

Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés

Nagy József 70. születésnapjára

Azok közé tartozom, akik Nagy József munkáiból tanulták meg, mit jelent az iskolaszervezet problematikája általában, és mit jelent ez nálunk Magyarországon. A hetvenes évek elején megjelent, 'Az iskolafokokozatok távlati tervezése' című könyvét (1) elővéve ma is megtalálom benne tanulásom jegyeit: a kezdő oktatáskutató aláhúzásait és jegyzeteit. Többek között azoknak a mondatoknak a kiemelését, amelyek arról szólnak, mekkora zavarokat okoz az, ha egy iskolareformot nem a közgazdasági szemléletmód vezérel.

Ma is emlékszem, mennyire meghökkentett, hogy a nyugati tudományosságtól elzárt és ideológiától átitatott akkori hazai szakmai világban fellelhető volt egy olyan munka, amely hallatlanul gazdag nemzetközi adatbázisra épül, amely következetesen alkalmazza a statisztikai elemzés és a nemzetközi összehasonlítás módszereit, és amelynek oktatáspolitikai konklúzióit kizárólag az elemzés szigorú szabályai határozzák meg.

Később, a hazai iskolaszervezeti politika történetét vizsgálva láthattam, hogy a hatvanas évek második felében Nagy József volt szinte az egyetlen olyan pedagógiai kutató, akit a társadalmi reformokkal és tervezéssel foglalkozó, szükségképpen interdiszciplináris és szektorközi megközelítést alkalmazó szakértők partnerként fogadtak el (a másik Kiss Árpád volt). Ma is merem állítani, hogy az a tudás, amely annak idején 'Az iskolafokokozatok távlati tervezése' című könyvben megjelent, akkor és ott egyedülálló volt. Hadd utaljak csupán magának az iskolafokokozat fogalmának vagy a horizontális és vertikális struktúra fogalmainak és különösen e két tagolódás egymásra gyakorolt kölcsönhatásainak a kifejtésére. Vagy még inkább arra, hogy ez a könyv csaknem három évtizeddel ezelőtt világosan jelezte, a szerkezeti folyamatokat csak a tanulók korcsoportonkénti iskoláztatási arányainak az elemzésével lehet megérteni. Érdemes emlékeztetni arra, hogy ez utóbbihoz az iskolatípusok mára használhatatlanná vált fogalmánál sokáig lera-gadt oktatási statisztika csak alig néhány éve tudott alkalmazkodni: azóta vannak olyan adataink, amelyek évjáratonként mutatják meg azt, hogy a tanulók hol állnak az iskolarendszerben.

A hatvanas-hetvenes évek reformkísérletei

Azok, akik valamennyire elmélyedtek a magyar iskolarendszer szerkezeti problémáinak elemzésében, különösen ha ez az elmélyedés kiterjedt a közelmúlt történeti dimenzióra is, tudják, hogy a szakértők ama kisebb-nagyobb köre, amelyhez Nagy József is tartozott, immár több mint három évtizede ad jelzéseket iskolarendszerünk szerkezeti feszültségeiről. Mindenekelőtt arról, hogy az 1945 után létrejött úgynevezett nyolc plusz négyes iskolaszervezeten belül nem megoldható a középfokú oktatás általánosság tétele. Ez a felismerés a hatvanas évek elejének kudarcba fulladt reform-próbálkozását követően kristályosodott ki, persze csak azok számára, akiket szakmai elköteleződés mozgatótt.

Elsősorban az emberi erőforrások és a társadalmi folyamatok kérdéseivel foglalkozó gazdasági tervezők hívták fel a figyelmet arra, hogy az a hatvanas évek elején elkezdett reform, amelynek célja a középiskolázás általánossá tétele volt – és amely nemcsak nálunk, hanem a volt szovjet blokk szinte valamennyi országában lezajlott –, egyfelől finanszírozhatatlan volt, másfelől az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolatok kezelhetetlenné válásához vezetett volna.

