ben több mint 200 ezret várnak. Aztán majd megérkeznek az iskolába az abortusztilalommal kombinált népesedéspolitikai határozat „gyerekei”. A demográfiai hullám csúcsán legalább negyedmillióval több általános iskolai tanulóval számolnak. Az állam arról már szemmel láthatóan lemondott, hogy a tanulólétszám várható növekedése mellett is a kellő színvonalúra fejlessze az általános iskolai tanulás feltételeit, de még arról is, hogy legalább a szinten tartást biztosítsa. A KNEB 1979-es vizsgálata szerint a szükségtanteremek aránya megint 10%, az általános iskolák építése a tervek szerint sem teljesült. Továbbra sem a kellő számú tanterem építése lesz a megoldás, hanem a toldozgatás-foltozgatás: a körzethatárok módosítása, ami sok-sok utazást jelent majd; a helyiségek jobb kihasználása, ami a gyakorlat nyelvére lefordítva nem jelent mást, mint a két és újabban három műszakos oktatás kiterjesztését.

Tudnunk kell azonban, hogy a tanteremek száma csak közvetett módon ad hírt az iskolák zsúfoltságáról. Ehhez még a következő adat kellene: átlagosan mennyi az egy tanulóra jutó osztálytermi terület? Erre nézve 35 év bőséges statisztikai anyagában semmiféle adat nincs, sőt még ki sem lehet számítani, mert nincs adat az osztályteremek össznégyzetméterére sem.

Az osztályteremek zsúfoltságát azonban nemcsak a négyzetméter alapján lehet megközelíteni, hanem az osztálylétszám felől is. Az átlagos osztálylétszám a statisztika szerint 1945 és 1977 között felére csökken, 53,1-ről 26,3-ra. Ez a globális adat azonban nem sokat mond. Ha a szocialista pedagógia célkitűzéséből indulunk ki, ha az iskolarendszernek az a célja, hogy „*egész tevékenységével önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiségeket*” neveljen, hogy mindenkiből felszínre hozza a benne szunnyadó képességeket, akkor szükség volna egy normára, a „még elviselhető”, a „még tanításra alkalmas” osztálylétszám normájára. Ennek fényében kellene megvizsgálni az osztálylétszámot.

Ezt a normát nem helyettesítheti az úgynevezett bontási határ létszám-meghatározása, amely rendeletileg írja elő, hogy mikor lehet egy osztályból kettőt szervezni vagy két osztályt összevonni. A bontási határ egy időszakonként változó praktikus norma, amely a tanteremszám és a pedagógusellátottság függvénye.

De nehéz találni olyan normát is, amely a lélektan vagy a pedagógia alapján állna, mert ez is attól függ, hogy mi a célja az osztályban folyó pedagógiai munkának. Ha például az a célja, ami ma az eredménye, nevezetesen: minél kisebb ráfordítással, a családokra minél többet hátrítva biztosítsa a differenciált társadalmi struktúra újratermeléséhez szükséges szelekciót úgy, hogy azért a szelekcióban a sor végére kerülők is rendelkezzenek a társadalom zökkenőmentes működéséhez szükséges minimummal - akkor ezt egy magasabb osztálylétszám gazdaságosabban biztosítja, mint egy alacsonyabb. Ha viszont az a célja, ami a különböző hivatalos dokumentumokban és tudományos munkákban megfogalmazódik, akkor ezt az alacsonyabb létszám hatékonyabban biztosíthatja, mint a magasabb. A hiányzó norma tudományos megalapozására nem vállalkozhatom. Am egyfajta „tapasztalati” normát azért alkalmazhatok, amikor megpróbálok képet adni a létszámviszonyokról. A tapasztalati norma pedagógusok véleményén alapul. Kritikusabb szellemű pedagógusok szerint húszas osztálylétszám fölött nem képzelhető el az a fajta személyhez szóló, csoportmunkával dolgozó, gondolkodáshoz időt hagyó pedagógia, amely az önálló, aktív, alkotó személyiség létrehozásának és a képességek felszínre hozásának didaktikai feltétele. Ezzel nem mindenki ért egyet, azt azonban a legkevésbé kritikus szellemű pedagógusok sem tagadják, hogy harmincas osztálylétszám fölött már végképp lehetetlen a fenti célkitűzés elérése. Ezért mindkét normára - a húszasra és a harmincasra is - elvégzem a szükséges számításokat.

Az átlagos osztálylétszám országos adata semmit sem mond arról, hogy hány gyerek tanul olyan osztályban, amelynek létszáma a taníthatóság határán túl van. Statisztikai adat erre nézve nincs. Hozzávetőlegesen mégis meg lehet mondani, mert az évente megjelenő adatgyűjteményben van egy olyan táblázat, amely létszámkategóriánként közli a tanulócsoporthoz számát. Ha például 21-30 fős osztály van 100 darab, ebből ki lehet számítani, hogy minimálisan hány gyerek jár 21-30 fős osztályba: $21 \cdot 100 = 2.100$. Ennél feltehetően többen járnak ilyen létszámú osztályba, mert kicsi a valószínűsége, hogy mind a száz osztály 21 fős, biztos van közöttük 22, 23, 24 stb. fős osztály is. De mivel a táblázat semmit nem mond az egyes kategóriákon belüli eloszlásról, csak a minimummal lehet úgy számolni, hogy az matematikailag elfogadható legyen. Ha már tudjuk, hogy minimálisan hány gyerek jár taníthatatlan létszámú osztályba, akkor azt is ki lehet számítani, hogy ez az összes általános iskolai tanuló hány százaléka.

Ha a 20-as normával számolok, akkor látható (a 2. számú táblázaton), hogy az egész időszakra nagyjából a stagnálás a jellemző: az összes általános iskolásnak körülbelül háromnegyed része tanult olyan körülmények között, amelyben nem lehet realizálni az iskola-rendszerrel szemben támasztott szocialista követelményeket. De még ha az engedékenyebb 30-as normával számolok, az összes általános iskolásnak akkor is körülbelül egyharmada tanult ilyen körülmények között. És a valóságos helyzet ennél rosszabb, hiszen a létszámkategóriák alsó határával számoltam.

2. táblázat

Az általános iskolai tanulók hány százaléka járt olyan osztályba, amelynek létszáma a taníthatóság határán túl volt

Tanév	20-as normával számolva	30-as normával számolva	Tanév	20-as normával számolva	30-as normával számolva
1955-56	70,5	*	1967-68	69,9	*
1956-57	70,6	*	1968-69	81,9	50,3
1957-58	69,6	*	1969-70	79,8	41,5
1958-59	69,6	*	1970-71	78,8	35,0
1959-60	69,5	*	1971-72	76,4	29,3
1960-61	82,4	61,1	1972-73	74,5	26,0
1961-62	71,9	*	1973-74	73,5	24,4
1962-63	71,8	*	1974-75	73,9	25,3
1963-64	71,4	*	1975-76	74,7	27,7
1964-65	71,1	*	1976-77	75,8	30,2
1965-66	70,8	*	1977-78	76,4	31,6
1966-67	70,6	*			

* Az illető év táblázatában 30-nál nincs kategóriahatár, így a harmincas normára a számítást nem lehet elvégezni.

A tanításhoz pedagógus is kell

Az eddigiekben olyasmiről volt szó, amit tárgyi feltételként emlegetnek, holott ennél is fontosabbak az úgynevezett személyi feltételek. Ha ismét csak a statisztikai adatokat nézzük, akkor egyértelmű javulás mutatkozik az egy tanerőre jutó tanulók átlagos számában. Ez a mutató 1948 és 1977 között a felére csökkent.

De ha így van, akkor felvetődik a kérdés, miért látszanak ma is elviselhetetlenek a létszámviszonyok? Két magyarázat lehetséges: 1. valójában nem történt ekkora javulás; 2. az adat nem azt fejezi ki, amire mindenki első pillanatban gondol.

Nézzük az első magyarázatot! Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos számát két adatból számítják ki: a tanulólétszámot osztják a pedagóguslétszámmal. Ám ez a számítási mód nem veszi - nem is veheti - figyelembe, hogy a primer adatok mögött burkolt romlási tendenciák húzódnak meg.

Az egyik: a pedagóguslétszám növekedésébe beleértendő a képesítés nélküli pedagógusok számának növekedése is. A képesítés nélküli pedagógusok száma és aránya az 1964-65-ös tanévig rohamosan nőtt, az összes általános iskolai pedagógus 9,7%-át tette ki, 6.026 főt. Ezután 1968-69-ig csökkent, majd újból nőni kezdett, végül beállt egy stabil 7% körüli arányra, ami körülbelül 5.000 főt jelent. Bár ez a jelenség egyértelmű minőségi romlást jelent, mértéke nem akkora, hogy döntően befolyásolhassa a helyzetet.

A másik burkolt tendencia már jelentősebb hatásokat eredményezhet: igaz, hogy 1948-ban és 1977-ben közel azonos volt a tanulólétszám, de közel sem azonos abból a szempontból, hogy a tanulók mennyi elfoglaltságot adtak a pedagógusoknak. Az azonos tanulólétszám mögött nagymértékben növekvő munkamennyiség húzódik meg, ugyanis bővült az iskolai „szolgáltatások” köre és volumene.

1. 1948-ban csak 18.704 napközis volt; 1977-ben 375.437;

2. 1952-ben 10.483 tanulószobás volt; 1977-ben 30.920;

3. 1948-ban nem voltak egész napos osztályok, 1977-ben 22.399 tanuló járt ilyenbe;

4. 1948-ban nem volt nyári napközis tábor; 1977-ben 41.106 tanuló vette igénybe ezt a szolgáltatást.

Az pedig nyilvánvaló, hogy a különböző szolgáltatásokat igénybe vevő tanulók - a nyári napközis tábort most nem számítom ide - kétszer számítandók bele a tanulólétszámba. Ha például a minisztériumi statisztika szerint az 1977-78-as tanév tanulólétszáma

1.090.062 volt, vagyis ennyi gyerek vett részt a tanterv szerinti anyag elsajátításában a tanórákon, akkor ehhez még egyszer hozzá kell számítani azokat, akik a tanítás fél napja után a másik felére is az iskolában maradtak. Ha ennek figyelembevételével számoljuk ki az egy tanerőre jutó tanulók átlagos számát, akkor a hivatalos statisztikától eltérő adatokat kapunk.

3. táblázat
Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma

Tanév	A minisztériumi hivatalos statisztika szerint	A napközi, a tanulószoba és az egész napos osztályok beszámításával képzett korrigált adat
1948-49	33,7	34,2
1950-51	34,9	35,2
1955-56	24,4	25,4
1960-61	24,3	26,3
1965-66	22,7	25,9
1966-67	22,2	25,4
1967-68	21,3	24,7
1968-69	20,2	23,4
1969-70	18,7	22,2
1970-71	17,7	21,3
1971-72	16,9	20,6
1972-73	16,3	20,5
1973-74	16,0	20,5
1974-75	15,8	20,8
1975-76	15,7	21,2
1976-77	15,7	21,5
1977-78	15,6	21,7

Minél inkább közeledünk napjainkhoz, annál nagyobb a hivatalos és a korrigált adat közti eltérés: 1948-ban, amikor ezek a szolgáltatások még nem voltak számottevőek, az eltérés 0,5 fő, 1977-ben már 6,1 fő. A korrigált adat érzékenyebbnek mutatkozik, mert tükrözi a demográfiai változásokat is: az 1973-74-es demográfiai mélypontig javul a helyzet, majd lassan romlani kezd. A hivatalos adat nem tükrözi ezt a tendenciát, egyenletes, megszakítás nélküli javulást mutat.

