

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

„Mozdonypedagógusok” az alternativitás és pluralizmus füstjében – avagy az 1985. évi oktatási törvény a 80-as, 90-es évek pedagógiai reformjainak tükrében

Jelen tanulmány fókuszában az 1980-as, 90-es évek oktatás- és nevelésügyének vizsgálata áll, különös tekintettel az 1985-ös oktatási törvény hatályba lépését követő pedagógiai alternativitás és pluralizmus kibontakozására. A vizsgált időszak reformtörekvéseit tekintve megállapítható, hogy a nyolcvanas évek közepén a polgári demokrácia felé mutató átalakulás mentén születő, a nevelés- és oktatásügyet érintő olyan törvényi és a pedagógiai gyakorlatot formáló tartalmi szabályozóknak kellett megszületniük, melyek minden tekintetben (értékek, nézetek, intézmények, módszerek stb.) a választás szabadságát biztosították és szolgálták. Az 1985-ös oktatási törvény egyik legfontosabb és egyben legünnepeltebb üzenete: a pedagógusi és az iskolai autonómia legalizálása volt, melyek intézményesülése a pedagógiai pluralizmus és alternativitás létének kétségtelen bizonyítékaként és a reformszándékon túlmutató jelentőségű fordulatként értelmezhető.

Bevezető gondolatok

Az 1980-as évek közepén Magyarországon körvonalazódó rendszerváltoztató folyamatok, reformkísérletek nemcsak a gazdasági-társadalmi életre, hanem a tudományos közéletre, oktatáspolitikára, neveléstudományra és a pedagógiai gyakorlatra is egyaránt forradalmian megújító hatással voltak, melynek következtében az 1980-as évek közepétől a magyar oktatás- és nevelésügyben is erőteljes lépések történtek a változás, fordulat irányába. A közoktatásban megjelenő pluralizmusnak, alternatív pedagógiai programoknak köszönhetően – jól érzékelhetően – a 80-as évek végétől elindult egy innovációs folyamat, melyet a neveléstudományi szakirodalmak „alternatív pedagógiai mozgalom” néven definiálnak (Mihály, 1989; Kozma, 1990, 2009; Báthory, 2001).

E tanulmány középpontjában elsősorban az 1980-as, 90-es évek oktatás- és nevelésügyének vizsgálata áll, hangsúlyozva az 1985-ös oktatási törvény hatályba lépését övező időszak erősen centralizált oktatáspolitikai szellemiségétől és nevelési gyakorlatától való elfordulás motívumait és irányait, valamint az alternativitás és pluralizmus szellemiségének tükrében értelmezve a vizsgált időszak pedagógiai reformtörekvéseit.

Húsz év (elég?) nagy idő... [1]

A hazai oktatás és nevelésügyben bekövetkezett változások értékeléséhez szükséges és vizsgálandó dokumentumok közül elsődlegesen az 1985. évi oktatási törvény paragrafusaiban rejlő tartalmi és törvényi módosítások számbavételére kerülhet sor. A törvény deklarációjának

és a hazai alternatívitás és pluralizmus kibontakozásának összefüggéseit tekintve azonban az 1985-ös év nem tekinthető szigorúan vett éles kontúrnak, tekintettel arra, hogy a magyar közoktatásban a nyolcvanas évek elejétől folyamatosan érlelődött, bontakozott ki a változás szükségessége; egyre fokozottabb hangsúllyal artikulálódott az autonómia, decentralizáció és alternatívitás igénye (Báthory, 2001). A fentiek alapján tehát megállapítható, hogy a 80-as évek derekán kibontakozó alternatív pedagógiai mozgalom tekintélyes, több mint két évtizedes múlttal és szinte „forradalmi” változásokat felmutató jelentőséggel rendelkezik. A történelemtudomány tekintetében azonban ez az idő még nem illeszthető egy széles spektrumú, historikus perspektívába. Joggal vetődnek fel tehát az alábbi dilemmák: a tudományos vizsgálódások esetében mi számít történelemnek? Kutatható-e már kellő rálátással a bevezetésben körülhatárolt évtized?

Különböző tudományos irodalmakat tanulmányozva sem könnyű annak a meghatározása, hogy mennyi idő elteltével számít valami történelemnek. Hétköznapi értelemben történelem mindaz, amit már magunk mögött hagytunk. Romsics Ignác 2002-ben a Mindentudás Egyetemének egyik előadásában a fenti vélekedéssel egybehangzó gondolatot fogalmaz meg a történelmi múlttal kapcsolatban: „*Múlt mindaz, ami a mai napig a világegyetemben történt függetlenül attól, hogy tudunk róla vagy sem*” [2]. Más szerzők az elmúlt két évtized eseményeit még a jelenkori történetíráshoz sorolják, mivel azok, akik aktív részesei, szereplői és irányítói voltak, többnyire még itt élnek velünk (Kozma, 1990; Báthory, 2001). Az angolszász gyakorlat szerint az utolsó ötven év még nem történelem, míg megint más kultúrkörben a fogalmat úgy értelmezik, hogy minden adott esemény a jelenben is történelemnek számít. Ősz Gábor (1999) véleménye szerint legalább egy nemzedéknyi távolság kell ahhoz, hogy valamiről viszonylag tárgyilagosan lehessen írni. Ezt Arthur Koestler író, társadalomfilozófus idézete helyezi tágabb összefüggésbe: „*A történelem pulzusa lassan ver; az ember években méri az idő múlását, a történelem nemzedékekben*” [3].