A reformot a gazdaság-tervezők figyelmeztetéseinek a hatására – noha ezt nyíltan soha nem mondták ki – 1965-ben leállították. Hogy mekkora szerencse volt ez, azt sajátos módon lehetőségünk van tapasztalatilag is ellenőrizni, ugyanis vannak olyan országok, ahol ez a reform végigfutott. Ilyenek a ma már önálló, de akkor még a Szovjetunió részét alkotó balti államok, amelyekben lényegében olyan struktúra alakult ki, mint amilyet a reform megálmodói nálunk is szerettek volna. Ezekben az országokban ma megoldhatatlan problémát jelentenek a mindenütt megtalálható kicsi, általánosan képző középiskolák, részben azért, mert színvonalas működtetésükre még a jóval gazdagabb államok sem lennének képesek, részben pedig azért, mert ezek az intézmények képtelenek a munka világában bekövetkező változásokra reagálni.

A hatvanas évek elején elindult, rossz irányba futó reform leállítása valójában negatív jellegű lépés volt: nem volt ugyanis mögötte alternatív reformelképzelés. Csupán annyit akartak elkerülni, hogy a középfokú oktatást akkor elérő úgynevezett „Ratkó-nemzedék”, amelynek érkezésével a reform kezdeményezői annak idején nem számoltak, ne robbantsa szét az iskolarendszert. A negatív jelleg abban is megjelent, hogy ezt a leállítást egymástól homlokegyenest eltérő dolgokat kívánó érdekcsoportok egyaránt támogatták. Támogatták a hagyományos gimnáziumot féltő és a hosszú távú szerkezeti kérdésekkel egyébként nem sokat törődő csoportok, továbbá az ipar munkaerőhiányának a kielégítetlensége miatt aggódó, de a fiatalság oktatása iránt egyébként közömbös nehézipari lobbik, de támogatták azok a szakértők is – ezek közé tartozott később Nagy József –, akik egyszerűen azt látták, hogy a reform technikai értelemben megvalósíthatatlan, s hogy továbbvitele az anyagi és emberi erőforrásokkal való mérhetetlen pazarlást eredményezne. A „közgazdasági szemléletmód” alkalmazására épülő reformelképzelések kidolgozása csak később, a hatvanas évek végén kezdődött meg, a nyilvánosságtól elzárt és a politika napi gyámkodása alól a kor viszonyaihoz képest elég jól mentesített szakértői bizottságokban. „Az iskolafokozatok távlati tervezése” című könyv valójában e bizottsági munkáknak is gyümölcse.

Ezeknek az elképzeléseknek egyik kiindulópontja az volt, hogy azt az állami nagyiparhoz, ezen belül különösen a nehéziparhoz kötődő, óriásira nőtt szakmunkásképzési szférát, amely a hatvanas évek második felében a demográfiai hullámot levezette, nem szabad változtatlanul fenntartani. Több okból sem. Elsősorban azért, mert – ne feledjük, ezek a reformok vagy talán inkább reformillúziók évei voltak – olyan gazdasági fejlődéssel kalkuláltak, amelyben az alacsonyan képzett munkaerőtömeget foglalkoztató nehézipar a háttérbe szorul és a helyét a képzettebb munkaerőt igénylő szolgáltató szektor veszi át. Másodsorban azért, mert ha komolyan vesszük a középiskolai oktatás általánossá tételének célját, akkor nyilván nem szabad egy-egy korcsoport felét már 14 éves korban a specializált szakmai képzésbe irányítani. Ma már tudjuk, a kor egyik hosszabb távon is leg-sikeresebb oktatáspolitikai és egyúttal nagypolitikai „vállalkozása” éppen ennek a szférának a bebetonozása volt.

De több ok miatt ésszerűtlennek látszott a 14 éveseket beiskolázó, már ebben az életkorban teljesen eltérő orientációjú négyéves középiskolázás fenntartása is. Mindenekelőtt azért, mert ha egy-egy korosztály meghatározó többsége 18 éves koráig az iskolarendszerben marad, akkor nincs értelme az érettségi megszerzésére képes fiatalok tömegeit már 14 éves korukban pályaválasztásra kényszeríteni. Másfelől azért, mert – és ez talán a legfontosabb ok, amire az akkori szakértői elemzések, ha nem is mindig elég exp-