Ezek az adatok közvetve arról tudósítanak, hogy mennyire emésztődik fel a pedagógus a munkájában, mennyi energiája marad szakmai regenerálódásra, hogy a fejlődésről ne is beszéljünk. Közvetlen információt az ad, ha konkrét iskolai elfoglaltságukat vesszük szemügyre. Köztudott a pedagógusokat terhelő sok fölösleges adminisztráció, közismertek az „elszürkölések történetei”, mindenki tudja, hogy a magyartanároknak nincs idejük a kortárs irodalom olvasására, és még lehetne sorolni. Ezekkel a problémákkal, mivel időről időre nyilvánosságot kapnak, itt most nem foglalkozom.

Az eddigiekben arról a bizonyos első magyarázatról volt szó, amely szerint valójában nincs akkora javulás, mint amekkora a statisztikákból látszik. A másik magyarázat, hogy az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma nem azt fejezi ki, amire az első pillanatban mindenki gondol.

Mert mire gondolunk egy ilyen adat láttán? Egyrészt a kötelező óraszám csökkenésére; ez azonban nem következett be számottevő mértékben. Másrészt arra, hogy ha egy pedagógusra kevesebb gyerek jut, akkor egy gyerekre több szellemi és pedagógiai gondolkodás esik. Ez a „matematikai” okoskodás igaz az óvodára, de nem igaz az iskolára. Ha az óvodában kevesebb gyerek jut egy óvónőre, ez valóban több és intenzívebb gondoskodást, nevelést tesz lehetővé. De attól, hogy nő a pedagóguslétszám, még nem változik a

pedagógiai alaphelyzet: egy tanórára csak egy pedagógus megy be. És ma még a formális tanóra az iskolai élet döntő mozzanata.

Ily módon az egy pedagógusra jutó gyerekszámot abban a valóságos szemtől szembe kapcsolatban, amelyben a tanítás folyik, nem fejezi ki az, ha a tanulók számát osztjuk a tanerők számával. Sokkal inkább az átlagos osztálylétszám fejezi ki. És ha ezt vizsgáljuk, akkor korántsem olyan meghökkentő ütemű a fejlődés. Az átlagos osztálylétszám 1948 és 1977 között csak 33%-kal csökkent nem úgy, mint az egy tanerőre jutó átlagos tanulószám, amely megfeleződött.

Most már csak egy kérdésre kell válaszolni: hová tűnt a tanerők számának ez a fantasztikus méretű növekménye, ha egyszer az oktatás színvonalában nem érzékelhető?

1945-től 1958-ig az általános iskolai tanerők száma körülbelül 29.000 fővel nőtt. Azt azonban - adatok híján - nem lehet tudni, hogy ebből mennyi pótolta a háborús veszteségeket, következésképpen azt sem, hogy mennyi ebből a „fejlődés”. Azt viszont egészen pontosan lehet tudni, hogy 1958-tól létszámnövekedés zömét, a napközivezetők számának gyarapodása tette ki.

Az alsó tagozaton tanító pedagógusok száma 1958 és 1977 között gyakorlatilag nem növekedett, csak ingadozott. Ugyanez elmondható a felső tagozaton tanító pedagógusokról is 1963 és 1977 között. Ezzel szemben a napközivezetők száma az 1958-as 2.051 főről 1977-re 11.171 főre emelkedett. Márpedig ez a növekedés nem az oktatás, hanem a munkaügy nyeresége volt.

Mindenki tudja, hogy egy hivatásához méltó napköziotthonos rendszer mennyire elengedhetetlen eszköze lenne a szocialista pedagógiai célkitűzések megvalósításának. De azt is mindenki tudja, hogy a jelenleg napköziotthonnak nevezett gyermekmegőrző csak a munkaerőhelyzet által kikényszerített szükségmegoldás.

A tanerőlétszám növekedése közel húsz éve ebbe a pedagógiai hatékonyságával nemigen tündöklő szektorba áramlik. Hogy a tanerőlétszám illetően növelésében a pedagógiai szempont háttérbe szorult, és hogy kizárólag a várható, illetőleg az aktuális munkaerőhelyzet alapján hoztak döntéseket, ezt az alábbiakban igyekszem bizonyítani.

A 4. számú táblázatból látható, hogy a napköziotthon kiterjesztésében két olyan időszak van, amelyben a növekedés üteme felgyorsult: egyszer 1959 és 1964 között, egyszer pedig 1971-től kezdődően folyamatosan.

Az előző időszakban, 1959-től kezdtek beáramlani az általános iskolába a Ratkó-gyerekek. A csúcs 1960-ra esett, ekkor 229.151 fő iratkozott be az első osztályba, és utána még két évig 200 ezer fölött volt az általános iskolát megkezdők száma. Ezáltal - ahogy magával az általános iskolával - a napköziotthonnal szemben is növekvő mennyiségi igények jelentkeztek. 1959-ben tehát megkezdődött a napköziotthonos kapacitás erőteljes bővítése. (Persze a „kapacitás” szó némileg félrevezető, mert ez csak olyan módon nőtt, ahogy például a kórházi ágyak száma; beraktak egy szobába még öt ágyat.) Amíg az 1958-59-es tanévet megelőző öt évben évente átlag 7.600 fővel nőtt a napköziotthonos tanulók száma, addig az 1959-60-as tanévben a növekedés megduplázódott, 15.855 fő volt. A napközivezetők számának növekedésében ez az ugrás, ki tudja miért, csak egy évvel később jelent meg.

4. táblázat

A napköziotthon intézményének növekedéséről

Tanévek	A napközivezetők létszámának éves gyarapodása (fő)	A napköziotthonos tanulók létszámának éves gyarapodása (fő)
az 1958-59-es és 1959-60-as tanév között	221	15.855
az 1959-60-as és 1960-61-es tanév között	459	24.983
az 1960-61-es és 1961-62-es tanév között	352	7.003
az 1961-62-es és 1962-63-as tanév között	642	25.509
az 1962-63-as és 1963-64-es tanév között	585	18.851
az 1963-64-es és 1964-65-ös tanév között	335	9.907
az 1964-65-ös és 1965-66-os tanév között	299	6.020
az 1965-66-os és 1966-67-es tanév között	343	6.931
az 1966-67-es és 1967-68-as tanév között	271	5.879
az 1967-68-as és 1968-69-es tanév között	265	3.552
az 1968-69-es és 1969-70-es tanév között	299	6.792
az 1969-70-es és 1970-71-es tanév között	408	6.821
az 1970-71-es és 1971-72-es tanév között	308	10.864
az 1971-72-es és 1972-73-as tanév között	467	14.201
az 1972-73-as és 1973-74-es tanév között	500	23.643
az 1973-74-es és 1974-75-ös tanév között	789	29.610
az 1974-75-ös és 1975-76-os tanév között	813	32.378
az 1975-76-os és 1976-77-es tanév között	902	25.923
az 1976-77-es és 1977-78-as tanév között	860	28.694

Lassan az egész demográfiai hullám besúfolódott az iskolába, kezdtek kisebb létszámú évfjártok beiratkozni. A növekedés üteme kezdett csökkenni mind a napközivezetők, mind a napközis tanulók létszámában. Ez annál inkább jól jött, mert a női foglalkoztatottság 1945 óta folyamatosan meglévő nehézségei mellett már megjelent a tervekben az új gazdasági mechanizmus mumusa is. Az új gazdasági mechanizmustól mindenki azt várta, hogy a termelékenység növelésével, a gazdasági racionalitás korszakának beköszöntével általában is lesznek foglalkoztatási problémák, és különösen feszített lesz a helyzet a munkaügy 1945 óta egyfolytában neuralgikus két pontján: a fiatalok és a nők foglalkoztatása terén.

A munkaügyi tervezők ebben olyannyira biztosak voltak, hogy nemcsak a napközivezetők létszámának gyarapodása mutatja az egész időszak legkisebb adatát, de különböző makroszintű elhárító mechanizmusokat is létrehozta: a gyermekgondozási segélyt, a munkaidőcsökkentést, és a fiatalok számára elkezdtek az NDK-beli vendégmunka ösvényeit is kítaposni. (Az ma már csak a valóságnak a tervektől eltérő alakulásával magyarázható, hogy az ösvény nem vált országúttá.) Ezek az intézkedések mind azonos évben, 1967-ben születtek.

A valóság másképp alakult, az új gazdasági mechanizmus slágere (itt most nem részletezhető okok miatt) nem a gazdasági hatékonyság növelését célzó rendelkezések közül került ki, hanem a kötelező állományonkénti létszámterv megszüntetése lett az. Rövid idő - három-négy év - alatt gyökeresen megfordult az 1945 óta jellemző munkaerőhelyzet: a létszámduzzasztás és a gyermekgondozási segély hatására női munkaerőben is kínzó hiány keletkezett.

És ekkor annak ellenére, hogy a demográfiai hullám már elhagyta az általános iskolát, és annak ellenére, hogy az iskolakezdő évfjártok 50-60 ezer fővel kisebbek voltak, mint a hatvanas évek elején, megkezdődött a napköziotthon kiterjesztésének második gyors növekedési időszaka. Ráadásul még a Ratkó-gyerekek időszakánál is erőteljesebb fejlesztés indul meg. A hatvanas évek demográfiai hulláma idején, a legerősebb évben nem produkáltak akkora növekedést a napközivezetők számában, mint amekkora 1974-től kezdve

minden évben volt. 1971-től kezdve a napközis tanulók száma évente átlag 25 ezer fővel nőtt, a napközivezetőké pedig 720 fővel; 1972-től beindult egy új forma is: az egész napos iskola.

A rossz hatékonysággal, gyenge termelékenységgel, szervezetlenül dolgozó munkaadók megkapták munkaerőiket - a pedagógia pedig újabb pofonját. Mert számon kérik rajta a nagyüzemi gyermekmegőrző pedagógia hatékonyságát: be kell bizonyítania, hogy az egész napos iskola a szocialista oktatásügy nagyszerű vívmánya, ahol ugyan nincs ágy az alváshoz, játék a játszáshoz, de azért mégis...

A feltételeket - mint ahogyan annyiszor eddig - most sem biztosították, „*de ahogyan ... eddig is mindenekelőtt a pedagógusokra, hivatástudatukra, gyermekszeretetükre építettünk, bizonyos, hogy ezután is számíthatunk rájuk*”.⁵ Nincs társadalmunknak még egy olyan foglalkozási csoportja, amelynek hivatástudatára annyit apelláltak volna az elmúlt 35 év során, mint a pedagógusokéra. Többnyire a hiányzó feltételek megteremtése helyett.

