

## A jövő iskolája projekt

Nem volt ilyen projekt – és ez az írás arról szól, hogy miért is nem volt. Az 1970-es évek második feléről beszélünk, vissza egészen az 1970/80-as évtized fordulójáig, hogy ránézzünk azokra az erőfeszítésekre, nekibuzdulásokra és illúziókra, amelyekből egy valódi Ajövő iskolája projekt megszülethetett volna, sőt, ami a nemzetközi (európai) összefüggéseket illeti, meg is kellett volna születnie. Mégsem formálódott fejlesztési tervvé. Egyrészt tehát azt kérdezzük, hogy miért nem. Másrészt pedig azokat a vágyakat, törekvéseket, hajtóerőket és elképzeléseket mutatjuk be, amelyek velünk éltek, és amelyek – ha projektté nem formálódtak is – hosszabb távon valamiképp befolyásolták a jövőt.

Ez az írás – inkább esszének szánjuk, semmint kutatási beszámolóknak – olyan összefüggésben jelenik meg, ami a jövőt kutatja, a jövőről szól. Nem mélyülünk bele a jövő-kutatás filozófiájába, és itt most nem emlegetjük azt a közhelyet, hogy a jövő társadalmi konstrukció, amelyet az eddigi tapasztalatok alapján szerkesztünk meg, és amely élményeink és világlátásunk jövőbe vetítését szolgálja. Nem gondolkodunk el azon, hogy mit is szolgálnak az ilyen projekciók biztonságot teremtve egy mind bizonytalanabb világban; és hogyan viszonyulnak majd a célokhoz, amelyeket magunk elé tűzve követni akarunk. Amin szerintünk töprengeni mégis érdemes, hogy mennyire vagyunk képesek belátni a jövőt. Ebben az értelemben A jövő iskolájaprojekt – ahogy kialakult és ahogy nem kelt életre – egyfajta „jövő emléke”: mementója annak, hogy négy évtizeddel ezelőtt mit jósltunk az iskolának, s hogy ebből mi valósult meg egyáltalán. A jövő iskolája projekttel a jövőről szóló kollektív gondolkodás keretében ezért érdemes foglalkozni.

A tanulságok előre megfogalmazhatók. A jövő iskolája koraérett volt; olyan „politika-kölcsönzés” (policy borrowing, vö: *Phillips & Ochs* 2003), amely az értelmiségnek csak egy kis csoportját tudta megmozgatni – őket sem egyforma lendülettel –; de nem tudott átöröni a gettó falain, amelyek az ilyen értelmiségi csoportosulásokat a Kádár-rendszerben körülvették. Ma már biztosak lehetünk abban, hogy a két tendencia – az ún. „nagypolitika”, valamint az a szakmai-politikai törekvés, amelyet itt a „jövő iskolája” névvel illetünk – nemcsak nem mozgott együtt, de majdhogynem ellentétes irányban mozdult. Arra csak gyanakodhatunk, hogy ez a kétfelé tartó mozgás egyenesen szándékos volt. Vagyis hogy a „nagypolitika” szándékosan terelte az energiákat az ilyen Ajövő iskolája projektekbe; nehogy ezek a társadalomjobbító szándékok magát a „nagypolitikát” vehessék célba.

## A jövő iskolája és a „nagypolitika”

A „projekt” – ha annak nevezhetjük egyáltalán, mert inkább csak figyelemfölkeltésnek szánjuk – az 1970-es évek második felében teljesedett ki, és az 1980-as évtized első egy-két évének látványos kádercseréjéig és intézményi átszervezéséig tartott. A korszak, amelyet betöltött, és amelyben e „projekt” szereplői részt vettek – megélve a társadalmi részvétel látszatát és bódulatát – a Kádár-rendszer újabb fordulópontja volt. (A rendszer előző fordulópontjait a hatvanas évek elejére helyezve, illetve a hatvanas és hetvenes évtized fordulóján határozva meg.) Ezek a fordulópontok persze összefüggtek egymással, hiszen ugyanazok a „nagypolitikai” szereplők hajtották végre ugyanott (Magyarországon), sőt szinte következtek egymásból. A külső körülmények voltak mások. Egyrészt gazdaságban, másrészt politikában; és ezekkel az externálékkal a Kádár-rendszer vezetőinek, akarták vagy sem, mindenképp szembesülniük kellett.

A csődközeli helyzet, amelybe a Kádár-rendszer belekényszerült az 1970-es évtized végére, szakértői értékelések szerint (vö. *Mong 2012: 127 skk.*) egyrészt összefüggött a nemzetközi gazdaság átrendeződésével, másrészt a válasszal, amelyet erre az ország vezetése adott vagy nem adott. Ami a nemzetközi gazdasági átrendeződést illette, az 1970-es évek energiaár-robbanása (kizárólag, de legalábbis főként, vö. *Mong i.m. 144–145*) tektonikus mozgásokat eredményezett a gazdasági szereplők egymáshoz való viszonyaiban. Az energiaszektor drámai megváltozására a különböző gazdaságok másként és másként reagáltak. Az évtized végére markánsan látni lehetett már a különbségeket rugalmasságban, adaptivitásban és hatékonyságban – nemcsak az egyes gazdaságok, hanem az ún. „két világrendszer”, magyarán a Nyugat és a szovjet blokk között.

A Kádár-rendszer persze csak gyöngye résztvevője volt ezeknek az erőviszonyoknak, de az kétségtelen, hogy megtette az alkalmazkodási kísérletét az 1968-as gazdasági reformmal. Miután 1956 elbukott, az 1968-as kísérlet realizistikusabbnak tűnt, figyelembe véve a nemzetközi erőviszonyokat. Valójában mégsem bizonyult reálisnak, különösen a szovjet hatalmi szférában lejátszódó változásokat tekintetbe véve, valamint az ezekhez eltérően kapcsolódó magyarországi belső pártharcokat ismerve. Utólag nem tudjuk, de többen tartják lehetségesnek (*Koltay 1989; Lóránt 1989, vö. Mong i.m. 140–141*), hogy egy sikeres gazdasági reform kivédhette, vagy legalább is elodázhatta volna azt a csődállapotot, amelybe a magyar gazdaság az 1970-es évek végére jutott.

A magyar gazdaságpolitika (az MSZMP gazdaságpolitikája) 1979-ben először kockáztatta meg 1968 óta a drámai áremeléseket. Ezeknek a gazdasági reformra készülve szerkezeti jelentősége volt: az, hogy az árrendszer jobban tükrözze a piaci viszonyokat. Most, egy évtizeddel később már csak menekülési kísérletet jelentett: kényszerű bevétel-növelést, valamint bizonytalan lépéseket egy másik világ, a rettegve vágyott Nyugat intézményei felé (Világbank).

A rendszer vezetői a tüsszel játszottak és közülük a legrutinosabb, Kádár János politikusi vénájával meg is érezte ezt. A figyelmeztető pártjelentések a közvélemény mozgolódásáról, az elégedetlenség növekedéséről egy esetleges ellenállás paraszát idézhették föl; a budapesti Lenin-szobor talapzatára firkált megjegyzés pedig egyenesen emlékeztette a pártvezetést arra, amire megpróbált nem emlékezni: 1956-ra. (*Mong i.m. 130*).

Még messze voltak attól, hogy bátrabban nyissanak a nemzetközi pénzvilág felé, mint majd később, az 1980-as években, amikor Magyarország fölvételét kérte a Világbankba. Bár a nyitást a hazai gazdaságpolitika egyes irányítói már elő is készítették – és a

fogadókészség is meglett volna –, de a következetes szovjet elutasítás az 1970-es évek végén lehetetlenné tette. A Kádár-rendszer így két tűz közé került. Egyfelől megkísérelte pozícióit javítani azzal, hogy egyre fokozottabban próbált föllépni a nemzetközi piacon, ehhez azonban újabb és újabb beruházások kellettek volna, ami mind fokozottabb alkalmazkodást kellett jelentsen a nemzetközi (elsősorban pénzügyi) szervezetek elvárásaihoz. Másfelől ezeket az alkalmazkodásokat következetesen el kellett volna fogadtatni a szovjet pártvezetéssel, amely figyelt az 1956-os magyarokra, mintegy háromszázezer katonával megszállása alatt tartva Magyarországot.