A fenti nézeteket és kitételeket összegezve elmondható, hogy az oktatáspolitikai és a nevelésügyi több mint húsz esztendő történetisége a jelen kutatói szemszögből a múlt, pontosabb értelmezésben a közelmúlt történetiségéhez sorolható, egy nemzedéknyi távolságból pedig már kutatható. Vizsgálata az eltelt idő rövidegét és a rálátás spektrumát tekintve azonban kevésbé lehet objektív, ezért csupán egy-egy – valószínűleg még többé-kevésbé rejtett – aspektus feltárására vállalkozhat ennek az időszaknak a kutatója (Kozma, 2009). Húsz év nagy idő..., „*arra már elég, hogy a közvetlen benyomások hatása alól szabadulva elfogulatlanabban mérlegeljük a rendszerváltók és a változás igazi nagyságát*” (Kozma, 2009: 435).

„Új szelek” a közoktatásban: alternativitás és pluralizmus

A vizsgált korszak oktatáspolitikai reformtörekvéseinek az előzményeként *Báthory Zoltán* (2001) az 1960-as, 70-es évek „reformszellőit” jelöli meg. Az említett kor nevelés- és oktatásügyének változásaival foglalkozó egyéb szakirodalmak [4] szintén ettől az időszaktól kezdődően jegyzik a centrális tantervekkel, uniformizált tankönyvekkel és módszerekkel működő iskolarendszer megreformálásra tett – utólagosan sikertelennek ítéltető – kísérleteket [5]. Ezen eltérő szándékú és hatású intézkedések „felülről” induló, központosított, több ponton erősen ideologizált szellemiségét és gyakorlatát a nyolcvanas évek végére az alternativitás és pluralizmus zászlaja alatt irányt változtató, „alulról fölfelé” kibontakozó pedagógiai mozgalom váltja fel (*Báthory, 2000b*). *„Látunk kell azonban, hogy a reformnak ebben a most következő szakaszában éppen ez a szóltan és szervezetlen kisebbség fogja kikényszeríteni az alternatív álláspont általános elfogadottságát, fogja megszerezni az innovációs források java részét és ad biztatást azoknak az oktatáskutató reformereknek, akik majd a kilencvenes években, éppen az alternatív mozgalom sikereire hivatkozva, újra megpróbálkoznak a nagyrendszer reformjával. Ők azok a pedagógusok, akiket korábban „mozdonypedagógusoknak” neveztünk”* (*Báthory, 2000b: 21*). A változásoknak e szakaszában a reform már nem csupán az állam, az oktatáspolitikai vagy a társadalom- és neveléskutatók ügye volt, hanem azoké a pedagógusoké is, akik fogékonyak, elkötelezettek voltak az innováció iránt, és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeztek [6]. E tényezőket hivatalos, legitim formában az 1985-ben kiadott oktatási törvény, rejtett, látens módon pedig az alternatív pedagógiai mozgalom biztosította. A mozgalom megjelenése és a belőle szükségszerűen kibontakozó alternatív intézményalapítási „láz” feltételeit – *M. Nádasi Mária* (1995) szerint – egy alapvetően plurális társadalomban működő, a sokféleséget az iskolaügyben is természetesnek tartó oktatásirányítás teremthette meg. A pluralizmus és alternativitás gyakorlata eddig a forradalminak ható időszakig ismeretlen volt a magyar politikában, közéletben, illetve az oktatás- és nevelésügy terminológiájában; az 1980-as évek végétől azonban egyre erőteljesebb hangsúllyal és egymással szorosán összefonódva politikai, társadalmi és pedagógiai tartalmakkal töltődve hangzatos jelszavakká váltak [7].

A következőkben az alternativitás és pluralizmus jelentéstartalmait és pedagógiai vonatkozásait vizsgálom röviden, elsősorban a 80-as évek végének magyar oktatás- és nevelésügyének kontextusában. A témát érintő kutatások és szakirodalom válogatásakor elsőbbséget élveztek a vizsgált időszakban (1980-1990-es évek) született vagy azt rövidesen

követő publikációk, melyek áttekintésével egyidejűleg körvonalazódni látszik a változások tükrében megjelenő neveléstudományi önreflexió is.

A **pluralizmus** teóriája kezdetben a „nyugati” társadalmakban politikai értelemben tűnt fel. Hangsúlyozottan az abszolút hatalmat és az állami szuverenitást támadó század eleji elméletekben szerepel, mint a demokratikus politikai rendszer egyik alapértéke és tulajdonsága (Feuer, 1989) [8]. Szűkebb értelemben több különböző politikai törekvés egyszerre létezésének lehetősége és természetessége, mely az érdekek, értékrendek, nézetek, ideológiák, pártok és intézmények egymással versengő sokféleségét jelenti. Tágabb értelmezése kiterjed az eltérő vélemények létjogosultságát megengedő irányzatok összefoglalására, illetve magában foglalhatja az azonos funkciót ellátó intézmények közötti választás lehetőségének jelentését egyaránt. Filozófiai tekintetben a pluralizmus a monizmus ellentétéként a világ rendezőelvét nem egyetlen princípiumban, hanem sok, egymással együtt élő rendszerben látja (Mihály, 1989, 1999; Brezsnjanszky, 1997).

A fenti értelmezések közös tartalmait (egymással együttesen létezés, egymástól eltérés és egyenértékűség, sokféleség) megőrizve hazánkban a pluralizmus fogalma az 1980-90-es években a társadalmi-gazdasági, oktatásügyi és neveléstudományi kontextust tekintve kibővült és differenciálódott jelentéstartalommal általánosan elterjedt – már-már divatos – szlogenné vált. Így jelent meg a pedagógiai pluralizmus terminusa is, amely több, eltérő filozófiájú, célrendszerű és metodikájú pedagógiai rangsorolás nélküli paradigma párhuzamos létezését feltételezi egy adott időben és társadalomban [9]. E mintázatok létrejöttét a társadalmi differenciáltság és strukturáltság és a különböző társadalmi csoportok eltérő értékorientációja idézi elő. A pedagógiai pluralizmus vallja a paradigmák egyenértékűségét, ami azonban nem azonosítható az értékek tagadásával (Mihály, 1989). Többpólusú, demokratikus hatalmi legitimizációt kíván és feltételez, elhatárolódva egyetlen szakmai, hatalmi elit saját kritériumrendszerének alkalmazásától (Sáska, 2004). Feltételezi a csoport, illetve az egyén szakmai autonómiáját, nem tekintve azonban ezeket korlátlanoknak.