A feltételek hiányát nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok is megsínylik. Nincs az alkotómunkák között nehezebb és nincs az alkotómunkák között rosszabb körülmények között végzett, mint a pedagógusoké. Nehezebb bármely feltaláló, fizikus, repülőgépkonstruktőr, tudós munkájánál, mert több eredeti ötletre van hozzá szükség, mint egy országnyi akadémikus életművéhez. Eredeti ötletek kellenek a változó és soha nem ismétlődő emberi helyzetek megoldásához, a mindig változó gyermekindividuumokkal való működőképes kapcsolat megteremtéséhez, az átadandó ismeretanyag taníthatóvá lényegítéséhez, az egyetlen kézikönyvben sem szereplő épp oda illő módszer felfedezéséhez, a hangulatok megérezéséhez és felhasználásához, a megfelelő szavakra való rátaláláshoz, ami gyerekenként más és más lehet. És mindehhez nincs mód alapkutatásokra támaszkodni, évekig gondolkodni, csak percek vagy órák - néha csak másodpercek - állnak rendelkezésre. Ezek az ötletek persze nem döntenek el üzemek, iparágak, országok és birodalmak sorsát, „csak” gyerekekembekét.

A munka nehézsége és a munkavégzés mostoha körülményei közötti ellentmondás feszültsége elől a normális emberi pszichikum kitér. A kitérésnek két formája lehet. Az egyik, hogy munkáját rutinírozza, lélektelenné teszi; nem enged a helyzetek kihívásának, és nem próbál rájuk ötletekkel válaszolni. Ha viszont valaki nem viseli el a munka színvonalának rontását, akkor a másik kitérés formát választja; otthagyja a pedagóguspályát. A feszültséget hosszabb-rövidebb ideig csak megszállottak viselik el.

Felmerül a kérdés: melyek ennek a legnehezebb alkotómunkának a megfelelő feltételei? A válasz egyszerű: fele annyi gyerek egy osztályban, mint jelenleg; fele annyi kötelező óraszám, mint jelenleg; és kétszer annyi fizetés, mint jelenleg, de túlóra nélkül. Sőt, a túlóra lehetősége nélkül. És ami ennek előfeltétele: több tanterem, több pedagógus. Akkor aztán jöhetnének a finomságok: tanári szabadság, pedagógiai kísérletek, tantervi reformok, egyebek. De amíg az elemi feltételek pótlása nem történik meg, addig a szocialista oktatásügy éppoly messze van 1945-ös célkitűzéseink megvalósításától, mint 1945-ben. De miért nem pótolták a hiányzó feltételeket? Erre is egyszerű a válasz: mert nem költöttek rá eleget.

Olcsó húsnak híg a leve

A költségvetési adatok elég gyéren hozzáférhetők.⁶ Néhány évről lehet tudni, hogy mennyi volt az oktatás részesedése a nemzeti jövedelemből. Ám ez mondja a legkevésbé. Mi van akkor, ha tudjuk, hogy ebben a tekintetben Európában vagy a világon elsők vagy utolsók vagyunk? Honnan tudjuk azt, hogy ez sok vagy kevés? Ugyanaz a há-

⁵ Távlát és korszerűség a közoktatásban. Népszabadság, 1979. augusztus 12.

⁶ A költségvetéssel kapcsolatos adatok különböző KSH-kiadványokból valók.

nyad lehet sok, ha már megépültek a távlatilag is szükséges iskolák, és lehet kevés, ha még a jelenleg szükségesek sem épültek meg.

5. táblázat

A költségvetési kiadások megoszlása három alágazat között

Évek	Alsófokú oktatás	Középiskolai oktatás	Felsőfokú oktatás	Összesen
1950	47,9 %	27,1 %	25,0 %	100 %
1955	51,4 %	23,1 %	25,5 %	100 %
1960	61,6 %	21,2 %	17,2 %	100 %
1965	54,2 %	22,4 %	23,4 %	100 %
1970	50,8 %	22,3 %	26,9 %	100 %
1975	54,0 %	21,3 %	24,7 %	100 %
1978	55,5 %	20,4 %	24,1 %	100 %

6. táblázat

A tanulónépesség megoszlása az oktatás három alágazata között

Évek	Alsófokú oktatás	Középiskolai oktatás	Felsőfokú oktatás	Összesen
1950	90,2 %	7,6 %	2,2 %	100 %
1955	86,2 %	10,7 %	3,1 %	100 %
1960	83,9 %	13,5 %	2,6 %	100 %
1965	74,6 %	20,6 %	4,8 %	100 %
1970	72,7 %	22,2 %	5,1 %	100 %
1975	69,4 %	23,9 %	6,7 %	100 %

Valamivel többet mond, ha alágazatonként vizsgáljuk meg az oktatásra fordított pénzeszegek nagyságát. Az oktatás összes költségvetési kiadásának átlag 70%-át három alágazatra, az általános iskolára, a középiskolára és a felsőfokú oktatásra költik, A maradék 30% az óvoda, a nevelőotthonok, az állami gondozás, a szakmunkásképzés, a tanfolyami oktatás és egyéb oktatási formák között oszlik meg. A továbbiakban csak a 70% belső megoszlását vizsgálom, ezt véve 100 százaléknak.

Az 5. és 6. táblázat adatait egymás mellett szemlélve az embernek az a gyanúja támad, hogy a kiadások valamiféle elitképzés kialakulása felé mutatnak torzulást. Pedig a bruttó költségvetési kiadások adatainál még enyhíti is a torzulást az a tény, hogy az alsófokú oktatásban - egyszerűen az elkerülhetetlenül nagyobb iskolaszámból és tanerőlétszámból fakadóan nagyobb a fenntartási összeg és a fizetések összege (még az alacsonyabb fizetések mellett is).

A torzulás jobban megmutatkozik a beruházási adatokban 1950 és 1970 között: az összes oktatási beruházás 80,8%-át, 13.598 millió forintot fordítottak a három említett alágazatra. Ez az összeg a következőképpen oszlott meg:

általános iskola 34,6%, középiskola 23,4%, felsőfokú oktatás 42,0%.

Ugyanezen idő alatt a három iskolafokban együtt évi átlagban 1.672.901 fő tanult, a következő megoszlásban:

általános iskolában 81,5%, középiskolában 15,0%, felsőfokú oktatásban 3,5%.

Tehát 1950 és 1970 között a „normál” iskolarendszer beruházásainak 42,0%-a a tanulónépeség 3,5%-ának jutott, 23,4%-a a tanulónépeség 15%-ának és 34,6%-a a tanulónépeség 81,5%-ának.

De nemcsak 1950 és 1970 között alakultak így az arányok, hasonló volt már a negyvenes évek végén is, amikor pedig a „harc” középpontjában még az általános iskola állt. A hároméves terv első évére a következő volt a beruházási előirányzat⁷: általános iskolára 11.900.000 Ft, felsőoktatásra 16.390.000 Ft. Hogy végül nem így alakult - bár a torzulás megmaradt -, az a „valóság parancsának” tulajdonítható: ha ragaszkodnak az előirányzathoz, akkor valószínűleg nem lett volna hol tanítani az általános iskolásokat. Végül általános iskolai beruházásra 20.870.000 forintot, a felsőoktatásra 17.600.000 forintot költöttek a hároméves terv első évében.⁸ (A beruházási kiadásokban természetesen nincs benne az, amikor meglevő iskolákat vesznek el az egyik iskolafoktól, és adnak át a másik, többnyire magasabb iskolafoknak.)

Most már tulajdonképpen egyetlen megválaszolatlan kérdés maradt: miért nem költenek nálunk eleget az alapiskoláztatásra? Mert nincs pénz? Aligha fogadható el ez a magyarázat egy olyan társadalom esetében, amely tudatosan és központilag határozza meg különböző céljai fontossági sorrendjét. Mindig léteztek kiemelt célok és kiemelt beruházások, de az oktatás soha nem volt közöttük. Pedig saját gazdaságtörténelemszeink munkáiból is tudhatjuk, hogy sok gazdasági csoda az iskolában kezdődött.

Csiki-csuki: játék az iskolával

A költségvetési szűkmarkúság nemcsak a tárgyi feltételekben okozott hiányokat, hanem - bizonyos politikai közvetítésekkel - az állampolgári bátorságban és öntudatban is. Az a tény, hogy a pedagógustársadalmon mindazt számon kérték, amit egy szocialista iskola-ügynek nyújtania kell, miközben a megvalósítás feltételeit nem biztosították, egyrészt színvonalcsökkenést, másrészt olyan erkölcsromboló játékot eredményezett, aminek morális deficitjét nehezen lehet pótolni.

1946-ban még hivatalosan is elismerték az egyes általános iskolák közötti színvonalkülönbséget. Egy ekkor hozott rendelet fiókiskolának nevezte azokat az iskolákat, amelyekben a felső tagozaton nem voltak meg a szakosított, osztott tanítás feltételei. A színvonalkülönbség csökkentésére a rendelet előírta az anyaiskola és a fiókiskola pedagógusainak rendszeres és kölcsönös hospitálását, valamint azt, hogy a fiókiskolában folyó tanítás értékét csak az hitelesítheti, ha a tanulók év végén az anyaiskolában vizsgát tesznek. Ezt a vizsgát egy 1947-es rendelet megszüntette, a kölcsönös hospitálás fedezetét törölték a költségvetésből. Nem mintha megszűnt volna az iskolák közötti különbség; hiszen még az 1948-49-es tanévben is az általános iskolának nevezett tanintézetek majdnem fele, 42,1% fiókiskola lett volna az 1946-os kritériumok alapján.⁹

Az 1945 utáni években a tanítás még azt a műveltségi és tudásszínvonalat célozta meg, amely a megelőző évtizedek során a volt polgári iskolai, gimnáziumi tanároknak és néhány népiskolai pedagógusnak (egy pedagógusnemzedék derékhadában) belső mércévé vált. Az új - rosszabb - körülmények között azonban az e belső mérce alapján történő értékelés nagyarányú bukást és lemorzsolódást eredményezett a tanulók körében.

Ezzel különös helyzet állt elő. Az általános iskola elrendelésének mennyiségi diadala idején senki nem gondolt arra, hogy létezik valami, ami nem mennyiségi, és mégis hat. Valami megfoghatatlan, az emberekben - jelen esetben a pedagógusokban - belül rejtőző mi-

⁷ Köznevelés, 1948. február 15.

⁸ Köznevelés, 1948. augusztus 15.

⁹ A fiókiskolák e rövid történetét feldolgozta Horváth Márton. (Közoktatás-politika és általános iskola. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.)

nőség, érték, amely minden esetlegessége, statisztikai kimutathatatlansága és annak ellenére, hogy nem jellemző tulajdonsága a szervezkedés, még a propagandisztikus mennyiségképet is meg tudja változtatni. Mert a bukások száma és a lemorzsolódás rontották a mennyiségképet, nem lehetett rögtön, egy-két év alatt bebizonyítani a szocialista oktatásügy fölényét. A megoldás kézenfekvő volt: csökkenteni kell a bukások számát és a lemorzsolódást. Ez kétféleképpen lehetséges: vagy javítják az oktatás feltételeit és így hatékonyságát, vagy tovább csökkentik az amúgy is alacsony követelményeket. Az utóbbit választották.

Azt persze egyetlen politikai vezetés sem vállalja, hogy közvetlen utasításokat adjon az oktatás színvonalának csökkentésére. De nincs is erre szükség, mert a politika művészetében megvannak erre a jól bevált közvetett módszerek. 1949-től bevezették a „bukási kulcsszámokat” mint az iskoláztatási terv részét. A bukási kulcsszám gyakorlatilag a terv kötelező erejével bírt - csak éppen a „túteljesítést” nem jutalmazták, mint más tervek esetében, hanem büntették.