A gazdasági és politika vezetés szereplői – ki-ki a saját hatáskörében és ellenőrzési területén – próbálta nyhítani ezt a szorítást. Azokat a reformtörekvéseket, amelyeket itt a A jövő iskolája projektnek neveztünk el, joggal tekinthetjük az egyik ilyen próbálkozásnak. Miközben a Kádár-rendszer gazdaságilag és politikailag egyre szorosabb kötelékben vergődött, óhatatlanul kisebb-nagyobb teret engedett olyan újításoknak, amelyeket a rendszerre veszélytelenebbnek látott. A jövő iskolája projekt – a benne résztvevők szereplése, elkötelezettsége és esetenkénti eufóriája – így már inkább érthető. És az a furcsaság is, hogy miközben a rendszert egyre fojtogatta a kettős szorítás, A jövő iskolája projekt körül mintha megnövekedett volna a politikai mozgástér.

Az 1972-es központi bizottsági határozat – amelyet a szakmai nyelv oktatáspolitikai párthatározatként nagy kedvvel emlegetett (egyfajta legitimációs hivatkozásként) – kitűzte a továbbtanulási arányok emelését a középfokú oktatásban (részleteit idézi: *Inkei et al 1979: 19*). Óvatosan ugyan és újra meg újra hangsúlyozva, hogy a középfokú műszaki káderek arányszámát kívánja emelni – de mégis. (Évtizedeken át a szakmunkás képzésen volt a hangsúly mint a munkásosztály utánpótlásán.) Ezek a mondatok bekerültek Kádár János beszámolójába, amelyet az 1975-ös pártkongresszuson tartott, valamint a párt ennek alapján meghirdetett programnyilatkozatába is (idézi *Inkei et al i.m. 20*). Az egymással birkózó pártbeli erőket szinte látni lehetett, azt is, ahogy egy újabb, iskolázottabb generáció igyekszik megtalálni a saját hangját és követni saját érdekeit és értékeit. A mondat egyik fele az általános műveltség (magyarán: az iskolázottság) szintjének emelését tűzte ki célul; ugyanannak a mondatnak a másik fele ijedten visszakozott a munkásosztály megerősítésére. Egy következő mondat a középfokú oktatás kiterjesztését hirdette meg, azután azonban egyre növekvő szakmunkásképzésként értelmezte ugyanezt. Az ilyen kettős beszéd nem volt ritka a pártdokumentumokban és tükrözte a Kádár-rendszer ún. „szövetségi” jellegét. De nemcsak azt. Hanem a szándékot is, hogy az évtizedes kontrollok alól az iskolát igyekezzenek az értelmiség utánpótlásává tenni, megnyerve ezzel az értelmiségi csoportosulások támogatását, vagy legalább szimpátiáját.

A jövő iskolája projekt ebbe a kontextusba illeszkedett. Nagy és összetett projekt volt, amelynek szervező és mozgósító ereje mintegy évtizedig tartott, az 1972-es központi bizottsági határozattól Pozsgay Imre és körének minisztériumi menesztéséig. Tetőpontját a hetvenes évek végén érte el, amikor egyes szereplői bekerültek a „nagypolitikába”, vagy legalább az államigazgatásba, ami az értelmiségi közvélemény szemében a belátható nagypolitikának számított.

## A jövő iskolája és a Tervhivatal

A jövő iskolája projekt egyik erőközpontját az Országos Tervhivatalban kereshetjük. Az Országos Tervhivatal – különösen az 1968-as reformkísérlet óta – sajátos helyet foglalt el a „nagypolitikában” (Timár 2005: 173 skk), ami kisugárzott természetesen A jövő iskolájaprojektre is. Egy ilyen nagy volumenű, sokakat szervezős-mozgósító projekt – mármár mozgalom (ha csak értelmiségi berkekben is) nem is lett volna elképzelhető azok nélkül a közgazdászok nélkül, akik a Tervhivatalban, valamint anyaintézményükben, a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen dolgoztak. Kapcsolatrendszerük hihetetlenül szerteágazó volt. Különösen hatékonyak tudtak lenni azzal, hogy tervhivatali elhelyezkedésük következtében mind a gazdasági, mind a pénzügyi szférát áttekinthették. S ha már nem uralták is úgy 1956 után, mint a Rákosi-rendszerben, a kapcsolatok természetesen megvoltak, sok esetben még élénkebben is, mint a korábbi parancsuralmi körülmények között.

A Tervhivatal és az oktatási-művelődési (kulturális) szféra kapcsolatát még egy körülmény befolyásolta. Bár az oktatás és a kultúra kérdéseinek is megvolt a tervhivatali irányítóközpontja, maga a Tervhivatal egészében nem az ideológiai pártirányítás alá tartozott, hanem a gazdaságpolitikai pártirányítás, az MSZMP KB gazdaságpolitikai titkárnak a kompetenciájába. Ez sajátos helyzetet idézett elő. Egyrészt természetesen csak annyira volt fontos a kultúra és az oktatás (ebben a sorrendben!) a gazdasági pártpolitika számára, amennyiben a kulturális és oktatási intézmények alapítása, fönntartása és fejlesztése pénzbe került. (Ez volt az a pont, amelyet az oktatás-gazdaságtanokba valamelyest beletanult későbbi oktatáskutatók mindig azzal támadtak, hogy az oktatásügyet „maradékelen” kezelik. Azaz annyit költenek rá, amennyi a költségvetésből erre a szférára marad. Holott, folytatódott a máig közismert érvelés, az oktatásra fordított erőforrások maguk is értelmezhetők beruházásként: beruházásként az „emberi tőkébe”. (Lásd: Polónyi 2002: 41 skk.)) Ebben az értelmezésben a Tervhivatal az oktatási intézményeket a finanszírozáson keresztül tudta és akarta ellenőrzése alatt tartani, vagyis az erőforrásokon keresztül, amelyet az oktatás irányítóinak – tágabban: az ideológia irányítóinak – a rendelkezésére bocsátott. Ami önmagában is figyelemre méltó konfliktushelyzeteket rejtett magában.

Másfelől a gazdaságpolitikai pártirányítás számára a munkaerő képzésén és foglalkoztatásán keresztül vált érdekessé az oktatás. Itt kapcsolódtak be A jövő iskolája projektbe a közgazdák. A teljes iskolázás következtében az iskola a jövő munkaeőrekrutálásának egyik fontos intézménye volt; e munkaerő összetételét, szerkezetét, sőt, akár földrajzi elhelyezkedését is befolyásolni lehetett az oktatási intézményeken keresztül. A demográfia kívül – amely a tervezők számára az elsőrendű humán erőforrás mutatóit hordozta (a szovjet megszállás országaiban a demográfiai statisztikák éppúgy titkosak voltak, mint a gazdasági adatok) – az oktatás a munkaerő toborzásának, összetételének és „terítésének” kiemelkedő csatornája volt. (A Rákosi-rendszerben az iparitanuló-képzést például a Munkaeő Tartalékok Hivatala elnevezésű igazgatási szerv tartotta kézben.)

Mindebből természetesen következett, hogy a Tervhivatalban dolgozók – mint A jövő iskolája projektben résztvevők – elsősorban a szakképzést látták és hangsúlyozták. Számukra A jövő iskolája projekt a szakképzésről szólt, vagy kellett volna szóljon, mert ezen keresztül lehetett és kellett volna érdemben befolyásolni a gazdaságot. Ez jelentős konfliktuszónának bizonyult elsősorban a gazdaságpolitikai és az ideológiai pártirányítás

között (ha el is tekintünk a pozíciót betöltő pártfunkcionáriusok személyes ambícióitól, pl. Aczél Györgyétől). Az ideológiai pártirányítás számára ugyanis az iskola az ideológia közvetítője kellett legyen, és ez sok esetben valamivel közelebb volt ahhoz, amit a közoktatási szakemberek „általános műveltségen” értettek. Ha az ideológiai pártvezetés számára értékelhető volt a szakképzés, akkor az csak abban az összefüggésben, hogy a szakmunkásképzés a „munkásosztály utánpótlása”, s így az egész szakmunkásképzés maga is az osztályszerkezet átalakítása, esetleg egy osztály nélküli társadalom kialakulása felé vezetett. Erről azonban az 1970-es évek Magyarországon már nem szólt a közbeszéd. A Tervhivatal és az ott dolgozó oktatásgazdászok az általános műveltséget csak mint a szakképzés szükséges, de nem elégséges megalapozását tudták értelmezni és elfogadni, és lehetőleg kitértek a társadalmi szerkezet ideológiai jellegű megvitatása alól. Ezzel jelentős autonómiát biztosítottak a szakképzésnek és a benne dolgozóknak abban az időszakban, amikor az iskola még túlterhelt volt ideológiával.