licit módon, de rámutattak – a négyéves, tagolatlan középfokú ciklus olyan mértékben növeli az egyéni iskolaválasztási döntések kockázatát, hogy ez ellene dolgozik az expanciónak. Az a tény ugyanis, hogy a tanulóknak 14 éves korukban négy évre kellett elkötelezniük magukat oly módon, hogy rossz választás esetén az addig elvégzett évek kárba veszttek, érthetően elriasztotta őket a középiskolába való belépéstől. A négyéves ciklus, amely megnöveli a lemorzsolódás esélyét, a rendszer egészét erőforrás-pazarlóvá is tette. A Nagy József által ebben az időben készített szakértői anyag olyan 6+4+3-as struktúrát javasolt, amelyben a 6+4-es szakasz alkotta volna az egységes alapoktatást (egy alapozó-készségfejlesztő és egy szaktantárgyi tanulásra épülő szakasszal), majd a 3 évfolyamos záró szakaszban történt volna meg a szakmai és általános képzés szétválása és a szakmai specializáció. (2)

A „közbülső iskolafokozat”

„Az iskolafokozatok távlati tervezése” egyik legfontosabb, mindmáig érvényes szakmai üzenete az volt, hogy az iskolarendszer áteresztő képességének – és egyúttal gazdaságos működtethetőségének – egyik legfontosabb feltétele a vertikális tagolás többszintűvé tétele. Nagy József korabeli elemzései mindehhez gondosan hozzákapcsolták azokat az érveket is, amelyek a fejlődéslélektani szakaszhatárokhoz kapcsolódnak.

A második világháború után kialakult nyolc évfolyamos általános iskoláról gondolkodó iskolaszervezeti szakértők – köztük Nagy József is – általában úgy vélték, hogy ez a szerkezet a gazdasági fejlettség egy alacsonyabb szintjének a terméke, amely a gazdasági fejlődés nyomán meg fog változni. Érdekes ezt a vélekedést ma újragondolni, különösen annak fényében, hogy tudjuk: a hosszú ideig tartó egységes alapiskola létrehozására való törekvés a leggazdagabb országokra (például a skandináv államokra) is jellemző. Talán volt, aki már akkor is sejtette: ezt a formát valójában csak a legszegényebbek és a leggazdagabbak engedhetik meg maguknak. Az előbbieket azért, mert az olcsó tanári munkaerő és a technikai eszközök hiánya mellett ez az egyébként nagyon költséges szerkezet is olcsón működtethető. Ha valaki megnézi például az Európai Unió oktatásügyi információs központja, az EURYDICE által kiadott „Key data on education in the European Union” című könyv legutóbbi, idén megjelent példányát (3), a 71. oldalon talál egy színes ábrát, amely nagyon szépen mutatja ezt. Az ábra az európai kontinens országait csoportosítja aszerint, hogy milyen módon kapcsolódik egymáshoz az iskolai kezdőszakasz (primary education) és az alsó középfokú oktatás (lower secondary education). Közép-Kelet Európát, azaz a volt szovjet blokkot és a skandináv országokat jelöli azonos szín, szemben Európa összes többi országával: itt jellemző ugyanis e két fokozat egységes intézményben való megszervezése. Sajátos, hogy a hazai szakmai közgondolkodásban mennyire erős gyökerei vannak annak a gondolatnak, hogy az iskolai kezdőszakasz és az alsó középfokú oktatás egy intézményben való megszervezése „a nemzetközi fejlődés főiránya” (4), sőt annak is, hogy ez egyfajta „hagyományos iskolaszervezet”, amelyhez vissza lehet vagy kell térni.

Azt hiszem, nem túlzás kimondani, hogy valójában a magyar általános iskola jelenlegi formájában ma is csak azért tartható fenn, mert nem fizetünk rendes bért a tanároknak és mert nagyon keveset költünk a tanulást segítő vagy az iskolai életet gazdagító technológiára és infrastruktúrára. „Az iskolafokozatok távlati tervezése” szerzője azt írta, hogy „a gazdasági fejlődés meghatározott színvonalán a gazdasági, társadalmi és pszichikus tényezők együttes hatásaként szükségszerűen létrejött vagy létre kell jönnie egy közbülső iskolafokozatnak, a serdülőkör iskolafokozatának”. Ez a „közbülső iskolafokozat” – amit a standard nemzetközi terminológia alsó középfokú oktatásnak (ISCED 2 szint) nevez – a leggazdagabb skandináv és a legszegényebb kelet-európai országokat leszámítva szinte mindenütt vagy önálló intézmény, vagy a felső középfokú szakasszal épül egybe.