Megjelent ezenkívül - ugyancsak tervteljesítési mutatóként - az iskolák és regionális egységek „átlagosztályzata”. Egyetlen iskolának sem volt tanácsos az előírt átlagosztályzat alatt maradnia. Még az országnak is volt átlagosztályzata, aminek alapján például az 1948-49-es tanévben a minisztérium úgy értékelte az általános iskolák munkáját, hogy a *„tanulók túlnyomó többsége a tanulmányi anyag lényeges részeit elegendő biztonsággal tudja, az alapvető ismeretek önálló alkalmazására képes.”*

A politika e közvetett módszerének hármassza volt. Egyrészt javultak a mennyiségi mutatók: kevesebb lett a bukás és a lemorzsolódás, jobb lett az átlagosztályzat. Másrészt a politikusok növelték népszerűségüket, amikor a szegény megbuktatott nebulók védelmében felléptek minden diák és valamikori diák mumusa, a „szőrösszívű pedagógus” ellen. Harmadsorban olyan helyzetet teremtettek, amelyek későbbi kínos következményeiért a pedagógusokat lehet felelőssé tenni. A politikai vezetés ugyanis nem azt mondta a pedagógusoknak, hogy a tudás színvonalát csökkentsék, hanem csak a bukások számát. Ez a bármikorra időzíthető bomba épp olyan jól jöhetett még a pedagógusok sakkban tartására, mint amilyen jól jött az, hogy embereket szakértelmüktől távol eső területekre irányítottak, mégpedig vezető posztra. (Lehet azon tűnődni, hogy mindez tudatos politikai megfontolás eredménye volt-e, vagy csak „éppen így alakult”; csak hogy éppen fölösleges a tűnődés, mert azt a bizonyos időzített bombát 1951-ben, az MDP II. kongresszusán tényleg felrobbantották.)

Az intézkedések során a pedagógusok belső mércéi, az iskolai tudás színvonaláról alkotott elképzelései meginogtak. Ha nyíltan nem is mondta senki, hogy ezek a mércék érvényüket veszítették, a hozzájuk való ragaszkodás hamarosan veszélyessé vált: sanda utalások és burkolt gyanúsítások fonódtak köréjük, gyorsan repült az osztályellenség vádja és a hozzá mellékelt „különleges (el)bánásmód”. Mindegy, a bukások száma és a lemorzsolódás valamelyest csökkent, és 1950-ben a „harc” új területre tevődött át: a középiskolára.

1950. március 29-én az MDP Központi Vezetősége határozatot hozott a Vallás- és Közoktatási Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. Ebből kiderült, hogy: *„... a köznevelésügy terén mutatkozó elmaradás fő oka: az ellenség kártevő, szabotáló tevékenysége és a népi demokrácia ellen irányuló aknamunkája.”*

A határozat nem hagyott kétséget az iránt sem, hogy kik is a kártevők, hol találhatók, mi a céljuk, és hogyan végzik aknamunkájukat. Az ellenség magában a minisztériumban van, meg a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézetben. Az ellenség célja: *„... hogy megakadályozza a munkás- és dolgozó parasztszármazású fiatalok bejutását az iskolába, vagy ha erre már nem képes, akkor a tanulók mesterséges túlterhelésével állítólagos 'színvonal'-követelményekkel ... kiűzze az iskolából a dolgozók gyerekeinek jelentékeny részét.”*

Nem kétséges, hogy a határozat valóságos tényekre épült: valóban nagy volt a lemorzsolódás a középiskolákban, és főleg a szerényebb kulturális háttérrel rendelkezők között volt nagy, hiszen az általános iskolában nem kapták meg a megfelelő alapot. Nem kapták meg, mert nem az oktatási színvonal emelése, hanem a „bukási kulcsszám” meg az „átlagosztályzat” manipulációi révén kerültek tovább.

Az már csak érdekes színfolt, hogy bűnbakot kerestek, s meg is találták - a közoktatás hivatali és szakmai irányításában. Igaz ugyan, hogy a lemorzsolódást az iskolákban a tanárok és a tanítók „csinálták”, de hát egy egész pedagógustársadalmat éppúgy nem lehet leváltani, mint egy népet. Megfélemlíteni azonban lehet, s ezt meg is tették (holott az ellenség a minisztériumban volt). Az első lépés itt is a jóindulatú elnézés, illetőleg annak feltételezése, hogy eddig csak öntudatlan eszközök voltak az ellenség kezében. De ezentúl már mindenki tudatában lehet annak, hogy mit is csinált: „... a reakciónak ebbe a csapdájába sok becsületes pedagógus is beleesett, amikor például az adott körülményeket figyelembe nem véve, túlzott 'objektivitással' maximalista módon bírálta el az első félévben munkás- és parasztszármazású tanítványait. Ezzel akaratlanul is közreműködött a reakció kártevésében. A Párt bírálata óta világosan látjuk: a túlzott színvonal-követelmények, a teljesíthetetlen vizsgakövetelmények, a túlméretezett leckekefejadagok mind, mind a reakció malmára hajtották a vizet.”¹⁰

Ezzel egy időben megszabták a teendőket is: „... a tanév hátralevő ideje alatt a legközvetlenebb feladatunk az, hogy reális követelményeket támasztva küzdjünk az év végi bukások csökkentéséért... Az év végi vizsgák igényeit reálissá kell tennünk - a követelményeket az adott helyzethez kell szabnunk.”¹¹

A márciusi párthatározat és a tanév vége közötti három hónap elegendőnek bizonyult a roppant változásokhoz, az eredmények hatalmasak voltak. Júliusban a miniszter, Darvas József már arról számolhatott be, hogy „... az ellenséges szabotázs következtében néhol ijesztővé vált lemorzsolódás... jelentékenyen csökkent a tanév végére. A bukások száma jóval kevesebb. Jellemző adat erre, hogy míg félévkor a budapesti általános iskolákban 12,8% volt a bukások arányszáma, év végén 2,2%. A középiskolákban 2,9% a félévi 10%-kal szemben.”¹²

De nemcsak a bukások száma csökkent, hanem például az érettségi eredmények is fantasztikus mértékben javultak: az 1948-49-es tanévben 5,3% volt a kitűnő, 14,3% a jeles, a következő tanévben viszont 10,4% a kitűnő és 17,5% a jeles. Kevesebben is buktak meg az érettségin: az 1948-49-es tanévben javítóvizsgára csak 3,6%, ismétlőre pedig pottom 0,6%.

Joggal írhatta hát a Köznevelés, hogy a „II. félévben a Párthatározat után a tanulmányi színvonal ugrásszerű emelkedést mutatott (a középiskolában)”.¹³

Ha az ökölvívás szótárából kölcsönzünk kifejezést, akkor azt mondhatjuk, hogy a szabotőrök elleni harcnak nevezett színvonalcsökkenés megrendítő erejű ütés volt. Egy újabb, váratlan oldalról érkező ütés aztán könnyen padlóra küldte a már szédelő pedagógustársadalmat: 1951-ben az MDP II. kongresszusán Révai József kirohanást intézett a tanítás alacsony színvonala ellen. „Meg kell javítanunk az iskolai oktatás színvonalát az általános iskolától a főiskoláig... A középiskolákban túl kevés tárgyi ismeretet tanítanak, és túl sok... az általános politikai frázis.”

¹⁰ Köznevelés, 1950. május 15.

¹¹ Uo.

¹² Köznevelés, 1950. július 15.

¹³ Köznevelés, 1950. augusztus 15.

Nem nehéz kitalálni, mit érezhetett az a pedagógus, akit egy évvel ezelőtt az ellenség ügynökének - még ha akaratlan ügynökének is - kiáltottak ki, mert volt valami elképzelése az oktatás színvonaláról, a megtanulandó anyag mennyiségéről, most pedig fejére olvassák, hogy túl kevés tárgyi ismeretet tanít. Egy biztos, a pedagógustársadalom ettől a perctől kezdve nem tért magához, soha nem nyerte vissza önbecsülését, tartását és bátorságát. A kongresszusi beszéd valójában csak a megfélemlítéshez és sakkban tartáshoz szükséges újabb impulzust adta meg, mert a színvonalasabb oktatás feltételeinek biztosítása terén továbbra sem történt semmi, és az általános politikai frázis a központi propagandában is ugyanannyi maradt, mint amennyi azelőtt volt.

Nem kellett sok évnek eltelnie ahhoz, hogy nyilvánvalóvá váljon: a közoktatás „mutatóinak” javítására tett eddigi megoldások nem megfelelőek. Az 1953-54-es tanév folyamán a párt ismét végrehajtott egy fordulatot, és „*programmá tette az eddigi liberalizmus felszámolását középiskoláinkban*”.¹⁴

Az országos tanulmányi átlag rögtön vissza is esett: 3,3%-ról 3,13-ra. Az újabb fordulat hangneme - az új politikának megfelelően - enyhébb volt, a számszerű eredmények romlása érdesítette meg - rögtön. „*A tanulmányi eredmények számszerű visszaesésében a középiskolai tanulókkal szemben támasztott magasabb követelmények érvényesítését és a reális osztályzásra törekvést kell látnunk... Az igazgatókat és a tanárokat megnyugtatja az a tudat, hogy munkájukat tartalmi és nem számszerű eredmények alapján értékeli.*”¹⁵

A pedagógusok tehát végre megnyugodtak. Nyugodtak voltak még a következő, 1954-55-ös tanévben is. Ám az oktatás emelkedő színvonala elkerülhetetlenül együtt járt a mennyiségi mutatók romlásával (például a kimaradások növekedésével).

Ez újabb irányvonal-igazítást tett szükségessé. „Nem hagyható figyelmen kívül a kimaradások értékelésénél a több megye által említett jobboldali elhajlás: a pedagógusok körében elterjedt az az álláspont, hogy a középiskolában csak annak van helye, aki a megnövekedett követelményeknek eleget tud tenni.”¹⁶

Az egyre könnyebben kezelhető pedagógustársadalom jobboldali elhajlását egy szemvilanás alatt megszüntethették, mert az 1955-56-os tanévről szóló jelentés már büszkén említi, hogy csökkent a kimaradás. Pedig a dorgálás hangneme már nem volt a régi: „ellenség”, „akna- munka”, „szabotázs” és „kártetés” helyett már csak „elhajlásról” volt szó. De úgy látszik, ez is elég volt ahhoz, hogy a pedagógusok belássák: a középiskolákban azoknak is helye van, akik nem tudnak eleget tenni a követelményeknek.

Ez az újabb fordulat azonban hamarosan ismét felidézte a liberalizmus és a mennyiségi szemlélet eluralkodásának veszélyét, ezért megint hitet kellett tenni a minőségi elv mellett. Kiderült, hogy a középiskolákban mégis azoknak van helyük, akik eleget tudnak tenni a követelményeknek...

Folytathatnám, de minek. A csiki-csuki oly jó játék, hogy úgy látszik - kiirthatatlan. Az újabb idők újabb kampányairól már mások is írtak, azóta is voltak hirtelen esések a bukások számában,¹⁷ csak a „mozgalom” neve változott, nem bukási kulcsszámról beszélnek, hanem bukásmentes iskoláról. A végeredmény szempontjából azonban az elnevezés közbömbös. Ha az igazgatóknak és a pedagógusoknak nem is kell akkora félelmeket átélni-

¹⁴ Az Oktatásügyi Minisztérium Terv- és Pénzügyi Főosztálya Statisztikai Osztályának jelentése a középiskolák 1953-54-es tanév végi helyzetéről.