A jövő iskolája projektben a Tervhivatal lehetőséget látott arra, hogy a szakképzést korszerűsítse. Erre elsősorban a munkaerő-szükségleti számítások kalauzoltak volna, amelyeket később ún. munkaerőstruktúra kutatásokkal helyettesítettek és/vagy modernizáltak (Cravero et al 1975; Cravero & Iván 1974). Ezek a számítások voltak (lettek volna) hivatottak arra, hogy szolid alapokra helyezték az iskolarendszer fejlesztését. A Tervhivatal az ilyen vitákban következetesen arra mutatott rá, hogy az országban túlképzés alakulhat ki. A túlképzésen meg nem felelést értettek a végzetek képzettsége és a rendelkezésre álló munkahelyek között. A „Jövő iskolája” ebben a megközelítésben minél közelebb kellett volna kerülnön azokhoz az igényekhez, amelyeket a gazdaság támasztott a jövő munkáerővel szemben: hogy mindenki minél eredményesebben megkapja azt a képzést, amellyel el tud helyezkedni és mindenki minél hamarabb el tudjon helyezkedni azzal a képzettséggel, amelyet kapott. Itt most természetesen egyszerűsítjük az egyébként magas színvonalon, tudományos alapossággal és nagy statisztikai apparátussal, képzettséggel folyó kutatásokat. A „Jövő iskolájához” azonban ezek a kutatások – bármennyire megalapozottak és magas szintűek voltak is – mindenképp a munkaerő-szükséglet szemlélete (és számításai) felől közelítettek. Így kívánták egyfajta szolid és tudományos alapra helyezni azokat az elgondolásokat, amelyeket a jövő iskolája projekt többi vitapartnerei gondoltak és képviseltek.

A szakképzés felől történő megközelítés – legalábbis a „Jövő iskolája” többi vitapartnere szerint egyoldalú képet tudott csak rajzolni az oktatásról. Ez az egyoldalú kép mindenekelőtt az iskolarendszer szerkezetéről szóló – akkor már évtizedes – vitában tükröződött, amelynek során a szakképzők tábora birkózott az általános képzés táborával. Ez utóbbiak néha mint a korszerű és a hagyományos műveltség képviselői jelentek meg, néha mint a társadalmi és a gazdasági igények képviselői, néha mint az állami irányítás és a pályaválasztási szabadság zászlóvivői. Abban a monopolizált iskolafenntartói környezetben, amelyet a Kádár-rendszer a Rákosi-rendszerből örökölt, illetve szovjet mintára kialakított és egészen az 1990-es fordulatig fönntartott, az iskolarendszer egységes volt és megbonthatatlanak látszott. A jövő iskolája projektben ez az egységes iskolarendszer kérdőjeleződött meg. Igaz, nem társadalompolitikai okokra, sem nem az iskolafenntartók vagy az iskola látogatóinak szabadságjogaira hivatkozva, hanem a gazdasági célszerűség jegyében. A tízosztályos (egységes, politechnikai) iskolarendszer, amelynek az oktatásgazdászok egy csoportja elköteleződött, megnyerve a pedagógiai kutatók közül is néhányat – nem volt példa nélküli (vö. Nagy 1970; Nagy 1972). Nem is az iskolázás el-

ágazásai vagy válaszfutjai lettek volna az érdekesek, hanem mindenekelőtt a hossza. E tíz évfolyamos iskolázás – a 10 + 2, ahogy A jövő iskolája projektben emlegetődött (vö. pl. Nagy 1971) – lényegében azt jelentette, hogy az általános iskolát követően a többség szakképzésben vett volna részt, illetve csupán a tíz évfolyam elvégzése lett volna kötelező (az 1970-es években a tankötelezettség korhatára Magyarországon a 16. életév volt). Ez megkönnyítette volna a fiatalok munkába állítását még abban az életkorban, amikor csaknem gyerekeknek számítottak, jelentősen kiszolgáltatta jövőendő munkáltatóiknak (állami vállalatoknak, vagyis más köntösbe bújtatva az államhatalomnak).

Az ezzel szemben föllépő vitapartnerek – akik tradicionálisabb iskolaszervezet mellett érveltek (pl. Gáspár 1976), nem mondták ki – nem is biztos, hogy tudatosították –, hogy egyfajta szabadságküzdelmet folytattak. Persze a nyolc évfolyamos általános iskolából egyenesen be kellett/lehetett lépni abba a bizonyos szakmunkásképzésbe, de maradt válaszfut. S a vitapartnerek épp a válaszfutra helyezték a hangsúlyt. Megközelítésük, amely egyáltalán nem a munkaerő-szükségletre támaszkodott, hanem a sokkal elméletibb kultúrára és társadalmi szükségletekre – valójában a nagyobb társadalmi szabadságot rejtette magában. Részben ezért, részben megközelítésük légius volta miatt – amit a viták során következetesen szemükre is hánytak – a „tartalom” felől igyekeztek megreformálni a „jövő iskoláját”. Ezt az álláspontot az akadémiai szféra (a Magyar Tudományos Akadémia) támogatta.

## A „Jövő iskolája” és az Akadémia

A Tervhivatal képviselőjében a vitákon megjelenő közgazdászok olyan állásponttal konfrontálódtak, amelyet régóta ismertek – de amelynek támogatói közé az 1970-es évek A jövő iskolája projektjébe a Tudományos Akadémia is bekapcsolódott. A késői nemzedék szemével nézve ez komoly fegyvertény lehetett a mindenkori oktatási tárca részéről. (Gyanítjuk, nem is nekik sikerült ezt a fölállást megszervezniük. Inkább a Központi Bizottság ideológiai pártvezetéséé lehetett az érdem.) És valóban, utólag végignézve a vitákat – amennyi abból rendelkezésünkre áll (vö. pl. Inkei et al 1979:5–20 szemelvény gyűjteményét, illetve bibliográfiai gyűjtését, 309–328. lapokon) az a benyomásunk támad, hogy A jövő iskolája projekt terepévé vált – egy időre talán a legfontosabb terepévé is – az ideológiai és a gazdasági pártirányítás ütközetének.

Az ideológiai szféra, tegyük hozzá, nagy hátránnyal indult.. Amit az ország a Rákosi rendszer oktatáspolitikájából érzékelt, az – a korlátozott férőhelyek és a politikai szelekció mellett – a tananyag radikális megváltoztatása volt. S ez nem a gazdaságpolitika terhére volt írandó – az gyakran éppen kimentette a jó szakembereket –, hanem az ideológiai irányítás számlájára. Az 1970-es évek második felében azonban már messze voltunk ettől. Természetesen voltak konzekvens tabutémák, így mindenekelőtt a második világháború után kialakult gazdasági és politikai helyzet, elsősorban a szovjet megszállás (amelyet még akkor sem neveztek „orosz megszállásnak”), illetve a legszigorúbban 1956. Mégis azt mondhatjuk, hogy ebben a közegben a tudomány, kultúra és oktatás pártirányítása területén másfajta vitakultúra és talán szabadabb véleménynyilvánítás uralkodott. Az 1970-80-as évek fordulójához közeledve zárt közösségekben hivatalosan is meg lehetett vitatni például az iskolázás jövőjét, amint ezt a „Jövő iskolája” akadémiai vitái mutatták.

Az 1960-as években az oktatási kormányzat végül is elköteleződött a 16 éves korig tartó tankötelezettség, az általános művelődés és a gimnáziumi oktatás mellett (amiért egyes közgazdák részéről heves támadások érték, vö. *Timár i.m. 175 skk; Timár 1976*). Ezek a viták átnyúltak az 1970-es évek első felére, és a pártdokumentumokban inkább úgy jelentek meg mint az általános műveltség fontosságának emelkedése. Az, hogy a Magyar Tudományos Akadémián – az Oktatási Minisztériummal együttműködésben – Köznevelési Bizottság alakult, reprezentálta ennek az álláspontnak a megnövekedett súlyát.