Az, hogy az európai oktatási rendszerek történeti fejlődése ilyen szerkezet kialakulását eredményezte, nem véletlen: elsősorban azért, mert ez felelt meg a finanszírozhatóság követelményének, és valószínűleg kisebb mértékben azért, mert a fejlődés-lélektani és iskolaszervezési ésszerűség is ennek kedvezett. Ugyanis csak az ilyen struktúra engedi meg két egyformán fontos szempont egyidejű érvényesítését: egyfelől azt, hogy az iskola-lázás kezdőszakaszában a gyermekek a lakóhelyükhöz közeli, nem túl nagy és ezért otthonos intézményekbe járjanak, illetve hogy a természeténél fogva drága szaktárgyi oktatást már koncentráltabban, nagyobb intézményméretek mellett szervezzék meg.

Az iskolaszervezetről folyó hazai vitákban sajátos módon ez a közgazdasági szempont szinte egyáltalán nem jelent meg, holott igen valószínű, hogy a közép-kelet-európai oktatási rendszereknek más rendszerekhez képest igen magas munkaerő- és ezzel együtt pénzügyi erőforrás-igénye részben éppen ezzel a sajátossággal függ össze (egy másik fontos tényező nyilván az iskolára bízott szociális jellegű feladatok nagyobb mennyisé-

A kilencvenes években alakult ki az az Európában egyedülálló helyzet, hogy az alsó középfokú oktatás, azaz egy meglehetősen forrásigényes, bonyolult szervezeti és működési viszonyokkal jellemezhető közszolgáltatás megszervezéséért való felelősség 2400 települési önkormányzat között oszlik meg (a skandináv országokban ennek egytizede a jellemző). A jelenlegi struktúra igazgatásilag még akkor is nehezen lenne kezelhető, ha volna működőképes kiskörzeti – a volt járásoknak megfelelő – igazgatási szint, hiszen az nem lenne megoldható, hogy itt az intézményi működésnek csak bizonyos hányadával kapcsolatban gyakoroljanak felelősséget.

ge). A 8+4-es iskolaszervezet működtetésének költségesebb voltát kevésbé éreztük addig, amíg magas, 120–130 ezer fő volt egy-egy évjárat létszáma, hiszen ez lehetővé tette, hogy a kisebb iskolákban is elegendő munkát adjanak a tanároknak. A gyermeklétszám csökkenése nyomán azonban azokban az iskolákban, ahol eddig még ki tudták adni a pedagógusoknak a – nemzetközi viszonylatban egyébként alacsonynak számító – kötelező óraszámot, többé nem tudják ezt megtenni. Ha figyelembe vesszük, hogy a kilencvenes évek végén egy-egy évjárat létszáma 100 ezer fő alá csökkent, s hogy a demográfiai előrejelzések szerint ez a trend tartósan bizonyulhat, e szempontok mérlegelése különösen fontossá válik. Ha ma a közoktatási rendszer aktuális munkaerő-szükségletét figyelembe véve a gazdasági fejlettségi szintünknek megfelelően elvárható fizetést akarnánk fizetni a magyar pedagógusoknak (ami legkevesebb 50 százalékos béremelést jelentene), akkor a mai 3,8 százalékról a GDP kb. 4,5 százalékára kellene emelnünk a közoktatásra fordított kiadásokat. És akkor még nem beszéltünk az intézményműködtetés és különösen az infrastruktúra-fejlesztés költségeiről. Aligha kétséges, hogy ennek – különösen emelkedő GDP-szint mellett – nem sok esélye van.

A többszintűség hiánya azonban nemcsak a munkaerő és infrastruktúra költségességével jár, hanem másfajta pazarlásokat is eredményez. Egyfelől azt, amiről a korábbiakban is szó volt már: négyéves, tagolatlan középfokú ciklus esetén növekszik a rossz választások esélye, nincs korrekációs lehetőség, ezért sokan hosszan tanulnak olyasmit, amiről közben már kiderült: rossz döntés volt. Abba azonban nem hagyhatják, mert az stigmatizáló kudarc lenne, a többszintűség hiánya pedig lehetetlenné teszi a horizontális mozgást, a kiigazítást. Aki pedig mégis mozog, az lemorzsolódott, azaz elveszített mindent, amit addig teljesített, s vesztesége nemcsak egyéni veszteség, hanem a közoktatás-rendszeré is. Végül a 8+4-es iskolaszervezetben pazarláshoz vezet az is, hogy a felső középfokú oktatásban lényegében ugyanaz ismétlődik meg, ami az alsó középfokú szinten már