A fenti meghatározások összevetése során kiemelhető közös vonások (eltérő értékorientáció mentén létrejövő egyenértékű, rangsorolás nélküli paradigmák sokfélesége, szakmai autonómia) a demokratizmus szellemiségét közvetítve, azzal összhangban jelenítik meg a fogalom tartalmi kereteit. Ennél mélyebb, már-már diagnosztizáló jelentéstartalom kifejtésére vállalkozik Mihály Ottó, aki a pluralizmusnak a nevelés elméletére és az oktatás gyakorlatára kifejtett összetett hatását elemezte és egyúttal kijelentette: „A bajok a pluralizmussal kezdődtek...” (2001b: 5). A problémák okát a nevelés hagyományos legitimizációs bázisának elbizonytalanodásában látta: „... a nevelés igazolásának egyetlen

kritériuma: azok, akikre vonatkozik, és azok, akik csinálják, megalkudnak, megegyeznek abban, hogy ez így „jó”” (i. m.). E normatív bázis megkérdőjeleződésének okait a szerző az együttesen létező paradigmák egyenértékűségének, valamint a szakmai autonómia és a többpólusú hatalmi legitimizáció megjelenésének tulajdonította. Véleménye szerint e jelenségek tükrében valósulhat meg az alkotmányos pluralizmus, ami jogot és szabadságot biztosít az intézményalapításra és választásra; illetve az értékpluralizmus, ami elhatárolódik a nevelés világnézeti és erkölcsi szocializáció tekintetében való egyetemességétől (Mihály, 1989, 1999, 2001a, 2001b).

Az **alternativitás** fogalma az idők során jelentős értelmezési módosuláson ment keresztül, fokozatosan elveszítve latinból átvett eredeti jelentését („kettős, két választási lehetőséget felkínáló, választható”). A XX. század utolsó évtizedeiben az „új”, „más”, „eltérő” jelentésében vált azonosíthatóvá a köznapi nyelvben, melyhez gyakran társultak a „jobb, korszerűbb, eredményesebb” túláltalánosítások is.

Az 1996-os Pedagógiai kislexikonban „alternatív iskolák” szócikk alatt az alábbi meghatározás található [10]: „*az egyenértékű lehetőségek közötti választás[t], amely [...] szemben áll a korlátozó, centralizáló, antiliberalizáló, univerzáló törekvésekkel.*” (1996: 26). Czike Bernadett (1997) szerint alternatív az, ami a hagyományostól eltérő, különálló, új utakat kereső, szabad pedagógiai kezdeményezés. Ezek az értelmezések az ellenpontozás, tagadás mozzanatát hangsúlyozzák a nagy rendszerektől való függetlenség, a saját lábön állás, az el nem kötelezettség kiemelésével. Egy esztendővel később, az 1997-ben Báthory Zoltán és Falus Iván főszerkesztésében megjelent Pedagógiai Lexikonban az iskolafenntartásban, iskolaszervezési kontextusban és a pedagógiai részletekben tetten érhető sajátosságok a másoktól való különbözőség jellegével emelkednek ki: „*Olyan, ált[alában] civil kezdeményezésre létrejövő iskolák, melyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel. [...] Az alternatív iskolák fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként*” (1997: 73-74). M. Nádasi Mária (1995) az egységesség paradigmája mellett/helyett születő másságot hangsúlyozza, melynek lényegi vonása az eltérő megoldások hagyományossal és egymással szembeni választhatósága, illetve a pedagógiai gyakorlat különböző szintjein való megvalósulása. Báthory Zoltán (2001) a Maratoni reform című könyvében körülhatárolt definícióban a közoktatás egyes intézményeinek az állami oktatástól való eltérését hangsúlyozza, különös tekintettel a pedagógiai célkitűzésekre, az oktatás tartalmára és módszereire. Álláspontja szerint Halász Gábornak az 1980-as években végzett iskolai klímavizsgálatai már valószínűsítették, hogy az

oktatási intézmények körülbelül tíz százalékának a pedagógiai rendszerében tetten érhető úgynevezett „alternatív”, azaz a hivatalostól eltérő, relatív önállóságra utaló jelenségek [11]. Véleménye szerint az adott korszakban e jegyek nem alkothattak koherens rendszert, csupán látens módon juthattak kifejezésre. *Trencsényi László* (1999) szerint az alternativitás nyugat-európai értelemben a pluralizmus velejárójaként mindig egy kisebbségben lévő irányzat jelzőjeként definiálódik. *Brezsnyánszky László* (2004) a szó értelmezését szigorúan leszűkítve tartja alkalmazhatónak, következésképp az adott helyen és időben hagyományosnak mondható iskoláktól céljaikban, tartalmukban és módszereikben, azaz a pedagógiai program egészét tekintve eltérő iskolamodellek esetében tartja adekvátnak az alternatív jelzőt.

A definíciókat összevetve megállapítható, hogy *Báthory, Czike* és az 1996-os kislexikon megfogalmazásában az alternativitás értelmezésében fokozottabb hangsúlyt kap a „központi irányítástól való eltérés”, „valamivel való szembenállás”, „elhatárolódás” jelentéstartalom. *Trencsényi László* esetében a külföldi pedagógiai gyakorlatban erőteljesebben hangoztatott „kisebbségben lenni” motívum kerül előtérbe, amely véleményem szerint a magyar alternatív mozgalom esetében kevésbé volt jellemző. Az 1997-es lexikon, illetve *M. Nádasai Mária* és *Brezsnyánszky László* elsősorban a pedagógiai, koncepcionális és módszertani kritériumok mentén értelmezik az említett fogalmat.