Az Akadémia–OM Köznevelési Bizottsága volt A jövő iskolája projekt másik erőközpontja a Tervhivatal mellett. A dolog természetéből következőleg nem a szakképzést hangsúlyozta, hanem az általános képzést, nem a gazdasági, demográfiai statisztikákból indult ki, hanem a tudomány fejlődéséből és nem az elhelyezkedést tartotta számon, hanem a „kiművelt emberfőket”. A projekt későbbi elemzőjének szerencséjére ennél szögesebb ellentétet nem is lehetett volna kialakítani. A két erőközpont képviselői ráadásul annyira más közegből érkeztek, hogy egymással kommunikálni is csak viták – nem egyszer éles, néha egyenesen személyeskedő viták – formájában tudtak. Nem hogy nem működtek együtt, hanem álláspontjaikat egymással szemben akarták és tudták csak megfogalmazni.

Az Akadémia–OM köznevelési bizottsága – mint az 1980-as évek első esztendőiben kiderült – egy tantervi reform fedőszerve volt, azzá vált A jövő iskolája projekt során, vagy már eredetileg is annak készült. A Bizottság fölépítése, albizottságai és vezetőik is ezt sugallták, hiszen az akadémiai tudományosság szerkezetét hordozták magukban: a diszciplínákat. (A diszciplínák mint a tudományos közösség szervezeti formájáról és erejéről lásd pl.: *Kozma 2004: 144 skk*). Ráadásul – ahogyan azt az akadémiai hierarchia sugallja – alul a fiatal, egzisztenciálisan kiszolgáltatott, az akadémiai közösségbe mindenáron beletartozni akaró fiatalok működtek, akiket nagy tekintélyű akadémikusok legitimáltak (képviseltek is, gátoltak is). Így a produktumok, amelyek előállottak, klaszszikusan a „Jövő iskolája” tanterveit jelentették meg – csakhogy rendhagyó módon és újszerű formában (*Köznevelésünk 1976*).

Rendhagyó módon: ez annyit jelentett, hogy ezeket a tantervi kezdeményeket, alapokat, vázrajzokat, indítványokat nem az állami és/vagy politikai vezetés tette, hanem az akadémiai szféra. Ez függetlennek hitte és tudta magát a mindenkori államigazgatástól, még inkább a szakképzést képviselő és hangoztató gazdaságpolitikától. Így tehát sok mindenre nem akart tekintettel lenni, és nem is volt tekintettel, például a rendelkezésre álló oktatási infrastruktúrára (beleértve a tankönyveket is), a pedagógus állományra, korára, tagoltságára és képzettségére. Ehelyett vágyakat, illúziókat és értékeket fogalmazott meg trendek, nemzetközi előrejelzések és nevelési célok formájában.

Az Akadémiai Bizottság annyiban szintén rendhagyó volt, hogy nem gondolt a hagyományos iskolák hagyományos tanterveire (hiszen a „Jövő iskoláján” dolgoztak). Így alakultak ki azok a „műveltségi tömbök”, amelyeket máig emlegetünk, igaz, ma inkább „műveltségi területek” név alatt. Változóan öt-hét ilyen „tömbbé” vonták össze azokat a tudományos eredményeket, amelyeket szerintük tanítani kéne az iskolában és ezek között korszerű módon már a művészetek is helyet kaptak (szakmák persze nem). A bizottsági hierarchia mélyén – mint egykori familiárisok – egy fiatal tudós nemzedék buzgón szorgoskodott, és igyekezett belecsempészni ezekben a „tömbökbe” mindazt a tudást és tájékozódást, amelyet az 1970-es évek irodalmából és szakmai-tudományos

kapcsolataiból meg tudtak szerezni. A „tömböket” aztán akadémikusok vitatták meg, szűrték át, fogadták el és legitimálták, mint az Akadémia távlati műveltségképét (Kovács 1979; Inkei 1974).

Mondani sem kell talán, hogy e „tömbök” nem fértek volna el egy tíz évfolyamos iskolában, de még egy tizenkét évfolyamosban is alig. Ha az iskolarendszer szerkezetéről esett volna szó ezekben a vitákban, akkor elég egyértelműen a fennálló 8+4 (általános iskola és gimnázium) szerkezetet értették, de gyaníthatóan még mindig a nyolc évfolyamos klasszikus gimnáziumot preferálták. Nagyvonalúan eltekintettek attól, hogy a fiatalok többsége szakképzésbe, jelentős hányada egyenesen szakmunkásképzésbe jár, ami lehetetlenné teszi a „műveltségi tömbök” általánosítását. Ha erre a kérdésre sor került, az Akadémiai Köznevelési Bizottság következetesen azt válaszolta, hogy mindenkinek kívánatos lenne tizenkét évfolyamos, általánosan művelő iskolát elvégeznie. Időnként megfejték azzal az érveléssel, hogy az iskolázás fokozatosan, sőt, trendszerűen általánossá válik, és a társadalmi egyenlőség éppen ezt kívánja.

Az Akadémiai Bizottság „művelődési tömbjeiből” lassan kirajzolódott egy olyan dokumentum, amely már inkább hasonlított iskolai tantervre, mint távlati jövőképre. (Ezt a folyamatot másutt írtuk le, vö.: Kozma 2001.) Arra azonban kevesen számítottak, hogy e változás nyomán az évtized fordulóján fölgyorsult szervezeti változások is bekövetkeznek, mégpedig az iskolaügy kormányzása terén. A kádári szocializmus politikai elitje gazdasági, politikai, nagyhatalmi és belpolitikai turbulenciák között kellett folytassa pályáját, ma már tudjuk, hogy egészen a „kényszerleszállásig”. A jövő iskolája projekt azonban egyelőre folytatódott. Többek közt egy újabb szereplő közbejöttével.

## A jövő iskolája és a Pedagógiai Kutató Csoport

Az újabb szereplő az Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportja (PKCS) lett. Nem volt ugyan teljesen új játékos a pályán, hiszen 1972-ben alakult, de máris átszerveződött (1975), és alighogy újra felállt, a nyakába zuhant A jövő iskolája projekt akadémiai menedzselése. Ezt a funkciót alig vagy sehogy sem tudta ellátni belső konfliktusai és külső nehézségei miatt. Ezért A jövő iskolája projektben végül nem lett számottevő szereplő, „erőközpont” pedig aztán sehogyan sem. Az MTA PKCS A jövő iskolája projektben a pálya szélén maradt – ennek minden hátrányával (később föloszlatták), és minden előnyével.

A jelentéktelenség előnye – azon kívül, hogy néhány később ismertségre szert tett „oktatáskutatót” pályára állított és útnak indított – az volt, hogy A jövő iskolája projektet kívülről figyelhette, a fönt vázolt erőközpontok/vitapartnerek körein kívül. Így kívülről szemlélve az egész mozgolódás, forgolódás és vitatkozás, amelyet eddig vázoltunk, lassan formát öltött, és egyre inkább valóban egységes projektnek kezdett látszani. Az egykori erőközpontok munkatársai, a vita résztvevői számára a „Jövő iskolája” ritkán jelenik meg egyetlen, áttekinthető projektként. Inkább látszott egykor is, majd később is a Kádár-rendszer egyik fordulópontját jelző értelmiségi mozgásnak (erre utal Inkei is tanulmányának újraközlése elé írott megjegyzésében, vö.: Inkei 1974). A kívülállónak azonban szembeütöttek a projekt jellegzetes kísérő jelenségei. Például a nemzetközi párhuzamok az akkor futó iskolai reformmozgalmakkal (vö. Postlethwaite 1967; Nagy 1973), valamint a távolabbra sugárzó szakmai-oktatáspolitikai hatásai (pl. a már említett Nemzeti Alaptanterv).



A jelentéktelenség előnye volt, hogy a vitában szereplők birkózása közben néhány jellemző hiány, egy-két kirívó hiba máris föltűnt. Az egyik hiányosság a „Jövő iskolája” projekt, egyáltalán az iskolareform elméleti alapja. Hogyan függ össze a céltételezés és a tervezés? Hogyan működnek a nagyszervezetek? Milyen belülről az iskola? Ezeket az evidens kérdéseket a vitapartnerek vagy elfelejtették fölteni, vagy úgysem tudtak volna reflektálni rájuk. Holott ma már – és kívülről nézve – igazán tudható, hogy e szervezetelméleti ízű kérdések mögött hatalmi-politikai, aktuálisan: oktatáspolitikai játszmák állottak. Ha ezeket időben meglátjuk, akár eredményesen megjósolhattuk volna A jövő iskolája projekt lefutását.