egyszer megtörtént. Ugyanakkor e két szint intézményes elszakíttósága miatt az egyik nem tudja használni a másik erőforrásait (ez alól csak az a néhány iskola jelent kivételt, ahol a két szint mégis egy intézményen belül szerveződik meg). Ez a fajta pazarlás addig nem is nagyon tűnik fel, ameddig a felső középfokú oktatásba a tanulóknak csak kisebb hányada lép be. Ha viszont a nagy többségük továbblép ide – például Magyarországon a kilencvenes évek közepe óta több mint háromnegyedük –, akkor már nyilvánvalóvá válik. Nem tartom ezért véletlennek, hogy a Nemzeti alaptantervben, amelynek megalkotásában évekkel később Nagy Józsefnek is meghatározó szerepe volt, alapvető szervező elv lett az, hogy a követelményeket több, egymásra épülő ciklusban kell meghatározni, és hogy a középfokú oktatás befejezése előtt szükséges egy horizontális mozgásokat megengedő ciklushatár.

A 8+4-es iskolaszervezet egyik nagy, korábban szükségképpen homályban maradt elmentmondására Magyarországon az önkormányzatiság kialakulása, a települési közösségek politikai önállósággal való felruházása nyomán vetődött fény. Mivel a kezdő szakasz és az alsó középfokú szakasz egy intézményen belül szerveződik, e kettőt csak együtt lehetett a települési közösségeknek átadni. Az általános iskolák települési önkormányzati tulajdonba kerülésével Magyarországon az alsó középfokú oktatás a kisebb településeken is biztosítandó alapellátásként definiálódott. A kilencvenes években alakult ki az az Európában egyedülálló helyzet, hogy az alsó középfokú oktatás, azaz egy meglehetősen forrásigényes, bonyolult szervezeti és működési viszonyokkal jellemezhető közszolgáltatás megszervezéséért való felelősség 2400 települési önkormányzat között oszlik meg (a skandináv országokban ennek egytizede a jellemző). A jelenlegi struktúra igazgatásilag még akkor is nehezen lenne kezelhető, ha volna működőképes kiskörzeti – a volt járásoknak megfelelő – igazgatási szint, hiszen az nem lenne megoldható, hogy itt az intézményi működésnek csak bizonyos hányadával kapcsolatban gyakoroljanak felelősséget.

A hatvanas évek végén kialakult, az akkori, néhány évig fellángoló reformszellem jegyében fogant szerkezeti reform-elképzeléseket a hetvenes évek elején az akkor elindult „ellenreformációs” hullám lesöpörte az asztalról. A közelmúlt hazai oktatáspolitikai-történetének egyik legizgalmasabb kérdése az, vajon hogyan és miért történt ez, és vajon – mindent számításba véve – jól vagy rosszul jártunk-e ezzel. Azért fontos ez utóbbi kérdést is megfogalmazni, mert nem tudni, mi történt volna, ha a modern iskolaszervezeti elgondolásokból fakadó reformelképzeléseket az „ellenreformációs kurzus” realizálta volna (például egy NDK-mintájú tizosztályos modell bevezetésének a formájában). A szerkezeti reform kérdése persze a hetvenes évtized elején született nemleges döntést követően még jó pár évig nyitva maradt. A korabeli szakmai irodalom és publicisztika reformjavaslatok tömegét tartalmazza: az csak később derült ki az akkori döntéshozókkal készült interjúkból, hogy ennek a témának egyre inkább a „politikai gumicsont” szerepét szánták. A végleges nemleges választ a nyolcvanas évtized elején adta meg a politika, amikor a szovjet típusú rendszerek egyre nyilvánvalóbb gazdasági válsága és a politikai elit ezzel párhuzamosan egyre inkább csökkenő önbizalma már nyilvánvaló módon kizárt minden jelentősebb szerkezeti reformot.

Milyen változás lehetséges még?