Neveléstudományi szempontból tehát – tágabb értelemben – az alternativitás fogalma alatt minden olyan intézményt, pedagógiát, illetve módszertani megoldást érthetünk, amely másságot, választási lehetőséget kínál a hagyományos oktatási rendszer mellett [12]. Szűkebb értelemben, *Németh András* (1998) álláspontja szerint a kifejezés a reformpedagógia fejlődésének a II. világháborút követő szakaszában létrejött azon pedagógiai irányzatok esetében releváns, amelyek nem követték egyik tradicionális reformpedagógiai koncepciót sem. Helyette teljesen szabadon, a „tömegiskolától” jelentős mértékben különbözve, saját arculatukra formált pedagógiai irányzatot hoztak létre. Véleménye szerint őket illeti az alternatív jelző (*Németh és Skiera*, 1999).

Az alternativitás és pluralizmus fogalma a vizsgált időszak pedagógiai és társadalomtudományi terminológiájában nem csupán fokozottan artikulálódott, hanem szorosan össze is kapcsolódott. E kontaktus magyarázatára és elemzésére szolgáló publikációk egyike a VI. Nevelésügyi Kongresszus „A mássággal, az alternativitással szembeni viszony” című összefoglalója [13]. Ebben az állásfoglalásban a kongresszus résztvevőinek a nyilatkozata határozottan hangot adott a társadalmi pluralizmus jelentőségének a pedagógiai alternativitás, a demokrácia politikai és szakmai kultúrájának megteremtésében. „*A társadalom pluralizálódása természetessé teszi az élet legkülönbözőbb*

dimenzióiban megjelenő másságot, a világnézeti, vallási, életmódbeli sokszínűséget. E téren problémaként jelentkezik, hogy a társadalomban [...] nem alakult ki az a tolerancia, amely nélkülözhetetlen e feltétel a plurális demokráciák működésének. [...] A pedagógiai alternativitás nem csupán azért jelentős, mert iskolai terjedése segítheti az iskolakínálat szélesedését, hanem azért is, mert általa a pedagógusok a szakmai dimenziókban elfogadott másságon keresztül kondicionálódnak ez általánosabb tolerancia gyakorlására. A pedagógiai alternativitás terjedése része annak az általános tanulási folyamatnak, amelyben a társadalom tagjai elsajátítják a demokrácia alapvető politikai és szakmai kultúráját” [14].

A fenti gondolatokból kirajzolódik a demokratikus társadalom, pedagógiai pluralizmus és alternativitás egymást feltételező kölcsönhatása, amivel szorosán korrelál *Báthory Zoltánnak* (2001) a *Maratoni reform* című írásában megfogalmazódó álláspontja: véleménye szerint hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. A pedagógiai pluralizmus és alternativitás tehát egyrészt a választást kínáló és biztosító másság tekintetében, másrészt az állami oktatás monopolhelyzetét megingató intézményi jelenlét és gyakorlat tekintetében értékelhető mérföldkönek a hazai közoktatás történetiségében.

A nyolcvanas évek legvégére a pedagógusok szakmai és társadalmi aktivitásának köszönhetően, az „alulról jövő” kezdeményezésekből kibontakozó alternativitás és pedagógiai pluralizmus a hazai közoktatásban valósággá vált. A rendszerváltó értelmiség pedagógiai műhelyekből mozgalommá formálódva képes volt részt ütni a korábbi bürokratikus, centralisztikus pártállami irányítás alatt álló oktatás képzeletbeli pajzsán. „Az álmaikat keresték akkor, amikor körülöttük a (mindenféle értelemben) megfagyott világ eresztelni kezdett. A fordulatot máig ez teszi patetikussá és katartikussá” (*Kozma*, 2009: 429).

Fordulat vagy csupán reformszándék? – Az 1985-ös oktatási törvény jelentősége és hatása

A nyolcvanas évek utolsó harmadának oktatás- és nevelésügyét jellemző alternativitás és pluralizmus létrejöttének és mai szóval fenntarthatóságának okait kutatva megállapítható, hogy a polgári demokrácia felé mutató átalakulás mentén születő, az oktatásügyet érintő olyan törvényi és a pedagógiai gyakorlatot formáló tartalmi szabályozóknak kellett megszületniük, melyek minden tekintetben (pl. értékek, nézetek, intézmények, módszerek stb.) a sokféleséget, a választás szabadságát biztosították és szolgálták. Írásom jelen fejezetében az előzőekben említett szabályozók közül elsősorban a vizsgált korszakot leginkább meghatározó, 1985-ös oktatási törvény jelentőségét, ellentmondásosnak vélt megítélését és

szerepét vizsgálom, majd ezt követően a törvény hatásaképpen körvonalazódó pedagógiai tartalmi és gyakorlati változásokat mutatom be.