Egy másik súlyos hiba az intézmények nem vagy nem kellő ismeretéből következett. A jövő iskolája projekt vitapartnerei úgy vitatkoztak iskoláról és nevelésről, hogy szemüket vagy a gazdasági szükségletekre, vagy a műveltségi eszményekre függesztették. Esetleg, de csak később az ún. „társadalmi igényekre”, amin főként a kádári középosztály igényeit értették. Az iskolai szervezetkutatás éppúgy, mint az iskolahálózat vizsgálata az MTA PKCS-ban kezdeményeződött. Kiderült, hogy a közvetlen iskolairányítás sűrűjéből nézve, az intézmények földrajzi elhelyezését mérlegelve olyan alternatívák tárulnak föl, amelyekről a vitapartnerek vitatkoztak, de még csak nem is tudtak róla semmit. Például az ún. „művelődési városközpontok” hálózata és a hozzájuk kapcsolódó lehetséges fejlesztéspolitikák (vö.: *Forray & Kozma 2011*).

Nyilvánvaló hiba volt, hogy a projektben résztvevők nemcsak nem értettek egyet, hanem nem is akartak együttműködni. Ez visszavezethető volt a Kádár-rendszer sajátosságára – konkrétan az említett, eltérő pártirányításokra –, de értelmezhető volt úgy is, mint a két megközelítés elvi ellentéte. Holott talán nem is volt annyira elvi ez az ellentét, mint inkább tájékozódásbeli eltérés és kapcsolatfölvételi hiány. Az akadémiai kutatócsoport volt a vitapartnerek között az, amely megpróbálta az eredményeket szintetizálni. Mégpedig úgy, hogy ne domináljon az egyik, kiszorítva a másikat – vagy szakképzés és munkaerő-szükséglet, vagy értelmiségképzés és társadalmi egyenlőség –, hanem egy új iskolarendszer szerkezetéhez (Tervhivatal) új tartalmat (Akadémia) társítson. Megoldhatatlan föladatnak bizonyult, de A jövő iskolája projekt jegyében érdemesnek látszott próbálkozni vele. Így született egy mára elfeledett kiadvány, amely pedig akkor igazán nagyot akart: *Az ezredforduló iskolája* (*Inkei et al 1979*).

A jövő iskolája projekt résztvevői között az akadémiai kutató csoport eltörpült és jelentéktelen maradt. Különös módon mégis jobban érezhető, mint a két fő vitapartner – a Tervhivatal és az Akadémia – hatása. Ezért érdemes legfontosabb hozzájárulását a vitához – *Az ezredforduló iskoláját* – kiemelni.

## Gazdasági szükségletek vagy társadalmi igények?

*Az ezredforduló iskolája* tele volt összebékítési kísérletekkel. Úgy akarták bemutatni a vitát, mint egyfajta együttműködést A jövő iskolája projekt kibontakozásáért. Ez már kiindulásában is téves és félrevezető volt, mert mint láttuk, az ellenfelek nem is akarták megérteni és elfogadni egymást. Mivel a pedagógiai kutatók sem jelentettek valódi fórumot az álláspontok egyeztetésére, maradt a kibékítés hagyományos útja: a munkaanyagok sorozata: a verbális kibékítés. *Az ezredforduló iskolája* klasszikus dokumentuma a kornak, amely amúgy is jeleskedett az ilyen verbális kibékítésekben.

Ezt annál is inkább meg kellett tenniük, mivel *Az ezredforduló iskolája* több szerzős munka volt. A különböző szerzők különböző nézeteket és álláspontokat képviseltek. A kötet szerkesztőjének, ha valamennyire egységes művet akart kiadni a keze alól, derekas egyeztető munkát kellett végeznie mind a kéziratok elkészítésekor, mind pedig a kéziratok összefűzése során. *Az ezredforduló iskolája* nemcsak szerkesztett kötet, hanem az egymástól távol álló szerzői nézetek összebékítési kísérlete is. Ugyanazokat a jegyeket hordozta magán, mint amelyek az egész A jövő iskolája projektet jellemezték: a mélyben húzódó, majdnem összeegyeztethetetlen álláspontok összekapcsolását úgy, hogy az egész egységesen jövőbe mutató projektnek tűnjön.

A Tervhivatal és az Akadémiai Bizottság vitapontjai közül az egyik – szerkezeti szempontból bizonyára a leglényegesebb – az oktatás társadalmi funkciójára vonatkozott. A gazdasági szempontú megközelítés az egész A jövő iskolája projektet csak akkor és csak addig látta értelmesebbnek, ha és ameddig a gazdaság fejlesztéséhez hozzájárult. Ezért hangsúlyozták a munkaerő-szükségletből való kiindulást mint szilárd és szolid alapot a projekt vitáiban (Az oktatás... 1971). Az Akadémiai Bizottság érvei nem voltak ennyire rendezettek és egyértelműek. De annyi a dokumentumokból máig kivethető, hogy az ún. „távlati műveltség” egyfajta értékrendszert értettek, amely az ún. „társadalmi igényekben” tükröződik, illetve azokban megjeleníthető (Tóth 1974). *Az ezredforduló iskolája* – a kötet és az azt megalapozó munka – azzal kezdődött, hogy ezt a két megközelítést próbálták összebékíteni.

Az összebékítéshez a verbális megoldásokon túl (a „társadalmi szükségletek” és a „társadalmi igények” összemérésére irányuló szándék, vö. *Inkei et al, i.m. 48. skk*, illetve *58. skk*) egy fölismerés adódott, amely A jövő iskolája projektben viszonylag újnak számított, mivel a két fél közül az egyik sem használta föl adatszerűen érvként. Annak a fölismerése, hogy az iskolázás a társadalmakon belül századok óta statisztikailag dokumentálhatóan terjed, sőt, ez a terjedés az ún. logisztikus görbe segítségével nemcsak leírható, hanem kifejezetté és szemléletessé tehető. A jövő iskolája projektől kezdve évtizedeken át ez a fölismerés uralta azoknak a munkáit, szemléletét és meggyőződését, akik kezdő kutatóként és/vagy szakértőként az ilyen vitákban részt vettek (Nagy 1970; Nagy 1972).

Az iskolázás terjedésének fontosságára, statisztikai reprezentációjára, a logisztikus görbével jellemezhető társadalmi jelenségek természetére vonatkozó fölismerések részben a szakirodalomból, részben személyes külföldi konzultációkból érkeztek. A kötet szerzői – az egyeztetésben érdekelt kutatók és szerkesztők – nemcsak rácsodálkoztak a jelenségre, hanem elkezdtek olyan magyarázatként használni a projekt vitáiban, amely megoldani látszott a gazdasági szükségletek – társadalmi igények szembenállását. Evidensnek látszott, hogy a gazdasági fejlődés alapján újabb és újabb társadalmi csoportok érkehetnek az oktatásba, amelyek már más módokon fognak visszatérni a társadalmi termelésbe, nagyobb iskolai igényeiket az új nemzedékekre „örökítve” tovább. Ezzel a szemléletmóddal – a társadalom iskolázottságának folyamatos, időnként ugrásszerű megnövekedésével (meg annak történeti statisztikai dokumentálásával) – áthidalhatónak látszott a Tervhivatal által képviselt, illetve az Akadémiai Bizottság által sugallott ellentétes megközelítés.

*Az ezredforduló iskolája* az így megteremtett gazdasági és társadalmi konszenzusra utalt, amikor „köznevelésünk céljait és fejlesztésének föladatait” visszhangozta (*Inkei et al i.m. 47 skk*). Abban a megfogalmazásban, ahogyan a kötetben megjelent, mintha minden vita elsimult volna, s ami még fontosabb: úgy tűnt, hogy a viták legfőbb eredményeit

sikerült összegezni. Mivel Az ezredforduló iskolája visszhangtalan maradt, az egyeztetésnek ezt a kísérletét ott és akkor nem kellett vitának kitenni és tartósságát kipróbálni. A későbbi években-évtizedekben azonban az a fölfedezés, hogy az iskolázás emelkedése az adott társadalomban a természeti törvények erejével egyre csak terjed és terjed, meggyőződéssé vált. Az ezredforduló iskolája egykori szerzői számos alkalommal, sok helyen, változó politikai feltételek között (még az 1989/90 utáni fordulat vitáiban is) hatáson és eredményesen képviselték (lásd: Kozma 2016). Találtak egy kompromisszumot, amellyel nemcsak egyeztetni tudták A jövő iskolája projekt ellentétes álláspontjait, hanem mindkét álláspontból eleget alkalmazhattak a saját érveléseikben.