¹⁵ Uo.

¹⁶ Az Oktatásügyi Minisztérium Terv- és Pénzügyi Főosztálya Statisztikai Osztályának jelentése a középiskolák 1954-55. tanév végi helyzetéről.

¹⁷ Világosság, 1980/1. (Lóránd Ferenc tanulmánya)

ük, mint régen, azért most sem tanácsos sokat buktatniuk. Az embereknek nem közömbös, de az oktatás színvonalának teljesen mindegy, hogy mekkora félelem igazgatja.

Egy másik játék: a szakoktatósdi

A szakoktatósdi szabályai mások, mint a csiki-csukié, jóllehet hasonló hullámmozgás figyelhető meg benne. Itt is szerepet játszik a feltételek szűkössege, de nem annyira. Sőt van rá példa, hogy valami jót nagy befektetéssel sikerült elrontani. E játék nem annyira a szűköség és egyfajta hatalmi technika összjátékából született, hanem a szakértelem hiányából és a központi irányítás arra való képtelenségéből, hogy központi irányításként működjön.

Elég régóta elfogadott az a gondolat, hogy a közoktatási rendszer keretében végzett szakmai oktatás akkor hatékony és gazdaságos, ha nem a konkrét munkakörökre próbál központilag munkaerőt képezni, hanem olyan konvertálható általános és szakmai alpműveltséget ad, amelynek birtokában bármely munkahely könnyedén ki tudja képezni konkrét munkaköreikhez szükséges kádereit. Ennek az elvnek az igazságát Magyarország mérete és gazdasági fejlettségének szintje még csak felerősíti. Ennek ellenére az elmúlt harmincöt év alatt a gyakorlatban alig vették figyelembe, holott elvileg többször leszögezték. Először 1946-ban az Országos Iparoktatási Tanács július 5-i ülésén, ahol állást foglaltak a középfokú iparoktatás megreformálása mellett. Erre igencsak szükség volt, mert az ország közép- és felső szinten egyaránt torz szakoktatási struktúrát örökölt. Ezt a struktúrát minél gyorsabban át kellett alakítani. Az ülés elnöki megnyitója az egyes iparágak rohamos fejlődésére hivatkozva egy olyan középfokú iparoktatás megteremtése mellett foglalt állást, amely minél nagyobb általános műveltséget ad, és minél kisebb mértékben enged a specializáció csábításának.

Ennek ellenére, amikor 1950-ben létrehozták a technikumokat, rögtön túl sokfélért hoztak létre. 1951-ben már 57 ipari technikum működött 47 szakban, 1952-ben 64 működött 58 szakban, és 1954-ben a meglévő 71 ipari technikum 74 szakon oktatott. És ott volt még a közgazdasági technikumok 6, a mezőgazdasági technikumok 12 irányba szakosodva. 1954-ben bebizonyosodott a szétforgácsolttság értelmetlensége és gazdaságtalansága, ezért 1955-ben reformra került sor. A túlzott specializációt elítélve, a nagyobb általános műveltség fontosságát hangsúlyozva csökkentették a technikumok számát. Különösnek tűnhet, hogy a technikumok négy évi működése alatt felhalmozódó gazdag tapasztalatok birtokában sem tudtak többet mondani a reform indoklásában, mint amennyit 1946-ban az a bizonyos elnöki megnyitó is elmondott.

Persze lehet a hibát az „átkos ötvenes éveknek” tulajdonítani, hiszen az MDP Központi Vezetőségének már idézett 1950. márciusi zord határozata kimondja: *„Tekintsük munkánk súlypontjának a köznevelés területén a termelés igényeinek jobb kielégítését... Közvetleből a szakkádarszükséglet követelményei szerint kell megszerveznünk szakközépiskoláink és főiskoláink munkáját.”*

Igaz, 1950-ben nemigen kezdtek párthatározatokkal vitát a munkatudomány, a neveléstudomány vagy bármilyen tudomány eredményeire hivatkozva, és ennyiben jogos a hibát az ötvenes éveknek tulajdonítani. Csakhogy azóta többször is elkövették ugyanezt a hibát, holott hatvanas meg hetvenes évek jöttek.

A hiba első ismétlődésére mindössze öt évet kellett várni. 1960-ban létrehozták a szakközépiskolát, és bevezették a gimnáziumi gyakorlati oktatást. A szakközépiskolát azért, hogy „szakmára képesítsen”, a gimnáziumi gyakorlati foglalkoztatást azért, hogy „szakmára előkészítsen”.

1960 szeptemberében az összes állami gimnázium 91,3%-ában már be is vezették a gyakorlati foglalkozást, és ez a híres „5+1” valami csoda folytán rögtön 249 (!) szakmában kezdődött el. Három év múlva már 88 azoknak a szakmáknak a száma, amelyeket az

egész országban, mind a négy évfolyamot figyelembe véve ötvennél kevesebb gyerek tanult.

Ha az ipari technikumoknál joggal felvetődhetett és reformhoz vezethetett a túlzott specializáció, akkor egyheti, egynapos képzés esetén már szinte abszurdnak tűnik, hogy például a villamos szakmához szükséges általános technikai és elméleti alap megadása helyett rögtön tízféle elektromossággal kapcsolatos szakmára akarnak felkészíteni; vagy a másik példa: a négy éven át tartó heti egynapos képzés aligha elegendő arra, hogy a lakatosszakmához szükséges közös alapot el lehessen sajátítani (mondjuk a kéziszerszámok és a mérőeszközök használatát, néhány egyszerűbb szerszámgép kezelését), de biztosan nem elegendő arra, hogy rögtön mechanikai műszerész, mechanikai orvosi műszerész, irodagépszerelő, motorszerelő, karosszérialakatos, autószerelő, általános lakatos, dízelmozdony-szerelő, járműszerkezeti lakatos, szerszámkészítő, géplakatos, mezőgazdasági gépszerelő szakmákra készítsenek elő.

De ugyanezt elmondhatnánk az asztalosszakmával (ahol asztalost, épületasztalost, bútorasztalost, csónaképítőt, intarziakészítőt, mintakészítőt és bútorfényezőt) vagy a szabásvarrással kapcsolatban is (ahol férfi fehérnemű-készítőt, női fehérnemű-készítőt, férfiszabót, angol női szabót, francia női szabót, női szabót és gyermekruha-készítőt akartak előkészíteni).

Nem lett volna nehéz előre látni, hogy hamarosan bebizonyosodik ennek a képzési formának a lehetetlensége is. Be is bizonyosodott, ám ennek nincs olyan nyoma, mint amilyen a technikumok esetében az 1955-ös reform volt. Nem volt semmi hangoskodás, a gimnáziumi gyakorlati foglalkozás csendesen múlt ki. 1965-ben a minisztérium módosította a gimnáziumi gyakorlati oktatás célját. Miközben a forma változatlan maradt - heti két óra meg 5+1 -, a szakmai előképzést mint célt törölték. Ebből következően elhagyták a minősítő vizsgát is, hiszen ott bizonyosodott be a képzési forma értelmetlensége.

A bizonyítható kudarc e ritka esetét látva az ember azt hinné, hogy előállt az a szerencsés helyzet, amelyben radikálisan szakítani lehet egy hibás koncepcióval és a belőle fakadó gyakorlattal. A heti két órát vagy egy napot eltébláboló gyerekek idejét okosabban és hatékonyabban lehet majd felhasználni - akár a hagyományos gimnáziumi oktatásban. Kétségtelen, hogy egy ilyen radikális változásnak „bukásszaga” lett volna, és talán élesen felvetette volna a felelősség kérdését. Vagy ezért, vagy másért, a radikális változtatás nem történt meg, helyette megteremtették a tovább élő gyakorlat új ideológiáját: a gyakorlati oktatás a szakképzés rovatból átkerült az általános műveltség rovatba. Ennek jegyében a módosított gyakorlati foglalkozás új alapelvét Lugossy Jenő miniszterhelyettes egy interjúban így fogalmazta meg: „... a tárgyban oktatott általános műszaki, technikai, mezőgazdasági, közgazdasági ismeretek, a korszerű műveltség szerves részét képezik.”¹⁸

A miniszteri döntéssel egy időben persze megkezdődött az 5+1 rejtett megszüntetése is. Először átcsoportosították a tanulókat a heti kétórás formába. Az 1964-65-ös tanévben még 127.691 gimnazista járt 5+1-be, 10.187 heti kétórásba. Az 1969-70-es tanévre gyakorlatilag befejeződött az átcsoportosítás: 13.685 gimnazista járt már csak 5+1-be, és 102.132 fő a heti kétórásba. Aztán az 1973-74-es tanévben hirtelen megszűnt az 5+1 is meg a heti kétórás is, és belépett az új forma, a „gyakorlati oktatás”. De itt valójában nem az új elnevezés érdekes, hanem az, hogy ide már 71.701 fővel kevesebb járt, mint amennyi az előző évben gyakorlati foglalkozáson részt vett. Ha figyelembe vesszük, hogy 1973-ban 28.062 fő hagyta el a gimnáziumot (befejezte vagy lemorzsolódott), akkor is 43.639 gimnazista számára hirtelen megszűnt a gyakorlati oktatás.

Az „általános műveltség” e speciális alkalmazású ideológiája tehát csak arra kellett, hogy nyolc viszonylag nyugodt évet biztosítson a gimnáziumi gyakorlati foglalkozás lassú, alig

¹⁸ Köznevelés 1966. július 8.

észrevehető megszüntetésére. Az 1973-74-es tanévtől kezdődően aztán a maradék 34.256 fő is fokozatosan csökkent, és az 1978-79-es tanévben már csak 17.545 gimnazista vett részt gyakorlati foglalkozáson.

A gimnáziumi gyakorlati oktatás története alapján felvetődik a kérdés: hogyan lehetne kiszámítani azt az anyagi és erkölcsi kárt, amely abból fakadt, hogy a gyakorlati oktatást bizonyított kudarca után nem rögtön, hanem csak nyolc év múlva szüntették meg, és hogy ez alatt a nyolc év alatt majdnem egymillió gyerek (964.501) idejét vették el értelme- sebb tevékenységektől, hatékonyabb tanulási lehetőségektől, hogy majdnem egymillió gyerek kapott erkölcsi leckét munkahelyen való téblábolásból és fölöslegességből, hogy gyerekek tömegei zavarták a termelés menetét és szervezetét pusztán ottlétükkel az erre a feladatra fel nem készült és azt vállalni nem is tudó üzemekben, hogy a gyakorlati foglal- kozással valamilyen kapcsolatba kerülő pedagógusokkal és gyári dolgozókkal évekig olyan munkát végeztek, amiről minden résztvevő tudta, hogy körülbelül annyi értelme van, mint ősszel lerázni a fákról a száraz leveleket?

Miközben a gimnáziumban ezek az események zajlottak, a szakmunkásképzésben is megesett a baj. Túlzottá vált a specializáció. (Mintha nem is központosított társadalom lennénk, amelynek nem okozhatna nehézséget, hogy életének egyik szférájában szerzett tapasztalatait felhasználja egy nem is olyan távol eső másik területen.) 1967-ben megkez- dődött hát az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék (OSZJ) felülvizsgálata, amire szám- talan bizottságot hoztak létre. Kiderült, hogy az OSZJ-t a túlszakosodás jellemzi, hogy 1965-ben 42 olyan szakma volt, amelyben országosan 5 fő alatt volt a tanulók száma. A felülvizsgálat során néhány „vadonatúj” megállapítás született. „Az egyoldalú kiképzés sem a szakmunkás, sem a vállalat szempontjából nem előnyös, mert az egyoldalúan kép- zett szak- munkás foglalkoztatása csak szűk munkaterületen lehetséges, ezáltal kevésbé 'mozgatható'.