A szakirodalmi áttekintést követően megállapítható, hogy a nyolcvanas-kilencvenes évek oktatáspolitikai modernizációját megelőző, illetve azokat előidéző reformtörekvések közül némely szerző az 1972-es oktatási párthatározatot jelöli meg a változásokat elindító (azokat azonban megvalósítani nem tudó) dokumentumként. „Az ideológiai és politikai oldalról érkezett impulzusok első nagy „dobbanása” a már sokat emlegetett 72-es párthatározat.” – fogalmaz *Báthory Zoltán* a határozat neveléstudományi reformjával kapcsolatos kívánalmairól (2000b: 9) [15]. „Amit az 1972-es párthatározat elindított, azt az 1985-ös törvény fejezte be, az 1993-as közoktatásról szóló törvény pedig meg is erősített” – vallja *Sáska Géza* [16]. A párthatározat valódi, átfogó szándékáról és az oktatásügyre gyakorolt hatásáról az oktatáskutatók többsége azonban – a csekély számú előremutató mozzanat, pl. a szakmaiság erősödése, a pedagógusok fokozódó aktivizálódása, újszerű kutatási-fejlesztési törekvések ellenére – egységesen elmarasztaló kritikai álláspontot képvisel [17]. Véleményük szerint a megkezdett és politikai-ideológiai alapokon végrehajtott kampányszerű tartalmi reform (ellenreform? – *Kelemen*, 2003a), a korábbi hatalmi legitimizáció konzerválását – mi több, az oktatás ideológiai és társadalompolitikai alárendeltségének fokozását (*Halász*, 1992) – jelentette. Ennek értelmében az iskolarendszer strukturális, működésbeli zavarait figyelmen kívül hagyta és nem kínált megoldást az oktatás törvények nélküli és kívüli helyzetére (*Kelemen*, 2003a, 2003b, 2003c; *Halász*, 1984, 1985, 1992; *Báthory*, 2000a, 2001).

A fenti problémák orvoslására, az „anonim felelőtlenség” (*Gazsó*, 1988) állapotának feloldására az 1985-ös oktatási törvény kínált olykor valós, más esetben látszólagos megoldásokat. Oktatáspolitikai megítélése talán még ellentmondásosabb, mint elődeié, sok tekintetben szubjektív és politikai hovatartozást tükröző felhangokkal tarkított. Fentiek igazolására néhány idézet: Az 1985-ös törvényalkotók egyike, *Gazsó Ferenc*, művelődési miniszterhelyettes a sikereket méltatva emlékszik vissza: „A [1985-ös] törvénynek az alapkoncepciója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek [...] Ez a törvény már nem az államszocialista rendszer számára készült. Ez egy európai stílusú oktatásszabályozás volt” (*Báthory*, 2000b: 3). *Kelemen Elemér* – aki 1984-től 1989-ig a Művelődési Minisztérium főosztályvezetője volt – visszafogottabban értékeli: „A pedagógusok és az intézmények szakmai önállóságának megvalósulását [...] a változatlanul érvényes központi „nevelési és oktatási tervekben” rejlő szakmai megkötöttségek és ideológiai-politikai jellegű előírások, a túlméretezett tananyag és a pedagógiai-módszertani túlszabályozottság is korlátozták. Az 1985-ös oktatási törvényben

felsejlő reformszándék tehát nem léphette át a saját s még kevésbé a megkövesedett pártállami rendszer árnyékát” (2003c: 32). Kozma Tamás így ír róla: „[a törvény] tanulságos olvasmány. Az a legfőbb tanulsága, hogy általában nincs benne (vagy csak igen-igen rejtjelezve) – az, amire hivatkozni szoktunk. Konszolidált, lekerekített, szinte a végtelenségig csiszolt és „egyeztetett” szöveg, amely a mai olvasónak korántsem sugallja mindazt a feszültséget, hőfokot, birkózást és várakozást, amelynek közepette megszületett” (2001: 66).

Az 1985. évi törvény kevésbé szabályozó jelleggel, sokkal inkább deklaratív formában egyaránt tartalmazott valóban reformértékű, valamint az oktatási rendszert konzerválni kívánó elemeket. A nyolcvanas évek oktatási reformjának három meghatározó eszméje – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás szellemisége – implicit módon kiolvasható a törvény szövegéből: „A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben a törvény rendelkezései szerint önállóak; szervezetükkel és működésükkel kapcsolatban minden olyan ügyben döntenek, amelyet jogszabály nem utal más szerv hatáskörébe” [18]. Demokratikus alapelvek mentén szervezte az intézményi struktúrát: „A nevelési-oktatási intézmények szervezetében, működésében és vezetésében a demokratizmus elvei érvényesülnek. A pedagógusok és oktatók, a tanulók és hallgatók – az óvodában, valamint az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézményekben a szülők – közösségei, illetőleg képviselőik részt vesznek a vezetésben” [19].

Deklarálta a helyi nevelési rendszer jogszerűségét: „Az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmény a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembevételével kialakítja helyi nevelési rendszerét, továbbá kiegészítő tananyagot dolgozhat ki és megválaszthatja a fakultációs irányokat” [20]. Lehetővé tette iskolatanácsok szervezését: „Az iskolatanács alapvető feladata az iskolát segítő társadalmi erők összefogása. Az alap- és középfokú iskola működésében érdekelt gazdálkodó szervezetek, állami költségvetési szervek, társadalmi szervezetek és egyesületek (a továbbiakban együtt: érdekelt szervek) meghatározott feladatok ellátásával segítik az intézmény munkáját” [21]. Megszüntette, illetve szaktanácsadássá szervezte át a szakfelügyeletet, kísérlet tett a megyei pedagógiai intézetek központi irányítására és az iskolák kiemelésére a középszintű állami és pártirányítás alól [22]. Alapvető jogokkal – tananyag, alkalmazott módszerek megválasztása, továbbképzés, tudományos eredmények közzététele, javaslattétel és véleménynyilvánítás szakmai és intézményi ügyekben, tisztségviselés stb. – ruházta fel a pedagógusokat [23]. Az egyedi megoldások, kísérletek alkalmazásának engedélyezésével utat nyitott az alternatív alapelvek, módszerek szerint működő intézményeknek: „A nevelő-oktató munka fejlesztése érdekében: [...] a nevelési-oktatási intézmények szervezetére, valamint a nevelés-oktatás

tartalmi kérdéseire vonatkozóan egyedi megoldások alkalmazását, kísérletek folytatását engedélyezheti [24]. Legalizálta a már működő innovációkat és fejlesztéseket, és újtára indított új törekvéseket: „Az állam az önképzés és a továbbképzés feltételeinek biztosításával, pedagógiai kísérletek és kutatások támogatásával segítséget nyújt a pedagógusok és oktatók munkájához, a nevelési-oktatási módszerek tanulmányozásához, megválasztásához, továbbá a tudományos eredmények felhasználásához” [25].