## Általános műveltség vagy szakmai képzés?

Az előbbi vitára (gazdasági szükségletek – társadalmi igények) a tervhivatali állítások adtak alkalmat A jövő iskolája projektben, a társadalmi igények elsődlegessége a tervhivatali állításokkal szemben formálódott ki és fogalmazódott meg. Az általános műveltség elsőbbségének kérdése viszont az Akadémiai Bizottság vitáiban merült föl. Ezek a viták adtak alkalmat arra, hogy a „másik fél” (tervhivatalosok, közigazdák, a szakképzés szakértői, a vállalati oldal) a szakképzés védelmében bekapcsolódjon.

Egy régi vita újbóli föllángolásának lehattunk tanúi, amely az oktatás és nevelés történetéből régóta ismert (alaki vs. anyagi képzés, vö. Prohászka 2004: 41–86). Ez a dilemma a XX. század eleje óta újra fölbukkant abban a kérdésben, hogy mi lenne fontosabb. az adatok ismerete, vagy az adatok megszerzésének tudása, más változatban: az emlékezet vagy a logika fejlesztése, az elméleti tudás vagy a gyakorlati képzés, elméleti vagy gyakorlati tudás. A jövő iskolája projekt persze egyáltalán nem nevelésfilozófiai fogalmak vagy tantervi célok körül forgott (lásd ezzel szemben Mihály 1972), hanem nagyon is megfogható társadalmi csoportok és hatalmi viszonyok körül. Az általános műveltség vagy szakmai képzés vitájának áruháját egymással szembenálló csoportok – a Tervhivatal és az Akadémiai Bizottság – öltötték magukra, hogy ismét megmérkőzzenek A jövő iskolája projektben.

Az ezredforduló iskolájának szerzői természetesen ezt a szembenállást is igyekeztek úgy bemutatni, mint egymást kiegészítő álláspontokat, ahol egyik a másik nélkül nem is fogalmazódhat meg (Inkei et al, i.m. 83 skk). Erre két megközelítést találtak. Az egyik a tevékenység szempontú megközelítés volt, a másik pedig a pályorientáció újszerű elmélete.

Az általános műveltség–szakmai képzés vita hagyományosan a tananyagok körül folyt és folyik máig napig; Az ezredforduló iskolájának kompromisszumkereső szerzői viszont a tevékenységekből indultak ki. Kimutatták, hogy minden képzésnek van általánosan művelő („személyiségfejlesztő”) hatása. Az általános műveltség megszerzése viszont nem más, mint tradicionális szakképzés olyan „szakmákban” mint az írni-olvasni, számolni tudás, az irodalom vagy a szaktudományok és a művészetek. Nem a képzés helyszínén és gyakorlati céljain múlik a dolog, hanem azon, hogy milyen jelleggel folytatjuk. Egy szakma kitanulása éppúgy műveli az ember személyiségét, mint ahogy egy nyelv megtanulása egyben szaktudást is jelent. Nem a képzés tartalmát (céljait) kell figyelembe venni, hanem a tevékenység hatását és funkcióit.

Bármennyire skolasztikusnak hatott is A jövő iskolája projekt vitáiban, az általános műveltség és a szakképzés illetén összebékítésében volt azért ráció. Ezt Az ezredforduló

*iskolájának* szerzői alaposan ki is használták. Bemutatták, hogyan értelmezhetők az ún. általánosan képző tárgyak mint a szakképzéshez vezető, azt előkészítő tanítási tevékenységek, és hogyan hat a szakképzettség vissza az iskolázottságra és a művelődésre. Ezzel megnyugtatták magukat és olvasóikat, hogy az általánosan művelő és a szakmai képző intézmények összekapcsolása, elágazásai és arányai igazán csak szemléleti kérdések.

A szakképző és általánosan művelő intézmények szembenállását próbálták feloldani azzal is, hogy bemutattak és alkalmaztak egy pszichológiai alapú pályaválasztási modellt ahelyett, ami addig (főleg a szakképzésben) megszokott volt: a pályaorientáció és a pályára irányítás helyett (*Ritoók 1976*). Ez utóbbi elsősorban azt szolgálta, hogy a megfelelő korú gyerekek (fiatal felnőttek) keressék és megtalálják azt a továbbtanulást, amely a nekik kívánatos munkához vezet hosszabb-rövidebb úton. Az ilyen „kívánatos foglalkozásokat” természetesen egyeztetni volt érdemes a környéken elérhető munkahelyekkel és az ott betölthető munkakörökkel, szakmákkal, foglalkozásokkal. A pályaorientáció és a pályaválasztás ilyenformán egyfajta toborzó szerepet is betöltött a szakképzés számára.

Az ezredforduló *iskolájának* szerzői ezzel szemben a pályaválasztást úgy mutatták be, mint a személyiségfejlődés speciális szakaszát, a pályaorientációt és tanácsadást pedig mint a késői serdülőkorban folyó szocializáció sajátos esetét. Ezzel az általános műveléshez kapcsolták a szakképzés tevékenységét is, amelybe mintegy belenő, „szocializálódik” a fiatal. Vagyis nem irányítják az aktuális munkaerő-szükségletek szerint, hanem szakemberré nevelik. A szakképzésben is egyfajta „embernevelés” folyik, tehát az egész szakképzést az általános műveltség kiegészítésének és betetőzésének foghatjuk föl (*Inkei et al, i.m. 179 skk*). Bár ez a megközelítés megmosolyogtatóan naiv és bicskanyitogatóan egyoldalú volt, arra azért alkalmasnak mutatkozott, hogy az egymásnak feszülő általános és szakképzés vitáját A jövő iskolája projektben egyeztetni lehessen vele. Ezzel kiegészítették a kísérletet, hogy az általános műveltséget szakmai képzésnek (a szakmai képzés megalapozásának), a szakmai képzést pedig általánosan művelő jellegűnek (az általános műveltség betetőzésének, professzionalizálásának) fogják föl.

## A „közösségi iskola”

Az 1970-es évek végén az ezredforduló nagyon messzinek tűnt még – három évtized –, amelyet még „meg is kell érni”. Arról nem is szólva, hogy senki sem látta előre sem A jövő iskolája projektben, sem a „nagypolitikában” a rendszer összeomlását, pedig már csak egy évtizednyire volt. Vagy volt egy rejtett vágyuk – egy iskola, egy intézménytípus, egy nevelési környezet, amelynek a beteljesülését akarták, ezért jelezték előre? Egy intézmény, amelyben mindazok a feszültségek, amelyek most A jövő iskolája projektet mozgatták, kisimulnak, egyensúlyba kerülnek, megszűnnek?

Igen, volt ilyen intézmény a szerzők fejében (szívében): a közösségi iskola.

A könyv utolsó fejezetében a szerzők mintegy kilépnek tudományosnak álcázott jövő-kutatásukból, hogy megfogalmazzák „a köznevelés fejlesztési stratégiáját” (*Inkei et al, i.m. 231 skk*). Persze, itt is óvatoskodnak és teoretizálnak, hogy mi is az a stratégia, és mit kellene fejlesztenünk (célkitűzésen, eszközökön) érteni. Végül azonban mégis csak színt kell vallani, s ők – ki-ki a maga vérmérséklete szerint – színt is vallanak. A színvallás a „fejlődés irányítása” alcímet viseli, és érdemes megint fölfigyelni az álcázásra. Nem akarják ők irányítani a fejlesztést, nem az ő dolguk, nem is a kompetenciájuk. Amit javasolnak, csupán irányítás. A fejlődésé – ami viszont kikerülhetetlen.

Ebben az alfejezetben rajzolódik ki az az intézmény, amelyet a szerzők egyike-másika korábban is megírt már („művelődési városközpontok”, vö. *Forray & Kozma 2011: 50–85*), s amely, úgy látszik, válasz a dilemmákra, amelyeket az egész A jövő iskolája projekt napvilágra hozott. A közösségi iskolában egy tető alatt folyhat az általános művelés és a szakképzés, közös, majd elválasztott terekben. Így bebizonyosodhat, hogy a szakképzés és az általános műveltség nem választ szét társadalmilag, sőt, inkább egyenlősít. A különböző képzések résztvevői közös foglalkozásait és iskolai szabad idejüket egy térben töltik, azaz együtt élnek, mint a társadalomban, egy szocialisztikus és erősen képzeletbeli társadalomban, ahol lehetőleg mindenki minél egyenlőbb – vagy mondjuk ki: már mindegyik középiskolai középiskolai.