A szakmunkásképzés túlzott differenciálása az oktató-nevelő munka hatékonyságát is je- lentősen csökkenti. A túlspecializáltság a tanulólétszámot sok részre forgácsolja, ez pedig az oktatás gazdaságosságát hátrányosan befolyásolja.”¹⁹

Miközben a szakmunkásképzésben ezek történtek, folyt a játék a középfokú szakképzés- ben is. Az 1965-66-os tanévtől csökkenni kezdett a technikumok száma: 1964-ben még 164 technikum volt, 1970-ben már csak 77, 1972-ben 1 (azaz egy).

A technikumokat 1950-ben azért hozták létre, „*hogy fejlődő iparunk részére a szocialista nevelés elveinek megfelelően jól képzett, általános műveltséggel és önálló kezdeményező erővel rendelkező technikusokat neveljen, és a felsőbb műszaki tanulmányokra előkészít- sen*”. Tudományos igényű elemzés híján nem lehet tudni, hogy a technikumok mennyiben felelnek meg ennek a feladatnak, de az biztos, hogy a közvélemény nem volt úgy tele ku- darcukkal, mint a szakközépiskolák esetében. A technikumból kikerülők valóban műszaki középkáderek lettek, szerkesztők, technológusok, diszpécserok, művezetők stb. A tech- nikumok elleni egyik fő kifogás az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején az volt, hogy 18 éves ifjak nem alkalmasak még vezető poszt betöltésére. A gyakorlatban ez nem oko- zott valódi problémát, mert tudásukat egyrészt nem csak vezető posztokon kamatoztat- hatták, másrészt mint minden iskolából frissen kikerülő szakembernek - beleértve az egyetemről kikerülőket is -, a technikusoknak is szükségük volt egy-két évi üzemi akkli- matizálódásra. Addigra pedig elmúltak 18 évesek, elmentek katonának, és mire visszake- rültek, az „öreg szakik” még akkora ellenállást sem tanúsítottak velük szemben, mint az egyetemről kikerülő huszonévesekkel szemben.

A technikumból kikerülőknél nem okozott gondot az sem, ha szakmunkásként kellett dolgozniuk, de igen nagy arányban tanultak tovább egyetemen is. Az egyetemi felvételért folyó versenyben nem indultak kisebb eséllyel gimnáziumot végzett társaiknál, sőt köztu-

¹⁹ Munkaügyi Szemle, 1967. 146. o.

dott volt, hogy még az egyetemen is „abból éltek”, amit a technikumban tanultak. Ezért nem lehet pontosan tudni, miért is szüntették meg a technikumokat. Több magyarázat kínálkozik (az igazit azonban egy későbbi kutatásnak kell megtalálnia):

1. rossz volt a tevékenységüket meghatározó célkitűzés;
2. a célkitűzés ugyan jó volt, de nem tudták céljukat megvalósítani;
3. az 1961-től megalakulni kezdő felsőfokú technikumoknak szükségük volt a jól felszerelt iskolákra;
4. a technikumok fölött rendelkező szaktárcák a „felsőfokúsítással” próbálták kivédeni azt, hogy az oktatási tárca „bekebelezze” iskoláikat.

Létezik egy ötödik magyarázat is, amivel a Művelődésügyi Minisztérium szakoktatási főosztályának vezetője állt elő, amikor valahogy reagálni kellett a technikumok megszüntetését követő közfelháborodásra: „Az 1950-ben létrehozott technikumok viszonylag hamar kivívták a társadalom elismerését, technikus címmel párosuló oklevelükkel pedig a 'legrangosabb' középiskolának számítottak. A technikum mindent adott (érettségít, technikus oklevelet, szakmunkásmunkára szóló jogosítást), amit egy középiskola adhat vagy ígérhet. Nem a technikumok hibája, hogy az, amire vállalkoztak - tudniillik jó technikusokat adni a népgazdaságnak - ma már megoldhatatlan, mert a modern termelés technikus munkakörei túllépték a 18 évvel záruló iskolai képzés lehetőségeit. Ezt a feladatot a felsőfokú technikumok és a műszaki főiskolák oldják meg... Ilyen értelemben tehát nem szűnik meg a 'technikum', csak érettebbé válik, feljebb lép egy grádicsal.”²⁰

Hivatalnokok határozatokat védve és magyarázva ritkán beszélnek metaforákban. Itt mégis ez történt. De nem véletlen a fogalmazás homályossága: ha valami kideríthető ebből a szövegből, akkor az inkább az, hogy a technikusok megöregedtek és továbbtanulnak, mintsem hogy tudományos igényű felmérés bizonyította, miszerint az iparban, mezőgazdaságban és gazdaságban a középfokú technikumot végzetek számára már nincs megfelelő munka, ellenben garmadával állnak a betöltetlen munkakörök, amelyek felsőfokú végzettséget igényelnek. Persze nehéz is lett volna ilyen kutatási eredményeket felmutatni, amikor még napjaink kutatásai is ennek épp az ellenkezőjéről számolnak be. Felsőfokú Vasútforgalmi Technikumot végzettekről, akiknek a MÁV képtelen valamilyen végzettségüknek megfelelő munkát „kitalálni”; közgazdászokról, akik munkaidejük nagy részében középfokú végzettséget igénylő munkát végeznek; mérnökökről, akik szerkesztők és technológusok híján kénytelenek középfokú végzettséget - sőt sokszor csak szaktanfolyamot - igénylő munkát végezni; és lehetne sorolni a középkáderek hiányát, illetőleg a felsőfokú végzettségűek alulfoglalkoztatottságát bizonyító tények sorát.

Akármi volt is az indok, és akárhogyan történt is, egy biztos: a technikumot felváltó középfokú szakoktatási forma, a szakközépiskola már célkitűzéseiben is kevesebbet akart: szakmunkásképzést. És még ezt sem sikerült megvalósítani. Alulmaradt egy másik területen is a továbbtanulásra való felkészítésben. De nézzük sorjában!

A szakközépiskolát azzal az alapvető célkitűzéssel indították be, hogy a „szakmunkásképzés új, megbízható forrása” legyen. Az oktatási szakigazgatás a szakközépiskolát végzett fiatal elé az alábbi követelményeket állította:

- „Középfokú általános műveltséggel rendelkezzen, ismerje a tudományok alapjait olyan mértékben, hogy képes legyen tanulmányait bármely felsőfokú oktatási intézményben tovább folytatni.”

- „Olyan szakmai elméleti ismeretekkel, gyakorlati jártasságokkal és készségekkel rendelkezzen, hogy az adott szakmában (szakterületen) a kezdő szakmunkással, képesített

²⁰ Köznevelés, 1968. május 24.

könyvelővel, alapfokú tervezővel, alapfokú statisztikussal stb. szemben támasztott korszerű szakmai követelményeknek megfeleljen.”²¹

Viszonylag hamar, három-négy év alatt bebizonyosodott, hogy a szakközépiskola egyik fő feladatát, a szakmunkásképzést nem tudja teljesíteni. Az általános műveltség megadását és továbbtanulásra felkészítő funkció teljesítését egyrészt az idő rövidege, másrészt megbízható mérőeszköz híján még nem lehetett megítélni. A szakmunkásvizsga viszont pontos és könyörtelen mérőeszközül szolgált. Az első években ugyan még próbálkoztak mindenféle ürügyet keresni: hibáztatták a vizsgáztatás módszereit, felrótták, hogy a vizsgafeladatok kiválasztása rossz, mert például mire a munkadarab nagyoló reszelését elvégzik, elfáradnak a vizsgázók, és nem marad energiájuk a precízebb befejező műveletekre. Előbb-utóbb azonban szembe kellett nézni azzal az egyszerű ténnyel, hogy a szakmunkástanuló intézetet végzeteknek a nagyoló reszelés után is maradt „kellő energiájuk” a precízebb befejezésre.

1965-ben aztán egy újabb rendelet törölte a szakközépiskolai képzési célok közül a szakmunkásképzést. Külön érdekesség, hogy a kudarcról - akár az 5+1 esetében - most sem esett nyíltan szó, sőt: a célmódosítás a miniszterhelyettes vagy a szakoktatási főosztályvezető nyilatkozataiban úgy jelent meg, mint a fejlődés újabb lépése, mint a világ műszaki, tudományos és szakmai fejlődéséhez való felzárkózás: „... a szakképzés tartalmának kiválasztásakor a termelés, a műszaki és tudományos fejlődés reális követelményeiből kell kiindulnunk. A szakközépiskola szakképzési feladatát és tartalmát is a termelőtevékenység tartalmának változásaiból kiindulva közelíthetjük meg. Ez azonban nem jelenti a hagyományos értelemben vett ‘szakma’ elsajátítását, annak célul tűzését. A szakmai oktatásnak ennél többet kell nyújtania (kiemelés tőlem - A. M.) a szakközépiskolában. De nem lehet itt szó valamilyen elvont ‘középfokú’ szakmai követelményekről sem. A szakközépiskolának nem célja a szakmunkás- vagy technikusoklevél nyújtása...”²²

Eddig tartalmas kategóriák megkapják a magukét: a szakma a lesajnáló „hagyományos” jelzőt, a technikum az „elvont középfokúság” jelzőjét. A szakközépiskola mindegyiknél „több”: se szakmát nem ad, se technikus oklevelet. De nézzük, miben „több” még.

7. táblázat

Egyetemek első évfolyamára beiratkozott hallgatók előképzettsége (nappali tagozat)

Tanév	Előképzettség	Fő	%	Tanév	Előképzettség	Fő	%
1965-66	Gimnázium	5993	76,2	1979-80	Gimnázium	5605	83,8
	Szakközép	142	1,8		Szakközép	1074	16,0
	Technikum	1726	22,0		Technikum	13	0,2
	Összesen	7861	100,0		Összesen	6692	100,0

A szakmunkásképzés kudarcánál kicsit később az is körvonalazódni kezdett, hogy a szakközépiskola a továbbtanulásra nem készít úgy fel, mint akár a technikum. Igaz, hogy a különböző főiskolákra - amelyek sokszor még a felvételi keretszámot sem tudják betölteni - viszonylag sok szakközépiskolás ment, de ha az egyetemeket nézzük, más a helyzet. Ebből a szempontból érdemes két évet, az 1965-66-os és az 1979-80-as tanévet összehasonlítani. Az elsőnél még teljes kapacitással működtek a technikumok, a szakkö-

²¹ Köznevelés, 1962. 259. o.

²² Köznevelés, 1967.67-70. o.

zépiskolák pedig még nem fejlődtek a mai mennyiségi szintre; a másodiknál a szakközépiskola már teljesen elfoglalta a technikumok helyét.

A 7. számú táblázatból látható, hogy a gimnazisták az egyetemeken teret hódítottak a szakközépiskolásoktól, méghozzá azért, mert velük eredményesebben versenyeznek, mint annak idején a technikumot végzettekkel. Amíg a középfokú szakképzés a technikumok idejében az egyetemi helyek 23,8%-át szerezte meg, a szakközépiskolák idejében csak 16,2%-át. Ráadásul technikumba arányaiban és abszolút számban is kevesebben jártak akkor, mint amennyien szakközépiskolába most. A beiratkozást megelőző évben:

1964-65-ben technikumba járt 50.908 fő

1978-79-ben szakközépiskolába járt 109.664 fő

és:

1964-65-ben a gimnazisták-technikumba járók aránya 74,6-25,4%

1978-79-ben a gimnazisták-szakközépiskolások aránya 44,6-55,4%

és:

1965-ben technikumban képesítő vizsgát tett: 12.665 fő

1979-ben szakközépiskolában érettségizett: 23.203 fő

Mindez azt jelenti, hogy míg a technikumot végzetteknek 13,6%-a jutott egyetemre, addig a szakközépiskolát végzetteknek csak 4,6%-a.

A magyarázat megtalálható a felvételi vizsgák eredményeiben. Egy jelentkezőt, aki felvételi vizsgát is tett, két okból utasíthatnak el: vagy helyhiány miatt, vagy azért, mert nem felelt meg. Érdeemes megvizsgálni, hogy a különböző iskolákból jöttek hány százaléka nem felelt meg a felsőoktatási intézmények felvételi vizsgáján.

A helyzet alapvetően nem változott akkor sem, amikor különböző kísérletek történtek arra, hogy a szakközépiskolát végzettek más tárgyakból, más követelmények alapján felvételizhessenek, mint a gimnáziumban érettségizettek. (Ilyen kísérletekre a technikumok idejében nem volt szükség.)

Napjainktól visszatekintve tehát egyértelmű a szakközépiskola lemaradása a továbbtanulásra való felkészítésben. De ezt a jelenséget - ha nem is ennyire határozottan - érzékelték már 1967-ben is. Iskolaigazgatók, pedagógusok már ekkor jelezték aggályukat. A minisztérium szakoktatási főosztályának vezetője az aggályokra - Jóború Magdát is idézve - így válaszolt: „Ha igaz az - s szerintünk igaz -, hogy 'a mi szocialista társadalmunkban a társadalom elitjét a képzett, szocialista meggyőződésű és magatartású munkások, parasztok és értelmiségiek alkotják, semmilyen iskolatípushoz nem kötődik a társadalmi elit fogalma' (dr. Jóború Magda: A középiskola jövőjéről. Magyar Pedagógia, 1964/2.), akkor igaz, hogy a továbbtanulásra való alkalmasság, képesség is személyiséghez kötött, és semmilyen iskolatípushoz nem kapcsolható.”²³

8. táblázat
A felvételi vizsgákról

Megnevezés	A felsőoktatási intézményekben felvételi vizsgát tettek közül nem felelt meg (az 1967 és 1979 közötti időszak átlaga)
Gimnáziumból jött	40,5%
Szakközépiskolából jött	54,4%
Technikumból jött *	43,4%

* A technikumból jöttek adata az 1967 és 1971 közötti időszak átlaga.

Érthető: ha a továbbtanulás a személyiségtől függ, akkor az iskolával nincs mit tenni. Miközben a szakközépiskolásokat sorra érték a kudarcok (beiratkozáskor azt hitték, hogy szakmunkások lesznek, végzéskor kiderült, hogy nem; a munkahelyeken láthatták, hogy nem tudnak versenyezni a szakmunkásképző intézetet végzettekkel; a felvételi vizsgákon tapasztalniuk kellett, hogy nincs esélyük a továbbtanulásra), a minisztérium - mint valami őrült költő - nyelvi problémákkal bíbelődött. *„Megszüntetjük a ‘technikum’ elnevezést is... Találóbbr elnevezésre volt szükség... A technikum a képesítő vizsga után technikus oklevelet adott, a szakközépiskola ‘a szakmai ágazatnak megfelelő érettségi bizonyítványt’ fog adni.”*²⁴

Majd egy mozdulattal lesöpri az egészet: *„... nem az iskola vagy az általa adott bizonyítvány elnevezése a döntő, hanem az ott folyó szakképzés színvonala, az, hogy mit tanítanak. Az új gazdaságirányítási rendszerben, reméljük, jobban fog érvényesülni ez a fontos elv.”*²⁵

És most már - mély undorral minden iránt, ami iskolaügy, iskolarendszer, iskolai oktatás - gáttalanul ömlik az áradat: *„Jó lenne, ha többet veszítene ‘a bizonyítvány’ az ‘oklevél’ nimbuszából, megszűnne az ‘oklevélimádat’, a tülekedés a különböző iskolai végzettséget és címeket ‘igazoló’ papírokért, ha az üzemek, munkahelyek a reális tudást tartanák a legbiztosabb mércének, ha a ‘pecsétetes papír’ megbecsülése mellett legalább olyan figyelem és bizalom illetné meg a rátermettséget, a hasznosságot, a produkciót, a pozitív emberi tulajdonságokat.”*²⁶

Egy progresszív gondolat különös metamorfózisának vagyunk tanúi. Mert amikor magukban tehetséget érző emberek vagy a mások tudását felhasználni akaró politikai, gazdasági, közigazgatási stb. vezetők hangoztatják, akkor azt jelenti, hogy az iskolarendszer rossz, nem tudja mérni, így kialakítani se a rátermettséget, a hasznosságot, a produkciót és a pozitív emberi tulajdonságokat, hogy a különböző iskolákban adott bizonyítványok nem árulnak el semmit birtokosuk tudásáról, tehát szakítani kell a bizonyítvány-fetisizmussal. Amikor azonban szegény kis főhivatalnok panaszaiként halljuk, akkor azt jelenti, hogy: hagyjanak már minket békén, ne tülekedjenek itt a tudásért, úgysem tudjuk a „pecsétetes papírokat” megtölteni tartalommal, próbálják hát másként kideríteni, hogy ki mit ér! 1971-re az is kiderült, hogy a szakközépiskola még a technikum „elvonat közép fokúságánál” sem több, hanem kevesebb. Ekkorra ugyanis hivatalos állásfoglalás született arról, hogyan lehet valaki technikus. Kell hozzá:

- szakközépiskolai végzettség,
- bizonyos tudástöbblet, amit egyéni felkészüléssel, tanfolyami vagy levelező képzéssel lehet megszerezni,
- kétéves szakmai gyakorlat, - az üzem véleménye.

Ha mindez együtt van, akkor a jelölt technikus vizsgát tehet az Állami Technikusminősítő Bizottság előtt.

Mindebből persze még egy dolog derült ki: hogy középfokú technikusokra mégiscsak szükség van.

Minthogy 1973-ra végérvényesen bebizonyosodott, hogy a szakközépiskola semmi „többit” nem tud nyújtani, legfeljebb betanított munkás „végzettséget”, újabb módosításra került sor. Az Elnöki Tanács határozata alapján a szakközépiskola „új” képzési célja a szakmunkásképzés. Ehhez persze - jó szokás szerint - megint csak egyetlen feltétel volt

²⁴ Köznevelés, 1968. május 24.

²⁵ Uo.

²⁶ Uo.

meg: a határozat. Ezért a következő hat évben csak igen korlátozott mértékben sikerült a szakmunkásképzést megvalósítani a szakközépiskolákban. Az 1978-79-es tanévben végzők között még mindig önkéntességen alapult, hogy akar-e valaki szakmunkásvizsgát tenni vagy sem. Így aztán az 1979-ben szakközépiskolát végzett 23.203 fő közül mindössze 5.608 fő lett szakmunkás.

Az, hogy a továbbiakban hogyan alakulnak a szakmunkásképzés szakközépiskolai feltételei, illetőleg hogy az innen kikerülő szakmunkások mennyire fognak tudni versenyezni a szakmunkástanuló intézetekben végzettekkel, a jövő kérdése.

A régi vita: „Humán vagy reál?”

Régi, egzakt módon talán sohasem eldönthető vita a tudás humánnak nevezett és nem humán elemeinek viszonya. Külön szerencsétlensége a vitának, hogy e viszony legfontosabb következményei, az élet kisebb-nagyobb tényei, jelenségei nem fejezhető ki számszerűen, ezért egyetlen - bár másodlagos eleme, az iskolai óraszámok körül folynak a leghevesebb összecsapások. További szerencsétlenség, hogy - mivel az iskolai óraszám összességében nem növelhető - a vita a „vagy-vagy” hibás körében kering.

Pedig mindenki tudja, hogy az óraszám - egy bizonyos határon belül - semmi, mert sok természettudományos órát is meg lehet tölteni szétszabdalt tudáselemekkel úgy, hogy abból soha nem alakul ki se egységes természettudományos szemlélet, se az ideális emberi-állampolgári tudat, amelyet a minden mássággal (más egyénnel, csoporttal, fajjal, néppel, életmóddal, szokásokkal, kultúrával) szembeni tolerancia és a mindenkori hatalommal szembeni alkotó intolerancia jellemez.

A vita tehetetlensége azonban nem jelenti fölöslegességét. Maga a vita ténye jelzi, hogy létezik az emberi tudás elemeinek - az iskolai óraszámoktól függetlenül - valamiféle harmóniája vagy egyensúlya, ám az egyensúly - sokak érzése szerint - megbomlott.

Egészen biztos, hogy az a szemléleti alap, amely az oktatási rendszer stratégiai céljait pusztán a mindenkori vagy a tervezett munkaerő-szükségletből tudta levezetni, és amely a szakképzésben elkövetett hibák forrása is volt, közvetett módon a különböző tudáselemek egyensúlyára is hatott. A „lágyabb”, közvetlen termelési hasznot nem ígérő, ezért könnyen öncélúnak minősíthető humaniorákat kezdték kiszorítani a hasznosabbnak, a kor követelményeihez megfelelőbbnek ítélt mechanikai és természettudományos elemek. Ez pedig nemcsak az óraszámokban jutott kifejezésre, hanem a különböző tudáselemek társadalmi értékelésében is. És ez az utóbbi mozzanat olyannyira döntővé vált, hogy még az oktatási ügyekben itt-ott hangjukat hallató humán szakemberek is védekezésbe szorultak, enyhe büntudatot éreztek „maradiságuk” miatt.

Lehet, hogy bizonyos humán jelenségek valóban öncélúak voltak, lehet, hogy nem. Ezt sem akkor, sem most nem lehet bizonyíthatóan eldönteni, mivel a humán tudáselemek egy igen lényeges különbséget mutatnak a technikai és természettudományos elemekkel szemben. Amíg az utóbbiak beépülése az oktatott fejekbe szinte szemmel követhető és egyértelmű (ismeri vagy nem ismeri, tudja-e alkalmazni vagy nem), addig az ilyesfajta egyértelműség a humán tudás elemeinek legfeljebb a felületét érinti. Az a mechanizmus, amellyel a humaniorák a személyiségbe beépülnek, az a sokfelé ágazó hatás, amit az oktatott fejekben keltenek, nem mérhető valamely ismeret tudásával, nem mérhető semmilyen közvetlen módszerrel. Hatásuk - mint egy bűvópatak - a forrástól messze bukkan elő: társadalmak közérzetében, érintkezési viszonyaiban, erkölcsében, munkakultúrájában stb. Ezért aztán azt sem lehet teljes biztonsággal eldönteni, hogy mi öncélú, és mi nem az.

Írók, publicisták hétről hétre tudósítanak bennünket az egyensúly megbomlását jelző kisebb-nagyobb tényekről az emberek közötti érintkezési viszonyok, a magán- és közélet területén, de fölösleges lenne ezeket idézgetni, mert a legnagyobb tényhalmaz sem lesz bizonyító erejű a „tudományosság” értelmében. És bár tudom, hogy a jelenség egészét tekintve az iskolai óraszámok alakulása csak szerény következmény (bár maga is újabb

következmények forrása lehet), az iskoláról írván nem kerülhetem meg, hogy ne foglalkozzak vele.

A humaniórák háttérbe szorulásánál általában csak az óraszámok alakulásáról szoktak beszélni, holott a folyamat két szinten zajlott. Egyrészt az egyes iskolafajokon belül csökkent arányuk az óraszámokban, másrészt csökkent azoknak az iskolafajtáknak az aránya, amelyekben többet fordítottak a humán tárgyra. Amikor a humaniórák háttérbe szorulásáról beszélünk, akkor a folyamat mindkét szintjét egyszerre kell figyelembe venni. Azt kell megvizsgálni, hogy mekkora az a „humán deficit”, amit az óratervek és az iskolafajták, illetőleg a különböző iskolafajtákban tanulók megoszlásának változásai eredményeztek a diákság egyes generációiban.

Az általános iskolánál ez egyértelmű: az 1940-es évek vége, 1950-es évek eleje és az 1970-es évek vége között teljes korosztályok részesültek egyre csökkenő, végül 15%-kal kevesebb humán jellegű foglalkozásban.²⁷

Az 1940-es évek végén, 1950-es évek elején középiskolába járóknak (a közben felsőfokra utalt középfokú tanító- és óvónőképzést nem számítva) körülbelül:

75%-a volt gimnazista, átlagosan	54,9% humán órával,
25%-a volt technikumi tanuló	20,0% humán órával.

Ezzel szemben az 1970-es évek végén középiskolákba járók:

44,3%-a volt gimnazista, átlagosan	49,6% humán órával,
55,7%-a volt szakközépiskolás, átlagosan	21,0% humán órával.

Befejezés gyanánt

Ha az eddig leírtak ismeretében visszatekintünk a magyar közoktatás elmúlt harmincöt évére, akkor a legfeltűnőbb vonás egyrészt a mennyiségi növekedés minden téren, másrészt a folyamatos színvonalcsökkenés ugyancsak minden téren: az általános iskolai munka hatékonyságában (holott az utóbbi években egyre nagyobb arányban sikerült lefelé kiterjeszteni a tanterv szerinti óvodai neveléssel és az iskola-előkészítővel), a középfokú szakképzésben és - mint sok szerző állítja - a felsőfokú oktatásban is. Kiderült, hogy az a sokszor hangoztatott érv, miszerint a mennyiségi növekedés óhatatlanul együtt jár a minőség romlásával, nem valamiféle automatikusan működő társadalmi törvényszerűsége alapul. Ez a tétel csak akkor igaz, ha a feltételek megteremtése nem tart lépést a mennyiségi növekedéssel, és ha ehhez a lemaradáshoz ráadásul még olyan törekvések is járulnak, mint a különböző mutatók „szinten tartása” vagy „javítása” bukási kulcsszámmal, bukásmentességgel, egyebekkel.

A színvonalcsökkenésnek a dolgozatban vázolt okokon kívül számtalan más - az alapokra is visszavezethető - oka is van: a pedagógusmunka túlszabályozottsága, ami az alkotóbb személyiségeket eleve elriasztja vagy menet közben üldözi el a pályáról; az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiánya; a túlszabályozottságból és a megbecsülés hiányából fakadó több évtizedes kontraszelekció; a pálya elnőiesedése, ami - ha másért nem - már csak azért is színvonalcsökkentő hatással működik, mert a magyar családok belső munkamegosztása a nőknek eleve kevesebb időt hagy a hivatásban való gazdagodásra.

²⁷ A humán óraszámok kiszámításánál különböző elvek szerint szoktak eljárni. Általában vitatják annak jogosságát, hogy az alsó tagozatos anyanyelvi nevelést (ami lényegében az írás-olvasás tanítása) a humán tárgyakhoz sorolják. Az indok többnyire az, hogy próbáljanak matematikát, fizikát, bármit tanítani a gyerekeknek, ha nem tudnak írni meg olvasni. Sokan vitatják az idegen nyelv idetartozását, de még a rajzét is. A magam részéről nem mentem bele ezekben a tudáselméleti vitákba, mert számomra nem maguk az arányok, hanem az arányok harmincöt éves változásai voltak érdekesek. Ehhez pedig nincs szükség tudáselméleti kérdések eldöntésére, csak egy fix pont rögzítésére, illetőleg arra, hogy a számítás minden évben e rögzített fix pontból induljon ki. Ennyi már biztosítja az összehasonlíthatóságot. Bár ilyen eljárást követve szinte mindegy, hogy mit számítunk a humán tárgyak közé - csak mindig odaszámítsuk -, ezért röviden ismertetem, mit is vettem ide: az anyanyelvi nevelést (neveznék olvasásnak vagy magyar irodalom és nyelvtannak), a történelmet, az idegen nyelveket, a rajzot, az éneket, a különböző időszakok etikai, állampolgári vagy világnézeti tárgyait, a földrajz felét, amikor volt: a logikát és a pszichológiát, a környezet- ismeret 25,5%-át (a tanterv ugyanis pontosan ennyit ír elő a „társadalmi környezetre”). Az osztályfőnöki órát viszont a 100%-ból is kihagytam.

Ezeokról a tényezőkről nem írtam, mert más szerzők már foglalkoztak velük.²⁸ Most azonban, amikor utoljára nekirugaszkodom, hogy megértsem a folyamat utolsó homályos pontját, utalnom kell ezekre a kutatási eredményekre is.

Az utolsó homályos pont a következő: a különböző adatok korrekciója után is nyilvánvaló, hogy valamiféle minimális javulás mégiscsak volt a különböző feltételekben. Ha annyi nem is, amennyi a minőség javításához kell, annyi talán mégis, amennyi a színvonalcsökkenés elkerüléséhez szükséges. A színvonal azonban mégis csökkent. Ha mindent számításba veszek, azt hiszem, megvan a magyarázat: ma már zömmel azok tanítanak az iskolákban, akik egyrészt keresztülmentek a minden szinten csökkenő színvonalú oktatáson, másrészt keresztülmentek a kontraszelekció többszörös szűrőjén. Ne lepődjünk hát meg, ha például egyre több olyan tanítónő fogja gyerekeinket anyanyelvre tanítani, aki maga sem tud helyesen írni és beszélni.

Hogy ennek a folyamatnak a megfordítására milyen reményünk lehet, azt nem tudom. Az azonban valószínűnek látszik, hogy ha a pedagógusmunka feltételeit a már fentebb vázoltak szerint megváltoztatnák, ha a tantestületek az alkotóműhelyek levegőjét árasztanák, ha az iskolákban az értelmiségi átlag-életszínvonalat - túlóra nélkül - elérő és az értelmiségi létezéshez szükséges szabad idővel rendelkező pedagógusok taníthatnának húsz fő körüli osztályokat, akkor lassan szelekció foglalná el a kontraszelekció helyét, és valami változás 20-30 év múlva már kezdené éreztetni hatását.

A magyar közoktatáson belüli kudarcokra az elmúlt harmincöt év során mindig a kétségbeesett, kapkodó reakció volt a jellemző. Félő, hogy ezzel a rossz hagyománnyal még mindig nem sikerült teljesen szakítani. Az elmúlt öt-tíz évben egyre többet lehetett hallani a tízosztályos általános iskola bevezetéséről mint az összes probléma megoldásának egyetlen módjáról. Ha nem jön közbe a világgazdaság 1974-ben kezdődő recessziója, talán már be is vezették volna, és ezáltal eggyel szaporodott volna a minőségi problémákra való mennyiségi reagálások példája. Ismerve a magyar szellemi élet és a propaganda sajátosságait, biztosra vehető, hogy a tízosztályos általános iskola bevezetését követő eufórikus hangulatban legalább öt-tíz évig minden kritika süket fülekre talált volna.

Ezért - paradox módon - szerencseként könyvelhetjük el a legújabb gazdasági válságot, amely - akárcsak a gazdaságban - nem teszi lehetővé a növekedés extenzív úton való fenntartását és a problémák megoldásának ily módon való elodázását, hanem már most kényszerít a minőségi követelményekkel való komolyabb szembenézésre. Ha dolgozatommal semmi mást nem értem el, csak azt, hogy sikerült bebizonyítanom: nem a tíz-, hanem a nyolcosztályos általános iskolát kell megteremteni úgy, hogy teljesíteni tudja eredeti és a különböző hivatalos dokumentumokban újra és újra megfogalmazott célkitűzéseit - akkor munkám nem volt hiábavaló

Utoljára hagytam egy igen fontos, de szakterületemtől távol eső problémát. Akármilyen is az iskola, feltehetően nem mindegy, hogy mit és hogyan tanítanak benne. A módszer és a tartalom persze nem független a feltételektől, mert bizonyos módszereket - legyenek bármilyen jók - bizonyos feltételek mellett lehetetlen alkalmazni. Úgy gondolom, hogy a magyar közoktatás alacsony határfokának, annak például, hogy az olvasni tanítást már eleve a szülőre hárítják, szinte házi feladatként üzenve neki; hogy például egy 45 perces matematikaórán nem tudják megértetni az összes gyerekekkel azt, amit a nem matematikatanár szülőnek két perc alatt sikerül; hogy például a nyolc év nyelvtanulás után olyan szintet sem tudnak elérni, amit a nyelvtudás minimumának lehetne nevezni; hogy például egy állami zeneiskolában egy főhivatású szolfézstanár (az iskolai énekórákról ne is beszéljünk) képtelen a zenetanulást önként vállaló gyerekeknek megtanítani a szolfézszt - szóval

²⁸ Lásd Ferge Zsuzsa, Gázsó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor, Várhegyi György és mások iskola- szociológiai munkásságát.

mindennek tartalmi és módszertani okai is vannak, túl a feltételek vagy a pedagógus-túlterheltség problémáján.

Úgy gondolom, hogy a magyar közoktatás kritikája nem lehet teljes anélkül, hogy ezekre a jelenségekre is magyarázatot ne adnánk.

Ezért - bármilyen szokatlan egy ilyen dolgozatban - felhívással fordulok a magyar közoktatásért felelősséget érző minden olyan szakemberhez aki szakterületén választ tud adni arra, hogy miért nem tanulnak meg a gyerekek oroszórán oroszul, matematikaórán „matematikaiul”, történelemórán „történelemül”, miért nem válnak olvasó emberré a magyarórák hatására, miért vesztik el a minden iránt érdeklődő kisgyerekek az iskolába kerülve az érdeklődésüket minden iránt, miért nem őrződik a számtalan kísérlet és kutatás eredménye az oktatásban - adja meg a választ egy „dolgozatban”!

Ha létrejönne egy ilyen dolgozatokból álló tanulmánykötet, amelyben mindenki önkínzó kíméletlenséggel próbálna a dolgok gyökeréig hatolni, soha nem tapasztalt világossággal látnánk, hogyan is lehetne „megváltani” a magyar közoktatás ügyét.

[Mozgó Világ, 1980/12., 1981/1. sz.]