Az 1989-es politikai rendszerváltást megelőző évtized egyik meghatározó eszmei vezérmotívuma *Sáska Géza* (2004) szerint az autonómia, az önszerveződő társadalom, s ennek részeként az önszerveződő iskola, a pedagógusok közösségének önállósága volt. E jelenségek felerősödésének, az iskolai világ okozta frusztráltságnak és az ellene történő kritikai lázadásnak a 85-ös törvényt követően néhány jellegzetes – esetenként botrányt kavarázó kifejeződése volt – *Kozma Tamás*nak a „Tudásgyár” (1985), a „Miért (ne) legyenek önállóak az iskolák?” (1987), *Takács Gézának* az „Az iskola vaskos bástyái” (1987) című írásai, illetve *Zsolnai József és Zsolnai László* „Mi a baj a pedagógiával?” (1987), valamint *Beke Kata* „Jelentés a kontraszelekciónról” (1988) című publikációi. E művek már pusztán létezésükkel – azzal, hogy napvilágot láthattak –, jelei voltak a kibontakozó demokratikus változásoknak, a vélemények, gondolatok, nézetek pluralizmusának és szabad megnyilvánulásának. A szerzők kritikai álláspontjának hangot adva, a pedagógus-társadalom egy részét felrázva, más részének önigazolásként bizonyítva szóltak az autonómia, decentralizáció és alternativitás iránti igényekről és a változás szükségességéről, melyek az 1980-as évek végén egyre nagyobb számban kibontakozó, az alternativitás értelmezésében „másságot kínáló” alap- és középfokú iskolai kezdeményezések és óvodai életmódszervezések megjelenésével nyertek igazolást. Ezeknek az intézményeknek a rövid, áttekinthető jellegű bemutatásával a korszak rendkívül színes közoktatási palettája és a vizsgált időszak nyüzsgő, alternatív „mozgalmi” hangulata egyaránt érzékeltethető, jelentőségüket értékelve a fejezet címében feltett kérdésre (Fordulat vagy csupán reformszándék?) adott válasz is igazolható.

Az első oktatási intézmények egyike a gyermekközpontú pedagógia szellemiségében működő, budapesti Kincskereső Iskola volt, ami 1988. augusztus 31-én nyitotta meg kapuit *Winkler Márta* vezetésével [26]. Röviddel ezután, szinte az előzővel egy időben *Vekerdy Tamás* szakmai irányításával *Rudolf Steiner* komplex pedagógiájának és filozófiájának magyar adaptációjaként jött létre és a *Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány* fenntartásában működött 1988-tól az első Waldorf óvoda, majd 1989-ben a Waldorf iskola Solymáron. Ugyanekkor alakult meg a Magyar Freinet Alapítvány, és kapott minisztériumi engedélyt Sopronban az egyedi kísérlet megvalósítására a doktori értekezés középpontjában

álló Freinet-kutatócsoport és a szakmai vezetésükkel működő Freinet-szellemű óvodai csoport. Az 1989-90-es tanévben nyitotta meg kapuit *Gádor Anna* irányításával a Carl Rogers Személyiségközpontú Iskola, majd 1991-ben alakult meg a Budapesti Montessori Egyesület, és *Balog Vilma* vezetésével létrejött a Montessori Oktatási Centrum, illetve egy Montessori óvoda. A *Benda József* kutatásaira épülő budapesti Humanisztikus Alapítványi Iskola a kooperativitást előtérbe helyező kezdeményezések közé tartozott. A *Mezei Katalin* és *Vég Katalin* által indított Burattino Iskola azért volt sajátos, mert a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számára kínált minőségi oktatást. A progresszív pedagógia elvei alapján jött létre az elsők között *Várhegyi György* közreműködésével, *Szeszler Anna* vezetése alatt a Lauder Javne Közösségi Zsidó Iskola és Óvoda, melynek programjában a zsidó kultúra és hagyomány megismertetése jelentős teret kapott. Középfokon a legismertebbek között említhető az 1988-ban, *Horn György* vezetésével alakult Alternatív Közgazdasági Gimnázium, illetve a *Horn Gábor* által indított Közgazdasági Politechnikum. *Győrök Edit* nevéhez kapcsolódik a Belvárosi Tanoda, ahol a középiskolából kimaradt, problémákkal küzdő, fiatalok az életproblémák megoldásához és a középiskola elvégzéséhez kaphattak (kaphatnak) segítséget.

A fenti felsorolás a teljesség igénye és célja nélkül íródott, mégis jól érzékelteti a 85-ös oktatási törvény 1986. szeptemberi bevezetését követő évek alternatív pedagógiai-intézményi „forradalmát” és a szinte „percről percre” gyarapodó közoktatási paletta sokszínűségét. Az 1990-es évek elején az említetteken kívül még számos különböző pedagógiai szemléletű alternatív iskola és óvoda alakult, számuk 1995-re több mint százra tehető (*Lukács, 1991*).