Az átfogó iskolaszervezeti reformok kora persze, különböző okok miatt, a nyolcvanas évekre mindenütt lejárt: azóta legfeljebb kisebb-nagyobb kiigazítások történnek (például egy-egy extra pályaorientációs év bevezetése vagy bizonyos elágazások megszüntetése). Nem véletlen, hogy a legtöbb oktatásügyi szakértő a nyolcvanas évek végén, miközben sok területen radikális változásokat javasolt, az iskolaszervezet tekintetében elutasította a reform gondolatát. (5) Kivételek persze vannak: Lengyelországban például a kilencve-

nes évek végén kezdték el a hozzánk hasonlóan kétszintű rendszer háromszintessé alakítását, beleértve ebbe az iskolai kezdőszakasz hosszának a megnyújtását. Ma már a legtöbb helyen senkinek nem jutna eszébe komolyan olyan javaslatokat tenni, amelyek az iskolarendszer átfogó átalakításához vezetnének. Az iskolarendszerek azonban mégis változnak, csak éppen a lökészerű reformok helyét a növekményes típusú változások vették át. Olyan folyamatok, amelyek bizonyos nemzeti keretek között lehetővé teszik azokat a helyi és intézményi szintű változásokat, amelyek végül – hosszabb távon – akár az iskolarendszer szerkezetének az átalakulásához is vezethetnek.

Ez jellemzi a magyar iskolarendszert is. Nem volt ugyan szerkezeti reform, a hazai iskolaszervezet a helyi és intézményi döntések nyomán mégis átalakult. Akár horizontális, akár vertikális dimenzióban tekintjük: a kilencvenes évtized végének hazai iskolaszervezete alapvetően másnyilván, mint amilyen tíz-tizenöt évvel korábban volt. Van, aki ezt a folyamatot egyszerű dezintegrálódásként, a spontán mozgások megrendelendő elszabadulásaként élte meg, de vannak olyanok is – magam is közéjük tartozom – akik egyfajta pozitív alkalmazkodást is láttak ebben. (6) Olyan folyamatot, amely ha kitérőkkel és kisebb-nagyobb zsákutcákkal is, de előbb vagy utóbb éppen abba az irányba mozdul, amelyet Nagy József évekkor korábban kívánatosként jelzett. A kilencvenes évtized második felére a fokozatos szerkezeti átalakulás lehetséges kormányzati stratégiáját is sikerült megfogalmazni, amely immár nemcsak a célokat, hanem azt az eszköztrendszert is tartalmazta, amellyel az alkalmazkodás fájdalmas folyamata elősegíthető. (7)

Az egyik legizgalmasabb kérdés ez: vajon e folyamatot mennyire befolyásolta az a tudás, amely kidolgozott formában – mint láttuk, részben éppen Nagy József munkássága nyomán – immár három évtizede a rendelkezésünkre áll. E kérdésre nem könnyű választ adni, ez hosszabb és elmélyültebb elemzést igényelne. Tény azonban, hogy a tagoltabb, többszintes iskolarendszer felé való elmozdulásban meghatározó szerepe lett annak a Nemzeti alaptanterv koncepciónak, amelynek a kidolgozásában – amint már hangsúlyoztam – ugyancsak ott látjuk „Az iskolafokozatok távlati tervezése” című könyv szerzőjét.

Annak idején, amikor a szerkezeti átalakulással kapcsolatos javaslatokat a hetvenes évek elején félretették, a döntéshozók egy része arra hivatkozott, hogy közgazdasági és foglalkoztatási szempontból jók ugyan a javaslatok, de a pedagógiai tartalmuk kimunkálatlan. A tartalmi szabályozásnak a kilencvenes években kialakult rendszere és maguk az alapvető tartalmi dokumentumok sok szempontból ennek a pedagógiai tartalomnak is a megjelenítői. A NAT – több mint két évtizedes késéssel – bebizonyította azt, hogy Magyarországon is lehetséges egy modern, háromszintes közoktatási struktúrának megfelelő tartalmi rendszert kialakítani. A tartalmi szabályozás elkezdett reformja, anélkül, hogy szerkezeti reformról esett volna szó, az elmúlt években olyan szerkezeti változások előtt nyitott utat, amelyek a költséghatékonyság és áteresztőképeség szempontjából előnyös többszintes iskolaszervezet felé mutatnak. Az 1998 óta eltelt időszak, melynek tudatos kormányzati törekvése volt a nyolc évfolyamos lezárt alapképzés és az arra épülő négy évfolyamos középiskolai oktatás stabilizálása, újra jelezte, hogy ez a struktúra a tartalmi tervezés számára milyen komoly dilemmákat vet fel akkor, ha a középiskolai oktatás csaknem általánossá válik, és ha a 9. és 10. évfolyamon nem történik meg a visszatérés a specializált szakmai képzésre. A tantervi munkálatokban résztvevők közül sokan élték át azt, hogy mennyire kevésbé racionális az általános képzést ilyen körülmények között a nyolcadik évfolyamnál lezárni és ott új ciklust indítani. Különösen akkor, ha a különböző középiskola-típusok közötti eltérések olyan mértékben csökkennek, hogy ma már nagyobb hasonlóság lehet egy elit szakközépiskola és egy jobb gimnázium, mint két azonos típusú iskola között. Továbbá akkor, ha a középiskola záró szakaszában ma már mindenki által támogatott nagyobb differenciálás amúgy is kikényszeríti a vertikális ciklusok első megosztását egy lényegében alapozó és egy inkább specializáló szakaszra.

Mivel a nyolcvanas évek végén átfogó szerkezeti reformokban már senki nem gondol-

kozott, a vertikálisan jobban tagolt iskolarendszer felé való mozgást csakis a folyamatos változás keretei között lehetett elképzelni. Ezért van az, hogy a legtöbb szakértő az iskolaszervezeti szabályozás rugalmasabbá tételét javasolta, azaz olyan keretek megteremtését, amelyen belül e változás kibontakozhat. Maga Nagy József is így írt 1989-ben: „a társadalmi, iskolafenntartói szükségleteknek, kívánságoknak megfelelően a legkülönbözőbb strukturális változatok jöhetnek létre és élhetnek együtt... A lényeg csak az, hogy a tizedik évfolyam végéig, azaz 16 éves korig általános képzés folyjék.” (8)

A legmeglepőbb az, hogy egy bizonyos mozgás, amelyet a hatvanas évek iskolaszervezettel foglalkozó szakértői elkerülhetetlennek tartottak, a legcsekélyebb mértékben sem jelent meg iskolarendszerünkben: ez annak a bizonyos „közbülső iskolafokozatnak”, a serdülők iskolájának a létrehozása, amelynek létrejöttét „Az iskolafokozatok távlati tervezése” megjósolta. Vajon mi lehet az oka annak, hogy miközben általános iskolák fölfelé és középiskolák lefelé nyúltak, az senkinek sehol nem jutott eszébe, hogy a kettő között megpróbálja létrehozni a „közbülső iskolafokozatnak” megfelelő oktatási formát? Pedig valóban gazdaságossági, pályaválasztási, intézményszervezési és egyéb érvek sokaságát lehetne felhozni emellett az iskolaforma mellett. Az ok nyilván a kapcsolódás hiánya miatti óriási kockázatban rejlik: mivel azt, aki innen kilép, senki nem köteles fogadni, ide senki nem akarna belépni. Ez az oktatási forma csak akkor jöhet létre, ha az országos politika ennek a kapcsolódási pontját tudatosan megteremti. De akkor megkérdendő: vajon miért nem jutott ez soha az országos politika eszébe. Az elmúlt évek sokféle, az iskolaszervezetet érintő törvényhozási aktusa közé befért volna egy olyan is, amely erre irányul. Ezt azonban, legalábbis explicit formában, nem javasolta senki.

Az egyik eszköz, amely ezt a fejlődést segíthetné, nyilvánvalóan az alpműveltségi vizsga, abban az esetben, ha ez a középfokú oktatás záró szakaszába való belépéshez is utat nyitna. Az alpműveltségi vizsga, amelynek szakmai megalapozását és gyakorlati kidolgozását – mint tudjuk – egy olyan csapat végezte, amelynek „Az iskolafokozatok távlati tervezése” szerzője volt a vezetője. Egy másik eszköz, amelyet – hol tudatosan, hol tudatos megfontolás nélkül – a városi iskolafenntartó önkormányzatok sokasága kezdett el alkalmazni az elmúlt években, a helyi rendszer egységes, a meglévő intézményi struktúrákon átnyúló tervezése. Ennek pedagógiai, intézményszervezési hatásait most tegyük zárójelbe, csupán a szerkezetiekre figyeljünk. Az iskolafenntartók az ilyen lépéseket ugyan nem szerkezeti, hanem pénzügyi megfontolásokból teszik meg, hosszabb távon azonban ez szerkezetet érintő döntéseket is fog generálni.