A közös középiskola nyitott az őt körül vevő közösségre. Nem azért, hogy ideológiailag nevelje a szülőket a gyerekei révén, hanem hogy beilleszkedjék a helyi társadalomba, amellyel közvetlenül kommunikál, s amelyből valójában vétetett. A közös középiskolában a helyi társadalom érintett tagjai megvalósítják azt, amiről a rendszer hallani sem akart – a kifejezést is tiltotta –, az öngazgatást. A közös középiskolában mintegy „lejtsszák” a helyi konfliktusokat, erre a terepre terelve át azokat a vitákat, amelyeket különben mozaikossá szétesve folytatnának (vagyis helyi parlamentet alakítanának ki). A közösségi középiskolában politizálnak – amennyiben érdekviszonyaikat a művelődéshez fűződő érdekeiké transzponálják, és együttes vitákban egyeztetik.

Ennek következtében a közös középiskola a helyi társadalom (majd csak később nevezik a magyarországi társadalomkutatók annak) központjává növi ki magát. S így két legyet üthetnének *Az ezredforduló iskolájának szerzői* egy csapásra. Szembeállítanák a kádári hatalommal az öngazgató helyi társadalmakat, egyben fölmagasztosítanák a helyi iskolát.

A közös középiskola képe – nevezzük társadalomjobbító illúzióknak – azért is beszédes, mert nem A jövő iskolája projektből származik, még ha úgy tüntették is föl. Eredete sokkal inkább az 1960-as évek szociáldemokrata álmához köti, amelyet (a komprehenzív középiskolát) leginkább a Skandináv-félszigeten valósítottak meg. Elég messze attól, ahol a Kádár-kor iskolareformerei működtek. S elég nagy jólétben, szabadságban és függetlenségben ahhoz, hogy vonzó álmokké tünjenek.

## Rejtőző politizálás

*Az ezredforduló iskolájára* mai szemmel pillantva az első, ami szembetűnő, mégsem ez az erőltetett naivitás és a megalkuvásig menő kompromisszumkeresés. Ami egyébként a hetvenes évek Kádár-rendszerében gyökerezett, és tükrözte annak természetét. Ezzel van kapcsolatban a mindenáron való törekvés arra, hogy az egész A jövő iskolája projekt valami egységes egésznek, valami lassan, de következetesen hömpölygő társadalmi-gazdasági folyamatnak látszódjék. A „folyamat” amúgy is kedvelt kifejezése volt a társadalomtudománynak a Kádár-rendszerben; a „fordulat”, a „törés”, hát még az „átalakulás” keresése és leírása csupán ritkán és inkább csak kívülről szüremkedett be a kor társadalomtudományosságába (vö. *Tjaden 1977*).

A „Jövő iskolája” legitimitációját a szerzők főként az akadémiai szférában keresték, amint ezt a lektorok névsora – Berend T Ivántól Mátrai Lászlóig – mutatja. Mindenképpen a tudományos közösség tagjaként igyekeztek föltüntetni a műüket, mintha egyfajta kutatási eredmény volna, amit a sok lábjegyzet és számos hivatkozás volt hivatva tükröz-

ni. De alighanem csak úgy tettek, mintha a tudományos közösség tagjaiként szólnának – mert *Az ezredforduló iskolája* éppen hogy oktatáspolitikai dokumentumnak volt szána, annak a trivialiságig népszerű formájában. Ezt a jelleget a korban megszokott dicsőítő és vidámkodó képek erősítették, amelyek a szocialista iskolaügy fölemelkedését voltak hivatva tükrözni, valamint a kiterjedt irodalomjegyzék, amelyet tulajdonképpen nem is nevezhetünk annak, inkább ünnepi válogatásnak. A jövő iskolája projektből.

Mégis a leginkább mellbevágó az a szemelvénygyűjtemény, amelyet *Az ezredforduló iskolája* mintegy „bemelegítésül” közöl, és amely az 1944-es ideiglenes kormány nyilatkozatával kezdődik, és az MSZMP 1975-ös programnyilatkozatával fejeződik be (*Inkei et al, i.m. 5–20*). Mindez azt sugallja – tüntetőleg, nem szájbarágósan, oktrojálva –, hogy ami itt végbement és végbemegy, az egyetlen folyamat, amely a történelem méhéből indulva egyenletesen önmaga beteljesítéséig tart. Ha máshonnan nem is, *Az ezredforduló iskolájának* ebből a dokumentumgyűjteményéből máris kitalálhatnánk, hogy a Kádár-rendszer igazi kreációját tarjuk a kezünkben.

Ebben a dokumentum-folyamban minden a helyére kerül, vagy eleve a helyén is volt. A „Jövő iskolája” nem egy *ad hoc* megmozdulás, nem valamely itt és most fölismert probléma megoldása, hanem egy történelmileg megindult nagy folyamat, amelyet a most bekapcsolódók csupán kiteljesítenek és végbevisznek. S ha van is probléma és nehézség, azt csupán azért kell elhárítani, hogy a folyamat minél zökkenőmentesebben haladjon a maga útján és minél hamarabb elérhesse célját, s amelytől, látnivaló, már csupán karnyújtásnyira volnánk. A Kádár-rendszernek ez a sugallata különösen bénítólag hat ebben a könyvben, és különösen bénítólag hat így utólag rácsodálkozva – amikor már tudjuk, hogy az 1970-es évek vége nem a fölemelkedés, hanem a kényszerleszállás előkészülete volt.

És mégis, mégis. A jövő iskolája projektnek ebben a dokumentumában van valami – rejtve, legbelül, talán csak a szerzők szándékában –, ami túlmutat az iskolás hangvételen és a primitív hajbókoláson. És ez az a szándék, hogy valamit, amit szeretnének elérni – amit fontosnak tartanak és közkinccsé akarnak tenni – úgy tüntessenek föl, mint ami természetes, törvényszerű és így kikerülhetetlen.

Az egész A jövő iskolája projektben látenszen ott munkál a szándék, hogy a benne részt vevő csoportok, vitapartnerek és érdekérvényesítő központok célokat valósítsanak meg. Célokat, amelyeket – ismét csak a kor divatja szerint – feladatoknak neveznek, mert így nevezik őket azok a pártdokumentumok, amelyekhez hasonlítani akarnak, és amelyekben a pártvezetés csakugyan feladatokat adott a társadalomnak, hogy végrehajtsa őket. Persze, A jövő iskolája projekt vitapartnerei nem adhattak feladatokat sem az iskolának, sem az oktatásügynek, legkevésbé pedig a párt által egyeduralt oktatáspolitikának. Tehettek viszont mást: tudományos előrejelzések köntösébe öltöztethették és társadalmi folyamatok beteljesülésének tüntethették föl azokat a célokat és értékeket, amelyeket fontosnak tartottak és el kívántak érni.

*Az ezredforduló iskolája* is trendnek tünteti föl az általános képzés növekedését a szakképző intézmények arányainak visszaszorulása mellett; a személyiségfejlődés kiteljesedését a szocializmusban (értsd: egyfajta „emberarcú szocializmus”); a társadalmi igények előtérbe jutását a gazdaságilag szükségserűnek minősített képzésekkel szemben (értsd: az intézményválasztás szabadsága a létszámkeretekkel szemben); a gazdasági fejlődés intenzív szakaszába lépést (azaz a jobb iskolák szükségessége és a tananyagok közelítése ahhoz, amit Nyugaton tapasztalhattak). Ebben a tekintetben A jövő iskolája projekt

nagyon is illeszkedett az 1970-es évek jövőkutatásába és hasonló funkciót látott el az oktatás területén, mint az egykori jövőkutatások a társadalom- és gazdaságpolitikában.

Bárki mondhatná, hogy ezt csupán utólag találjuk ki és olvassuk rá *Az ezredforduló iskolájára*; hogy ez csupán kordokumentum, s nem is az igazán fontosak közül való. Bárki mondhatná – ha annak, amit A jövő iskolája projekt vitáiról főntebb elmondottunk, nem lett volna folytatása. De lett. S a folytatás valószínűsíti, hogy A jövő iskolája projekt s benne *Az ezredforduló iskolája* társadalom- és oktatásjobbító szándékokat hordozott magában, kódolt formában, ahogy a Kádár-korban illett.