Összegezve tehát az 1985-ös oktatási törvény hatását – mindazon álláspontok ellenére, melyek szerint a törvény érintetlenül hagyta a központi tantervek kötelező voltát, illetve továbbra is tartalmazott ideológiai-politikai jellegű felhangokat – a magyar pedagógus társadalom számára kétségtelenül a legfontosabb és *Kozma (2001)* szerint egyben legünnepeltebb üzenete a pedagógusi és az iskolai autonómia legalizálása volt. Ennek eredményeképpen szabaddá vált az út az állami oktatástól célkitűzéseiben, tartalmában és módszereiben eltérő, azaz alternatívát kínáló intézmények és pedagógiák előtt, amelyeknek az intézményesülése a pedagógiai pluralizmus létének a kétségtelen bizonyítékaként és a reformszándékon túlmutató jelentőségű fordulatként értelmezhető (*Trencsényi, 1999; Báthory, 2001; Kozma, 2001; Sáska, 2004*).

Záró gondolatok

Az 1985-ös oktatási törvény jelentőségével kapcsolatban megfogalmazható, hogy az intézményi-szakmai autonómia legitimizálásának következtében megszülető alternatív intézmények, kezdeményezések visszafordíthatatlan hatással voltak a közoktatásra. *Mihály Ottó* véleménye szerint „1985 után már szinte mindent lehetett tenni ebben az országban” [27]. Ezzel látszólag ellentmond *Kelemen Elemér* álláspontja: „csak a rendszerváltást eredményező társadalmi-gazdasági folyamatok tették lehetővé az iskola világát érintő valódi változások megindítását” (2003c: 25). E két vélemény mentén a nevelés- és oktatásügyi változásokat elindító folyamatok jellegét tekintve elmondható, hogy a közoktatásban fordulatot eredményező reformkísérletek az 1989-es politikai rendszerváltást megelőzve, attól bizonyos értelemben függetlenül indultak el az oktatás- és nevelésügy helyi, egyéni, kisközösségi szintjein. Az alternatív pedagógiák és intézmények kibontakozásával a gyakorlatban is megvalósíthatóvá vált a közoktatás pluralizálódása, a pedagógusok, szülők, diákok számára megteremtődött az esély a választásra, választhatóságra, illetve a lehetőség a döntési jogokat kínáló cselekvő részvételre. Ebben a tekintetben helyállónak vélhető *Mihály Ottó* fenti kijelentése. A magyar oktatási rendszer intézményi átszervezéséhez, strukturális zavarainak tartós rendezéséhez, a pedagógiai alternativitás legális szakmai támogatottságához és fenntarthatóságához azonban szükség volt a *Kelemen Elemér* (2003c) által említett politikai, társadalmi, gazdasági átalakulásra, illetve az oktatásügyet érintő permanens demokratizálódási folyamatokra, melynek a jogi alapjait a nyolcvanas évek végét követően egyrészt az 1990-ben a parlament elé terjesztett közoktatási törvény módosítása, majd az 1993-ban kiadott LXXIX. törvény a közoktatásról erősítette meg. Előbbi megszüntette az intézményi tulajdonlás állami monopóliumát, érvényesítette a tanszabadság és a tanítás szabadságának klasszikus alapelveit, biztosította a szülők és a tanulók, illetve a hallgatók számára az igényeiknek megfelelő nevelési-oktatási intézmények közötti választás lehetőségét (*Kelemen*, 2003a, 2003c). Utóbbi a 1985-ös reformok egyértelmű legitimizációjával, azok áthagyományozásával biztosította az alternatív pedagógiák és mozgalom hivatalos szakmai és törvényi támogatását és végleg megszüntette az egységes állami iskola egyeduralmi helyzetét. 1996-ban történt módosítása tovább finomította a tanulói jogokat szabályozó rendelkezéseket, kinyilvánítva a gyermek- és tanulóközpontúságot az oktatási-nevelési intézményrendszerben és a pedagógiai gyakorlatban.

JEGYZETEK

[1] Vö.: Kozma, 2009. 435.