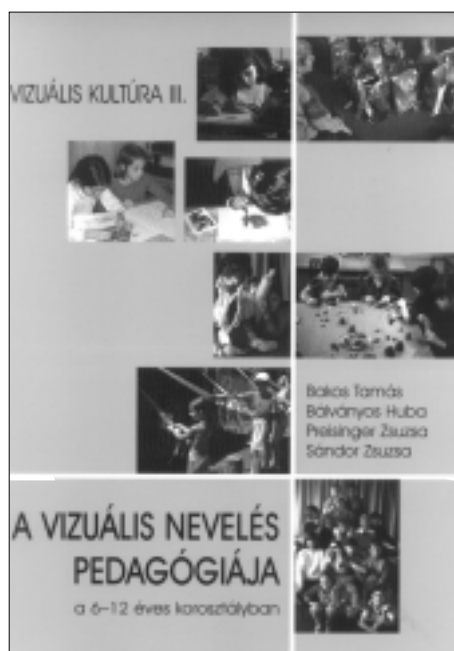
A szerkezeti alkalmazkodás folyamata az elkövetkező években – döntő részben a kormányzati politika által már eddig beépített és a jövőben várhatóan még beépítendő további fékek miatt – várhatóan lelassul. (9) E fékek beépítését a társadalom és a pedagógus szakma meghatározó csoportjai kifejezetten támogatják, és nem fogalmaznak meg ezzel kapcsolatban komolyabb fenntartásokat azok a szakértői csoportok sem, amelyek akár az oktatási ágazaton belül, akár azon kívül működve nyomon követik vagy befolyásolni kívánják az oktatás fejlődését. Annak, akinek gondolkodására annak idején hatással volt „Az iskolafokozatok távlati tervezése”, könnyen támad olyan érzése, hogy kivételes alkalmat szalasztunk el. Hiszen ha kisebb-nagyobb kacskaringókkal is, de a NAT és az új vizsgarendszer bevezetésével éppen azok az átalakulási folyamatok indultak el a magyar ok-

Vajon mi lehet az oka annak, hogy miközben általános iskolák fölfelé és középiskolák lefelé nyúltak, az senkinek sehol nem jutott eszébe, hogy a kettő között megpróbálja létrehozni a „közbülső iskolafokozatnak” megfelelő oktatási formát? Pedig valóban gazdaságossági, pályaválasztási, intézményszervezési és egyéb érvek sokaságát lehetne felhozni emellett az iskolaforma mellett.

tatási rendszerben, amelyeknek szerkezeti reform formájában való elindítását – a költségek és a vele járó politikai kockázatok miatt – korábban azok sem merték vállalni, akik egyébként tudták, hogy ebbe az irányba kellene menni.

Jegyzet

- (1) NAGY József: *Az iskolafokokozatok távlati tervezése*. Tankönyvkiadó, Bp, 1970.
- (2) Lásd *Munkáltatói racionalitás vagy oktatásügyi kontroll*. Iskolamester 1., Oktatókutató Intézet, 1988.
- (3) *Key data on education in Europe (2000)*. Eurydice – European Commission, Brussel.
- (4) LUKÁCS Péter: *Iskolarendszer a fejlett országokban*. Educatio, 1996/nyár, 211. old.
- (5) LUKÁCS – VÁRHEGYI (szerk.): *Csak reformot ne...* Educatio, Bp, 1989.
- (6) A szerkezeti átalakulásról lásd: HALÁSZ – LANNERT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról – 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1998.
- (7) *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1996. szeptember. *A magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája*. Kézirat, 1998.
- (8) NAGY József: *Oktatásfejlesztés és a társadalom megújulási képessége*. In: LUKÁCS – VÁRHEGYI (szerk.): i. m. 61. old.
- (9) Az iskolaszervezeti politika lehetséges perspektíváiról bővebben lásd még: *Az oktatási rendszer szerkezeti dilemmái*. Társadalmi Szemle, 1998. 120–130. old.



A Balassi Kiadó ajánlatából