## Távlati tervezésből fejlesztéspolitika

A jövő iskolája projekt az 1970-es évek második felének szakértelmiségi mozgalma volt a Kádár-rendszer leszálló ágában, átnyúlva az évtized fordulóján, és beletorkollva abba a reformpróbálkozásba, amellyel az 1980-as évek egy-két évében a rendszer még megpróbált politikailag magára találni, ha gazdaságilag ez már nem is volt lehetséges (vagy csak a szovjet blokkból való kiszakadás árán). Az évtized fordulójának ezekből a próbálkozásairól – mondhatnók vergődéséről – máig kevés szó esik. Pedig fontos, legalább is A jövő iskolája projekt szempontjából. Mutatja ugyanis, hogyan és kik próbálták fejlesztéspolitikává lefordítani mindazt, amit egy évtizeden keresztül mint a jövő elkerülhetetlen tendenciáját mutattak be.

A Kádár-rendszer társadalompolitikáját a lengyel válság és a Szolidaritás alapvetően megrengette. A válasz most is úgy kezdődött, mint a csehszlovákiai reformok nyomán: odafordulással és érdeklődéssel. De nem úgy folytatódott. A Kádár-rendszer társadalompolitikájában a reformerők megpróbálták a lengyel eseményeket úgy föltüntetni, mint kikerülhetetlent – ha a Kádár-rendszer belpolitikája nem változik.

A változásnak ebben a mozgolódásában A jövő iskolája projekt vitapartnerei elkezdtek intézményi reformokban és személycserékben is gondolkodni. Még mindig álcázottan. Pozsgay Imre bekerülését a kormányzatba például úgy kommunikálták mint az oktatás és közművelődés együttműködését, amely mindkét tevékenység lényegi összetartozásából fakad (vö. *Inkei et al, i.m. 210 skk*). Ez igaz vagy sem, de mindenképp jól hangzott két minisztérium összevonásakor ahhoz, hogy az újabb, nagyobb súlyú minisztériumot Pozsgay Imre vezesse. A nélkülözhetetlen fejlesztésekhez szükséges stratégia kidolgozásához az új miniszter új tervezési egységet hozott létre minisztériumában, ami szokatlanul új dolognak számított. A jövő iskolája projektben részt vevő tervhivatali vitapartnerek közül meghívta az ütőképesebbeket az új minisztériumába, az Akadémiai Bizottság vezetőjét pedig háttérintézményének vezetőjévé tette. Új csúcsmisztérium volt kialakulóban.

Ebben a légkörben *Az ezredforduló iskolájában* előre jelzett események egyszerre fejlesztéspolitikává transzponálódtak. A „távlati műveltségkép” helyett Nemzeti Alaptanterv kezdett formálódni, a közös középiskolából pedig az általános iskola fejlesztési terve alakult ki a kidolgozás alatt álló ötéves tervben, tervhivatali közreműködéssel. A jövő iskolája projekt, úgy tűnt, célba ért. Rejtett tartalma – az iskolajobbító szándék és a társadalom megreformálására törekvés – napfényre került. Olyan fejlesztéspolitikává kezdett alakulni, amely egyre inkább kibújt a pártközpont által ráerőltetett kompromisszumos programokból, az egy helyben topogásból.

A gyökeres fordulatra azonban még vagy tíz évet várni kellett. Az 1980-as évek elején előmerészkedő jobbítások mögött még (vagy már?) nem volt politikai akarat; az a nem-

zedék, amely akkor jelentkezett a politikai porondon, még gyöngének bizonyult a reformokra. Különbösen is jelen voltak még, noha barakkjaikba zártan, az orosz katonák, s a fenyegetés, ahogy azt Jaruzelski Lengyelországban előadta, Magyarországon is hatott. A jövő iskolája projekt alap gondolatai majd csak egy évtizeddel később, a fordulat váratlan eufóriájában bukkannak elő. Olyan eszmékben, törekvésekben és intézkedésekben, amelyek nem annyira a rendszerváltozás dilemmáira kínáltak választ, hanem még mindig a Kádár-rendszer egykori problémáira, hiszen a Kádár-rendszerben fogantak.

A jövő iskolája projekt a fordulat pillanatában leértékelődött; megmaradt máig a jövő emlékének.

\*\*\*

## Megjegyzés

Köszönöm Forray R. Katalin szakmai megjegyzéseit, valamint szerkesztői hozzájárulását ehhez az íráshoz.

## IRODALOM

- Az oktatás távlati fejlesztési koncepciója* (1971) Országos Tervhivatal munkaerő és életszínvonal bizottsága (sokszorosított kézirat), Budapest.
- CRAVERO RÓBERT, FEKETE GYÖRGY & IVÁN PÁL (1975) A munkaerő-állomány szakképzettségi és iskolázottsági struktúrájának tervezett alakulása 1970–1985 között. *Közgazdasági Szemle* vol. 22, No. 3, pp. 175–190
- CRAVERO RÓBERT & IVÁN PÁL (eds) (1974) *Számítások a népgazdasági ezredfordulóig terjedő munkaerő-struktúrájára. Következtetések az oktatás távlati fejlesztésére.* Országos Tervhivatal, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS (2011) *Az iskola térben, időben.* (Oktatás és Társadalom 10.) Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- GÁSPÁR LÁSZLÓ (1976) *A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlati.* MTA–OM Köznevelési Bizottság (sokszorosított kézirat), Budapest, Szentlőrinc.
- INKEI PÉTER (1974) *A 9 + 3 iskolarendszer bevezetésének lehetőségei Magyarországon.* *Neveléstudományi Közlemények* 1: 1. Másodközlés kiegészítésekkel:
- INKEI PÉTER, KOZMA TAMÁS, NAGY JÓZSEF & RITÓÓK PÁLNÉ (1979) *Az ezredforduló iskolája* Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOLTAY GÁBOR & BRÓDY PÉTER (1989) *„Érdemei elismerése mellett.”* Szabad Tér, Budapest.
- KOVÁCS GÉZA (1979) *Az MTA-O.M. Köznevelési Bizottságának munkájáról a nyíregyházi tanácskozás tükrében.* *Egyetemi Szemle* vol. 1, No.1, pp. 31–34
- KOZMA TAMÁS (2001) *Oktatás és politika: rendszerváltó viták.* *Iskolakultúra* vol. 11, No. 2, pp. 63–72.
- KOZMA TAMÁS (2004) *Kié az egyetem?* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (2016) *A pillanat: esszé az oktatáskutatásról.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai.* MTA Pedagógiai Kutató Csoport (sokszorosított kézirat), Budapest.
- LÓRÁNT KÁROLY (1989) *Gazdasági fejlődésünk kritikus kérdései 1968–1988.* MSZMP Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- MIHÁLY OTTÓ (1972) *A nevelés célmélete mint nevelésfilozófia probléma.* In.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1971. Akadémiai Kiadó, Budapest.



- MONG ATTILA (2012) Kádár hitele. A magyar államadósság története 1956–1990. Libri Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (1970) *Az iskolafokokozatok távlati tervezése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (1971) A tízosztályos iskola-rendszeréről. *Valóság* vol. 13, No. 9, pp. 7–23.
- NAGY JÓZSEF (1972) *A középfokú képzési rendszer fejlesztési tendenciái és távlati tervezése*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (1973) Az IIEP és a közoktatás-tervezés nemzetközi helyzete. *Magyar Pedagógia* vol. 72, No. 1-2, pp. 150–163.
- PHILLIPS, D. & OCHS, K. (2003) Processes of policy borrowing in education. *Comparative Education* vol. 39, No. 4, pp. 451–461.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002) *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- POSTLETHWAITE, T.N. (1967) *School Organization and Student Achievement*. Almqvist, Wicksell, Stockholm.
- PROHÁSZKA LAJOS (2004) *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete* (ed) Orosz Gábor, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- RITOÓK PÁLNÉ (1976) *Kísérleti pályaorientációs ismeretek a fakultatív tantárgycsoportos oktatásban részt vevő gimnáziumok tanulói részére*. Országos Pedagógiai Intézet (sokszorosított kézirat), Budapest.
- TIMÁR JÁNOS (1976) A köznevelési rendszer távlati fejlesztésének néhány kérdése. *Valóság* 18, 1, pp. 24–31
- TIMÁR JÁNOS (2005) *Életregény*. Noran Kiadó, Budapest.
- TJADEN, K.H. (1977) *Szociális rendszer és szociális változás*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- TÓTH L (1974) *A köznevelés fejlesztésének 1990-ig szóló koncepció tervezete*. Oktatási Minisztérium (sokszorosított kézirat), Budapest.