- [2] www.philos.bme.hu/~kerekgyarto/Tarsadalomtortenet/.../romsics_ea.rtf [2011. 06.29.]
- [3] <http://www.citatum.hu/kategoria/Tortenelem/2> [2011. 06.29.]
- [4] Pl. *Kelemen*, 2000, 2002; *Lukács* és *Várhegyi*, 1989; *Mihály*, 1980, 1989; *Zsolnai* és *Zsolnai* 1987.
- [5] Például: 1961. évi III. törvény, 1972-es párthatározat, 1978-as tantervi reform, 1982. évi állásfoglalás
- [6] Az autonómiát *Mihály Ottó* az alternativitás szubjektív feltételeként definiálja. (Vö. *Mihály*, 1989.)
- [7] Ezzel némileg ellentmondó álláspontot fogalmaz meg *Sáska Géza*, aki szerint a pedagógiai pluralizmus a sztálini közoktatás-szervezési elv megroppanásával kezdődött, és az MSZMP KB 1972-es párthatározatával ill. az 1978-as tantervi reformmal felülről érkezett. (*Sáska*, 2004) *Kelemen Elemér* írásaiban ugyanezen törekvések eredményeit határozottan látszat- vagy ellenreformként definiálja, a társadalmi és politikai problémák elfojtásának eszközeként mutatja be, melynek célja az oktatás feletti ideológiai-politikai befolyás erősítése. (*Kelemen*, 2003a)
- [8] Például *Harold J. Laski*, angol politikus és író 1915-ben megjelent *Studies in the problem of Sovereignty* című művében. (*Feuer*, 1989)
- [9] *Horváth Attila* szócikke: http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_pluralizmus.html [2011. 06.30.]
- [10] Szerzője: *Nanszákné Cserfalvi Ilona*
- [11] Az iskolai légkör hazai vizsgálatát 70 iskola felmérésével, egy klímateszt segítségével végezték. Kutatásukban az iskolát, mint munkahely légkört vizsgálták nyolc klímadimenzió mentén: a vezetés hatékonysága, demokratizmusa, szociális informáltsága, a tantestület egységessége, aktivitása, iskolán kívüli és bensőséges kapcsolatok és nemzedéki ellentétek.
- [12] A fogalom értelmezéséhez - a kutatás bevezetőjében részletezett indokok miatt – szintén a vizsgált korszakhoz időben szorosan kötődő szakirodalmak meghatározásait vettem alapul.
- [13] 1993. augusztus 25-28. között Budapesten került megrendezésre.
- [14] VI. Nevelésügyi Kongresszus publikációja. www.nk7.hu/nk7_files/File/vikongrpublikacioja.pdf [2011. 07.12.]
- [15] Idézet a párthatározat szövegéből: „*Neveléstudományunk elmarad a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez. A kutatás bázisai erőtlenek; nincsenek kísérleti iskoláink, s a kisszámú pedagógiai kísérlet értékelése is elmarad. A folyó kutatások jelentős része nem illeszkedik átgondolt tervbe; a különféle helyeken folyó kutatások koordinálatlanok.*” (*Báthory*, 2000b: 10)
- [16] <http://beszelo.c3.hu/04/12/05saska.htm> [2011.07.13.]
- [17] Vö. *Kelemen*, 1986
- [18] 1985. évi I. törvény az oktatásról Első rész I. fejezet 10. § 1. bek.
- [19] Uo. 2. bek.
- [20] Uo. Első rész II. fejezet 14. § 4. bek.
- [21] Uo. Harmadik rész II. fejezet 68. § 1. bek.
- [22] Uo. Első rész, II. fejezet 19. §
- [23] Uo. Első rész IV. fejezet 41. § 1. bek.
- [24] Uo. Első rész II. fejezet 24. §
- [25] Uo. Első rész I. fejezet 11. §
- [26] *Winkler Márta* vallomása szerint az iskolakísérlet pedagógiai gyökerei a Váli úti iskolában, az 1970-es évek közepén megkezdett próbálkozásokig nyúlnak vissza. Vö.: <http://www.kincskereso-iskola.hu/kikvagyunk1.htm> [2011.10.27.]
- [27] <http://halaszg.ofi.hu/download/MTV%20tanulmany.htm> [2011. 07.14.]

IRODALOM

- Báthory Zoltán (2000a): A maratoni reform. *Iskolakultúra*. 2000/10. 10. szám. 45-60.
- Báthory Zoltán (2000b): A maratoni reform. *Iskolakultúra*. 2000/10. 11. szám. 3-26.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, főszerk.) *Pedagógiai Lexikon. I-III. kötet*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Beke Kata (1988): *Jelentés a kontraszelekciónról*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Breznysnyánszky László (1997): Pluralizmus. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.) *Pedagógiai Lexikon. I-III*. Keraban Kiadó, Budapest. 189-190.
- Breznysnyánszky László (2004): Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/54. 6. szám. 28-33.

- Czike Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/47. 6. szám. 24-32.
- Feuer, L. S. (1989): The inventor of pluralism (Harold J. Laski). The New Leader [on-line] 1989. September [<http://www.highbeam.com/doc/1G1-7966625.html>] [2010-11-23.]
- Gazsó Ferenc (1988): Az iskolák önállóságának értelmezéséről. *Pedagógiai Szemle*, 1988/38. 6. szám. 483–493.
- Halász Gábor (1984): Az oktatáspolitikai szerkezet a hatvanas-hetvenes években, *Medvetánc*, IV. 2-3. sz. 73-96.
- Halász Gábor (1985): A nyolcvanas évek reformfolyamatai és a közoktatás irányítása, *Ifjúsági Szemle*, 1985/5. 5. szám. 96-106.
- Halász Gábor (1992): Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat, *Neveléstörténeti Füzetek* 11. szám. 72-79.
- Kelemen Elemér (2003a): Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19–20. században. *Iskolakultúra*, 2003/13. 2. szám. 47–56.
- Kelemen Elemér (2003b): Rendszerváltás és iskola. *Iskolakultúra*, 2003/13. 6–7. szám. 81–87.
- Kelemen Elemér (2003c): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak oktatási reformjainak természetéről. *Új Pedagógiai Szemle* 2003/53. 9. szám. 25-32.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? - Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1987): Miért (ne) legyenek önállóak az iskolák? *Valóság*, 1987/30. 1. szám. 65–77.
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Educatio Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra*, 2001/11. 2. szám. 63-72.
- Kozma Tamás (2009): Kié a rendszerváltás? *Educatio*, 2009/18. 4. szám. 423-435.
- Lukács Péter (1991, szerk.): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Edukáció Könyvkiadó, Budapest.
- M. Nádas Mária (1995): Úton a pedagógiai többszólamúság felé. In: Kereszty Zsuzsa és T. Hajabács Ilona (szerk.): *Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Mihály Ottó (1989): *Iskola és pluralizmus*. Educatio, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): Fordulat és pedagógia. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (2001a): Interjú. In: Báthory Zoltán: *Maratoni reform*. Önkönet, Budapest. 223-232.
- Mihály Ottó (2001b): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/51. 1. szám. 4-17.
- Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona (1996, szerk.): *Pedagógiai kislexikon*. Tóth Könyvkereskedés, Debrecen.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ősz Gábor (1999): A Katyn-szindróma. *Iskolakultúra*. 1999/9. 12. szám. 12-19.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2004): Az alternatív pedagógia poszt szocialista győzelme. *Beszélő*, 2004/9. 12. szám. 20-30.
- Takács Géza (1987): Az iskola vaskos bástyái. *Valóság*, 1987/30. 2. szám. 75-89.

Trencsényi László (1999): Az alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*, 1999/9. 5. szám. 92-97.

Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest