

12. A nevelés intézményi szerkezete

 agoraoktatas.hu/12-a-neveles-intezmenyi-szerkezete-tanulmany/

Nahalka István

A nevelés intézményi szerkezete

Készült az Agóra Oktatási kerekasztal véleményének figyelembe vételével

Bevezetés

A nevelés intézményrendszere szerkezetének kérdése az oktatás területén a finanszírozás és a pedagógusok élethelyzetének formálása mellett a leginkább politikai jellegű kérdések közé tartozik. Az, hogy a gyermekek és a fiatalok milyen jellegű intézményekben szocializálódnak, ezeknek milyen típusaik alakulnak ki, milyen életkorban foglalkoznak a neveltekkel, jelentős társadalmi érdekekkel, törekvésekkel, illetve hosszú idő alatt kialakult szokásokkal, megszokásokkal függ össze. A struktúra jelentős átalakítása, de sokszor még a kisebb változtatások is rendkívül alapos és hosszú idejű előkészítést, nagy mennyiségű munkát, megfontoltságot igényelnek, nem véletlen, hogy az országok igencsak ritkán szánják rá magukat nevelési intézményrendszerük jelentősebb átalakítására.

Magyarország történetében a második világháború után egy meghatározó jelentőségű szerkezetátalakítás történt, a **nyolc évfolyamos általános iskola** 1946. évi létrehozása, és az egész iskolastruktúra ehhez való hozzáigazítása. Ehhez képest az eltelt 67 évben a struktúra változását eredményező döntések kétségtelenül kisebb jelentőségűek voltak. Ezek közül kiemelhető a **szakközépiskola** és **szakiskola** (illetve „elődje”, a szakmunkásképző iskola) típusok létrehozása, egyáltalán, a szakképzésnek a közoktatási rendszer részévé tétele, valamint a **hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumi oktatási formák** létrejötte. A nem közvetlenül a struktúra formálását jelentő, de az iskolarendszer egészének alakulását befolyásoló döntések közül is kiemelhető a **tankötelezettség korhatárának** alakulása. A közelmúltban e szempontból jelentős volt az 1998-ig 16 éves korig tartó tankötelezettség korhatárának 18 éves korra való emelése, majd a 2011. évi köznevelési törvényben e korhatár leszállítása újra a 16. életévre.

A kötelező, ingyenes általános iskola létrehozása óta bekövetkezett változások a kétharmad évszázaddal ezelőtt kialakult magyar iskolarendszert nem alakították át alapjaiban. **A nyolc évfolyamos általános iskola ebben az időszakban stabil, rendszer meghatározó tényező volt.** Funkciója végig egyrészt egy olyan **általános műveltség** biztosítása volt, amely az iskolatípus megalkotói szerint minden állampolgár sajátja kell, hogy legyen, másrészt (funkcióról és nem feladatról van szó!) az alapvető **szelektív folyamatok** végig vitele, a gyermekek elosztása többet és kevesebbet nyújtó iskolatípusokban tovább tanulókra, még hozzá a társadalmi csoportok közötti különbségek által meghatározott mintázatban. E második funkció töretlenül érvényesült mindvégig, ma legalább olyan erősen, mint az ötvenes évek elején, a rendszerváltást megelőzően, vagy

azt követően. Az első, tehát az általános műveltséget formáló funkció érvényesülésében azonban fokozatos és jelentős változások következtek be. Ez nem az intézményrendszer vagy annak teljesítőképessége változásainak eredményeként alakult, éppen fordítva: a rendszer tehetetlensége következtében a társadalmi fejlődés által megváltoztatott elvárásokhoz **az iskolarendszer nem tudott kellő rugalmassággal igazodni**. Hú jelzője ennek a problémának, hogy míg Magyarország a 20. század 70-es, majd 80-as éveinek elején az IEA és a TIMSS vizsgálatokban a természettudományos műveltséget, és a 8. évfolyamon tanulókat tekintve nemhogy az élmezőnyben, de a rangsorok élén szerepelt, később a TIMSS vizsgálatok estén is hátrébb kellett szorulnunk az országok rangsorában, és a 2000-ben elindult PISA vizsgálatban is a 15 évesek csak a középmezőnyben szerepelnek (OECD 2009a, Mullis, Martin és Foy 2008). Nem arról van szó nagy valószínűséggel, hogy romlott a magyar természettudományos nevelésnek az a színvonala, amit színvonalnak tekinthetünk egy 1970-es értelemben, hanem arról, hogy maguk ezek a nemzetközi vizsgálatok „mentek ki Magyarország alól”, megváltozott az a műveltségkép, amely mérések alapját jelenti, és ezt a megváltozott műveltséget – úgy tűnik – a magyar iskolarendszer nem formálja kimagasló színvonalon. Ennek pedig lehetnek, bizonyára vannak is a struktúrában, illetve a struktúra megmerevedésében rejlő okai. A nyolc évfolyamos általános iskola (illetve az annak dominanciájával formálódott egész rendszer) felett eljárt az idő.

A nevelés intézményrendszere azért **tagolt**, azért alakulnak ki különböző **intézménytípusok**, mert különböző funkciók érvényesülnek (Szebenyi 1997). A gyermekek, a fiatalok eltérő utakra lépnek, mert a társadalom eltérő utakat kínál számukra a rendszerben, annak függvényében, hogy milyen pozíciók érhetők el felnőttkorban, milyen társadalmi szerepekre kell felkészítenie a rendszernek. Egy társadalom demokratizmusának alapvető meghatározó eleme, hogy az útelágazásokban való választásra kényszerítés milyen mértékben az elkülönítés eszköze, illetve mennyire determináló tényező a választás tekintetében a családi háttér. Vagyis **a nevelés intézményrendszerének problémája erősen összefonódik a méltányosság problémájával**, az esélyegyenlőtlenségek létrejöttének és alakulásának folyamata számára jórészt az intézményrendszer formálja meg a kereteket.

A nevelés intézményrendszerének formálódására ható tényezők

A nevelés intézményi szerkezete a magyar oktatáspolitikában régóta az egyike a véleményeket leginkább megosztó kérdéseknek. Az állásfoglalások ma is a „minden a lehető legjobb a magyar iskolaszervezetet tekintve, egyáltalán nem kell átalakítani” véleménytől, az „iskolaszerkezeten ugyan kellene javítani, de azzal választást lehet veszíteni” állásponton keresztül egészen az olyan kitételek megfogalmazásáig terjednek, hogy „radikálisan át kell alakítani a magyar iskolaszervezetet”. Sokféle vélemény lehet, úgy tűnik azonban, az oktatáspolitikák tervezői nem térhetnek ki az állásfoglalás elől. De mik azok az „objektív” tényezők, amelyek erre készítetik az oktatáspolitikusokat?

A szakképzés helye a struktúrában

A legfontosabb tényező, amely szintet választ minden oktatáspolitikával foglalkozót: a **szakképzés válsága**. A szakképzés válsága elsősorban iskolaszervezeti probléma. El kell-e választani a szakképzést a közismereti képzéstől, vagy sem? Mikor kezdődhessen a szakképzés (hányadik évfolyamon, milyen korban)?

Az Agóra kötet szakképzésről szóló tanulmánya tartalmazza a részleteket. A lényeg, hogy a szakképzés közoktatásban betöltött helyével összefüggésben két egymással élesen szemben álló, az intézményi szerkezetet is érintő nézet formálódott meg:

- Az egyik nézet szerint a gyerekeknek, fiataloknak **minél korábban** el kellene kezdeniük a szakmára való felkészülést, még hozzá szakoktatás keretében. Az 1946 után megformálódott struktúrában fél évszázadon keresztül ez a kezdet a 9. évfolyamon volt, a nyolc évfolyamos általános iskola után a szakközépiskolákban és a szakiskolákban (korábban a szakmunkásképző iskolákban) ezen az évfolyamon kezdődött a szakmatanulás, párhuzamosan futva a közismereti képzéssel. Néha felbukkannak elszigetelt javaslatok arra, hogy még ennél is korábban kezdődjen a szakképzés, ezek azonban elhanyagolható támogatottságot élveznek, nagy egyetértés a szakképzés 9. osztályban (a zöm számára 14-15 éves korban) való elkezdésében alakult ki. Az ezt támogatók (a szakképzésben dolgozóknak is a döntő többsége) a szakképzés 10. évfolyam utáni elkezdésére vonatkozó 1996-os törvénymódosítást elítélte, a szakképzés szétverésének tartotta. A fő érvek a tanulók fejlődésének törvényszerűségeire, a szakképzésbe törekvők nagy részének az általános műveltség megszerzésében mutatott sikertelenségére, demotiváltságára, a 15-17 éves korosztály igényeinek a semmibe vételére vonatkoztak.
- A másik nézet szerint a szakképzés **9. évfolyamnál minél későbbi** elkezdése feltétlenül indokolt. Ez a nézet nyert teret az 1996. évi döntésben, és vesztett csatát 2009-ben, amikor az Országgyűlés a közoktatási törvény módosításával újból lehetővé tette a szakoktatást a 9. évfolyamtól kezdődően. Az ellenzők az általános műveltség jelentőségének a szakmák gyakorlása tekintetében is bekövetkezett növekedésére, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés fontosságára, és a méltányosság érvényesítésére (a korai választás negatív hatásaira) hivatkozva érvelnek.

A szakma, a neveléstudomány elsősorban a tudás szerepének, és a jövő generációk számára szükséges tudás jellegének átalakulási folyamataira hívja fel a figyelmet. Unalomig ismételtetjük, de ettől még a jelentősége óriási: **a mai iskolának elsősorban az egész életen át tartó tanulásra kell felkészítenie, és egyre kevésbé az iskolából való kikerülés utáni konkrét munkavégzésre**. Utóbbira a nagy tehetetlenséggel rendelkező, a gazdaság folyamataihoz csak nehézkesen alkalmazkodni tudó oktatás a felgyorsult változások korában már nem is alkalmas. Tudomásul kellene vennünk, hogy az egyébként kétségtelenül szükséges, egészen konkrét szakismeretek, a friss technológiák elsajátítása egyre inkább a rövid idejű, felnőttképzésben megvalósuló oktatási formákra marad. A közoktatás, és benne természetesen a szakképzés feladata pedig eltolódik az általánosabb, az alkalmazkodást egész életen át lehetővé tevő

kompetenciák kialakítása felé, ma ezek közül is ki tudjuk emelni az alapkészségek mainál jóval fejlettebb voltát, az informatikai műveltséget, az idegen nyelvek ismeretét, a szociális kompetenciákat. A szükséges tudás átalakulásának folyamatai a hosszabb idejű általános képzést állítják előtérbe.

A szakképzés átalakításának intézményi szerkezetet is befolyásoló, jelentős mozzanata a 2011. évi köznevelési törvény rendelkezése **a szakiskolai nevelés újból három évesre való csökkentése**. A korábban a szakmunkásképző intézetekben, majd a szakiskolákban zajló képzés az 1996-os törvénymódosításig három éves volt, a döntés után négy éves lett. Ezt a változtatást messzemenően indokolják a fent megfogalmazott, a szakmák műveléséhez szükséges műveltséggel, annak átalakulásával kapcsolatos tendenciák. A 2010 óta érvényesülő oktatáspolitikai irányítói azonban újra három évesre tették a szakiskolai képzést, lecsökkentve nagyjából a felére a közismereti oktatásra, megtartva lényegében a szakmatanulásra rendelkezésre álló időkeretet. Ez utóbbi azt is jelenti, hogy álságos az az érvelés, miszerint a változtatás a szakmai tudás elsajátítását tette volna még erőteljesebbé, hiszen az erre szolgáló időkeret gyakorlatilag nem változott.

A változtatás a tankötelezettség korhatárának 18. életévről a 16-odikra való leszállításával párhuzamosan történt. Azért itt érdemes erről szólni, mert ez a lépés várhatóan a szakiskolások körében fejt ki majd leginkább a hatását. Az várható, hogy **a szakiskolákból az eddigieknél is nagyobb arányban fognak a tanulók lemorzsolódnai az első félévek valamelyikében**, és ez akár veszélyeztetheti is hazánk Európa 2020 stratégiában vállalt egyik, a korai iskolaelhagyók arányának csökkentésére vonatkozó kötelezettségének teljesítését. Ismert, hogy a 16. életévig tartó, majd 1998-tól kezdődően a 18. életévig tartó tankötelezettségi korhatárra vonatkozó rendelkezést sem tudta száz százalékig betartani az ország. Ugyanakkor a korhatár 18. életévre való felemelése jelentett garanciát arra, hogy a korábbi évekhez képest csökkenhetett volna a korai iskolaelhagyók aránya (amely hosszú ideje 10-12% körül van egy egész évfolyamot tekintve).

Az alapkészségek fejlesztésének kérdése

Újra és újra felmerül az igény az **alapkészségek** jelenlegi négyvel szembeni **hat éves egységes szakaszban** való fejlesztésére. 6 + 6-os, 6 + 4 + 2-es, 6 + 3 + 3-as szisztémákról szóló javaslatok merülnek fel, mint már 30-40 éve oly sokszor.

A gyermekek és a fiatalok fejlődésének folyamataival összefüggésben mindig nagy ázsiója volt a szakaszelméleteknek. Ha egy fejlődést **szakaszokban** tudunk elképzelni, az általában „megnyugtató” a számunkra, azt hisszük, hogy tudományos (vagy sokszor csak tudományoskodó) elméletekkel a fejlődést felszabdalva az egyéni különbségek fölé emelkedhetünk, általános tételekkel írhatjuk le a folyamatokat. A szakaszelméletek valóban nagyon hasznosak lehetnek, számtalan folyamat jó magyarázatát adhatják. Tudni kell azonban, hogy a fejlődéssel foglalkozó szakemberek körében mindig is létezett másfajta, szakaszoktól mentes gondolkodás is. E felfogásban a fejlődést sokkal inkább a **fokozatosság, a nagyon nagy ugrások hiánya**, valamint **az egyéni különbségek**

sokkal nagyobb szerepe jellemezte. Jean Piaget kognitív fejlődéstudományát ma már nem tekintik szentírásnak szinte egyetlen fejlődéstudományi foglalkozó kutató sem, miközben oktatáspolitikai érvelésekben rendszeres a gyerekek kognitív struktúráinak 12 éves korban bekövetkező állítólagos radikális és gyors megváltozására való hivatkozás. Az „életkori sajátosságok” kifejezés fokozatosan kikopik a szakmai nyelvből, kevesen vannak, akik ma még hisznek ilyenek létezésében. Az alapkészségek fejlődését, fejlesztését az oktatással foglalkozó elemzések, valamint a fejlett oktatási rendszerrel rendelkező országokban a döntések is kiterjesztik a közoktatás egészére. Az olvasás, az írás, a számolás fejlesztése nem négy, nem is hat, hanem tizenkét éven át kell, hogy tartson, természetesen közben jelentős mértékben változó tartalommal és célkitűzésekkel. Az első hat évfolyam „leválasztása” mellett sem lehet komolyabb indokokat felsorolni, mint az első négy évé mellett.

Magyarországon a 2010-ben bekövetkezett jelentős változásokat megelőzően vitákat váltott ki az akkori oktatáspolitikai kezdeményezése a **szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás** megkülönböztetésére. E fogalmak értelmezése sajnos nem tisztázódott sem a szakmai vizsgálódások, sem a törvényben rögzítés eredményeként. Az eredeti szándékok – ahogy utólag rekonstruálható – három törekvésen alapultak:

- Egyrészt törekvés volt az általánosan művelő szakaszon belül (tehát az általános iskolán belül) az első négy éves, „**alsó tagozatos**” **szakasz meghosszabbítása hat évre**, amelyet az intézményes oktatás szerkezetének alakítását érintő szándékok motiváltak. Sokak számára jelentene sok problémára megoldást egy **egységes, hat éves alapozó szakasz** létrehozása a magyar oktatási rendszerben, amelyre más és más elképzelések szerint három vagy négy évfolyamos alsó középiskolai szakasz épülhetne három vagy két éves középiskolai folytatással, vagy egy egységes hat évfolyamos középiskolai szakasz jönne létre.
- Másrészt motiválta a szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás fogalmainak bevezetését, és az utóbbinak a hat évre való kiterjesztését az a szándék, hogy **az alsó tagozaton kialakult pedagógiai kultúra** elemei – megváltoztatva a megváltoztatandót – érvényesüljenek a későbbi évfolyamokon is. Általánosan elfogadott nézet ma Magyarországon, hogy a tanítók szemben a tanárokkal magasabb színvonalú pedagógiát képviselnek, tevékenységük inkább gyermekközpontú, jobban teljesíti a kompetenciafejlesztés követelményeit. Hogy ez valóban így van-e, arról nincsenek kutatásokon alapuló bizonyítékaink, de a nézet rendkívül erősen jelen van a hazai pedagógiai diskurzusban.

- A harmadik motiváció **az alsó tagozat integráltabb tantárgyszerkezetének a továbbviteléhez** kötődött. A szándék megfogalmazói szerint az ötödik osztálytól a tantárgyi szerkezetben beálló változások, vagyis úgymond a tantárgyi szétforgácsolódás, a kis, szeparált, és tudományos diszciplínákhoz, vagy művészeti ágakhoz kötődő tantárgyak megjelenése túl korai. Az érvelők szerint – és ebben sok igazság van – amikor a természettudományos nevelés jellemző tantárgyi szerkezete átalakult, és 5-6. osztályban nem biológiát, fizikát és földrajzot tanítottunk, hanem egy integrált, általában természetismeretnek nevezett tantárgyat, valójában az sem volt integráció, hiszen a legtöbb tantervben az történt, hogy a fizika tanítás felsőbb évekre került, és a két évfolyam (esetleg a négy félév) tananyagát elkülönülő földrajzi és biológiai részekre osztották.

Ezeken kívül az érvelésben felbukkan időnként az a hivatkozás is, hogy a **kompetenciafejlesztést** – néha az a fogalmazás, hogy a képességfejlesztést – az első négy évfolyamról ki kellene terjeszteni hat évfolyamra. Ez az észrevétel azonban szinte szót sem érdemel, hiszen **a kompetenciafejlesztést, a képességek formálásának meghatározó szerepét nem hat, hanem 12 évfolyamon keresztül kell folytatni** mai elképzeléseink szerint.

A nem szakrendszerű oktatás kiterjesztése a magyar iskolarendszerben a 2000-es évtized végére komoly zavart keltett. Ugyanis maguk az itt szerephez jutó fogalmak értelmezése is gondot okozott, és persze ennek következtében a jogszabályokkal megerősített változások is inkább értetlenséget szültek a pedagógus társadalom érintett részében. Már az is problémát jelentett, hogy vajon miképpen értelmezhető az addig érvényesült rendszerben, hogy az alsó tagozaton nem szakrendszerű az oktatás, míg a felsőn szakrendszerű. Az alsó tagozaton is nagyjából ugyanolyan tantárgyak vannak, mint a felső tagozaton: magyar nyelv és irodalom, matematika, idegen nyelv, természetismeret (vagy környezetismeret, amely tantárgyak ugyanúgy szétesnek biológiai, fizikai, földrajzi és kémiai részekre, mint a felsős természettudományos oktatás), ének, rajz, testnevelés. Abban természetesen van valami, hogy **túl éles a váltás a gyerekek számára a 4. és az 5. évfolyam között** a tekintetben, hogy az egyes tantárgyakban (és tegyük hozzá, egyes tantervekben) túl gyors a váltás egy lényeges mértékben tudományközpontú, a gyerekek előzetes tudására nem kellően építő feldolgozás irányában. Ez azonban nem tantárgyi, szerkezeti, hanem **tantervi és a tanítás-tanulás szervezésével összefüggő probléma**.

Voltak iskolák, amelyekben a nem szakrendszerű oktatást 5-6. osztályokban úgy oldották meg, hogy „kompetenciafejlesztő tanórákat” szerveztek, ami azért érthetetlen, mert elvileg minden tanórának kompetenciafejlesztőnek kell lennie. Az intézkedések a nem szakrendszerű oktatás 5-6. évfolyamon történő bevezetésére még ráadásul riadalmat is okoztak egzisztenciális okokból, hiszen az 5-6. évfolyamon a nem szakrendszerű oktatás kötelező teljesítésére szánt tanórákat tanítók is tarthatták, ami a felső tagozaton tanító tanárok óraszámait veszélyeztette. Ez persze nem volt valós veszély, hiszen a meglévő tanítói létszámmal nem lehetett volna ellátni lényegesen nagyobb volumenű feladatokat.

A 2010. évi változások után a nem szakrendszerű oktatásnak még a fogalma is nagyon gyorsan kiveszett az oktatást szabályozó dokumentumokból, az ilyen oktatás eltűnt. Ezt részben a törekvés belső ellentmondásossága, szakmai kiérleletlensége okozta (az iskolák nagy örömmel szabadultak meg ettől a tehertől), másrészt az új oktatási kormányzat minden olyan korábbi törekvéssel való éles szembenállása, amely akár csak látszólag is az oktatási rendszer, illetve az abban érvényesülő pedagógia megváltoztatására irányult.

Szintén az alapkészségek fejlesztésének kérdését érinti **az a törekvés, amely az oktatás első éveiben érvényesülő tantervekből teljes mértékben számúzné a tudományos megközelítéseket, a diszciplináris tantárgyi- és tudásszerveződést.** Az érvelés szerint a tudományos ismeretek elsajátítása, különösen diszciplináris szervezésű tantárgyakban az első, vagy az első hat évfolyamon alapvető hiba, hiszen erre ilyenkor a gyerekek még nem érettek, tanulási folyamataik nem a diszciplináris jellegű tantárgyak tanítása során szervezettekhez hasonlóan alakulnak. Szakmai érvek szerint azonban ez egyfajta átesés a ló túlsó oldalára. Ha hibának tartjuk azt, hogy az ötödik évfolyamon túl nagy a váltás a tanulók számára, a világgal való ismerkedés túl gyorsan válik tudományos alapúvá, akkor fel kell tenni azt a kérdést is, hogy vajon a tudományosság teljes száműzése az alsó tagozatról helyes törekvés-e.

Az iskola kezdő évfolyamaira vonatkozóan a diszciplínák száműzése túlzó törekvés. **A gyerekek természettel és társadalommal kapcsolatos tudásának spontán fejlődése nem áll le hat éves korukban,** mert a mi tanterveink gyermekidegennek tartják még ebben a korban a diszciplináris ismeretek és képességek fejlesztését. A 6-10 éves gyermek is fokozatosan fedezi fel a világot, ahogy ezt tette már életének előző hat évében is, eközben szüksége lehet, és szüksége is van arra, amit felmerülő kérdéseire a tudományok – természetesen előzetes tudásának maximálisan megfelelő nyelvi és fogalmi szinten – mondani tudnak. A tudományoktól az első 4-6 évfolyamon „rettegő” oktatás egyrészt szinte bűnös módon nem igazodik a gyerekek természetes fejlődési folyamataikhoz, másrészt vizet prédikál és bort iszik, mert persze egyes területeken (ld. pl. állat és növényvilág megismerése) visszacsempészi a tudományos ismereteket, sajnos nem a pár évtizede korszakalkotó eredményeket produkáló gyermeklélektannak megfelelő módon és tartalommal.

Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy diszciplinárisan szervezett tantárgyakban kellene tanítani, és azt sem jelenti, hogy formalizált fizikai törvényszerűségekkel és szofisztikált szociológiai elméletekkel kell traktálni a kicsiket. Csak azt jelenti, hogy **jobban kellene igazodni** ahhoz a fejlődési folyamathoz, amelynek sok elemét, jellegzetességét ismerjük, és amely megtörik, korcsosul, ha mi ráerőszakoljuk inadaptívra vált, a szakaszok fétisét hirdető elméleteinket. Oktatáspolitikailag: nem érdemes a nevelés intézményrendszerével kapcsolatos oktatáspolitikai vitákat a szakaszok kérdésére összpontosítani, sokkal inkább a gyermekek fejlődésének elmúlt 30 év során feltárt jellemzőihez kellene igazítani tanterveinket, metodikánkat, s természetesen az oktatáspolitikának is ezt kellene szorgalmaznia.

Intézményszerkezet és esélyegyenlőtlenség

Az esélyegyenlőtlenségek problémája szétfeszíti a magyar oktatásügyet. A „megoldás” iskolaszervezet módosítással is kereshető. Az **egységes, 12 évfolyamos, komprehenzív iskola** számos szakember és oktatáspolitikus számára a jövő útja. Az esélyegyenlőtlenségekkel, azok kezelésével, a méltányossággal, a komprehenzív iskolával kapcsolatos „Agórák álláspontot” a kötet egy másik tanulmányában részletesen kifejti. Itt csak az intézményszervezettel összefüggő kérdésekre utalunk, összhangban a másik tanulmánnyal.

Az **esélyegyenlőtlenség** a mai magyar oktatás legnagyobb tehertétele. Küzdeni ellene lehetséges az iskolaszervezet változtatásával is. A neveléstudomány a második világháborút követő évtizedekben számos megállapításával, kutatási eredményével támasztotta alá, hogy a **komprehenzív** jellegű iskolák, iskolatípusok eredményesek lehetnek e szempontból is.

A komprehenzív iskolát a szakma egy része csak a szegregáció elleni küzdelem szempontjából tartja jelentős vállalkozásnak. Kétségtelen tény, hogy a komprehenzív iskolák, iskolarendszerek részben azért jönnek létre, hogy az **együtt nevelés** színterei legyenek. Ez az iskolatípus kiküszöböli a szelekciót, nem válogat, nincs felvételi, nem alakít ki egymástól szervezetenként elkülönülő szervezeti formákat. A nevelés intézményi szerkezetének szempontjából különösen fontos az a jellegzetessége, hogy az életút megválasztásával kapcsolatos döntéseket, mindenekelőtt a szakképzés választását (a felsőoktatásban való továbbtanulásról való nem de jure, ám de facto lemondást) igyekszik időben minél távolabbra tolni. Nincsenek zsákutcás, megváltoztathatatlan, vagy rendkívül nehezen megváltoztatható döntések. Az esélyegyenlőtlenségek csökkentése nem pusztán a jelenlegi, nem komprehenzív szisztémákban hátrányokat elszenvedő tanulók szempontjából fontos, nem csak igazságosság érvényesülésében lehet jelentős, hanem az egész társadalom boldogulását szolgálja. Vagyis a komprehenzív iskolarendszer kialakítása (mint iskolaszervezeti, az egységesebb, 12 évfolyamos szervezésű szisztéma létrehozása) a szakmai megítélés szerint számos pozitív következménnyel jár.

Az esélyegyenlőtlenségek igencsak szoros kapcsolatban vannak a negatív hatású szelekcióval, a **szegregációval**, sőt sokak szerint az utóbbi az előbbi oka (mások szerint viszont nem, erről a méltányosságról szóló tanulmányban részletesen írunk). A szegregáció súlyos tehertétele a magyar oktatásnak, akár oka az esélyek egyenlőtlenségének, akár nem. Újra és újra felmerül: iskolaszervezeti döntésekkel, például egyes iskolatípusok megszüntetésével is harcolni kell ellene.

Ugyanakkor a komprehenzív iskola nem csak a szegregáció, a túl korai szelekció leküzdésében játszhat nagy szerepet, hanem egy **diszkriminációmentes oktatás** formálásában is. A komprehenzív iskola törekvése az, hogy minden tanulóját optimális módon fejlessze, maga igazodjék az ott tanulókhöz, és nem az ő igazodásukat várja el. Egész pedagógiai kultúrája azt szolgálja, hogy semmilyen tanulói sajátosság ne lehessen az alapja kirekesztésnek, a pedagógiai fejlesztési hatások egyenlőtlenségének. Ez ugyan nem közvetlenül iskolaszervezeti kérdés (bármilyen szerkezetű iskolarendszerben

megfogalmazhatók és követhetők ezek az elvek), mégis, egy 12 évfolyamosra tervezett, egységes, de pedagógiailag differenciált hatásrendszert megvalósító iskola kedvez leginkább a diszkriminációmentesség megvalósításának is.

Teendők a nevelés intézményrendszerének alakításában

A pedagógiai szakma képviselőinek többsége számára ma **egy 12 évfolyamos, egységes, komprehenzív iskolarendszer kialakítása** lenne ideálisan a követendő cél. A pedagógia számos felismerése, általánosan elfogadott alapelve tudna érvényesülni sokkal magasabb színvonalon egy ilyen iskolarendszerben, szemben a mai, széttöredezett, mesterségesen szakaszokra osztott, szelektív, sőt, szegregáló, igazságtalan működésmóddal jellemezhető struktúrával. Más azonban az elvek **elméleti** érvényesíthetősége, az elvek érvényesülésének kívánatossága, és más a konkrét **megvalósíthatóság**. Az iskolaszervezet valószínűleg az oktatási rendszerben az egyik legkevésbé reformálható elem.

Az iskolaszervezet stabilitását a társadalom **értéknek** tartja. Hogy a gyermekeink milyen iskolába járnak, hogy hívják azokat az iskolákat, és mikor lépnek át másik iskolatípusba, az a családok életét alapvetően befolyásolja. A szülők önkéntelenül is a saját oktatásuk kereteiről alkotott ismereteik alapján ítélik meg gyermekeik iskoláztatásának körülményeit, és a túl nagy változások e megítélés során zavarokat okoznak. A ragaszkodás a meglévő iskolarendszerhez, minden reform elutasítása részben ebből fakad.

Úgy látjuk azonban, hogy van ennél fontosabb indok is. Végképp is, a magyar társadalom bizonyos iskolaszervezeti változtatásokat zokszó nélkül tudomásul vett, sőt, bizonyos társadalmi rétegek törekvéseivel bizonyos átalakulások találkozhattak is. Elsősorban a hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumi formák kialakulására gondolunk. Kialakulásukkor az e kérdésekre érzékenyebb, a szelekciós folyamatokat kritikusán vizsgáló része a szakmai közvéleménynek világosan látta, hogy itt az **elkülönülési tendenciák kifejeződéséről**, a társadalmi elit egy jó részének arról a törekvéséről van szó, hogy ha kell, az egész oktatási rendszerben problémákat keltve, de **saját gyermekeinek iskolai nevelése számára az átlagosnál több, magasabb színvonalú erőforrást biztosítson**. A mai rendszer konzerválására való törekvések e tényezővel is magyarázhatók, a megszerzett kiváltságokhoz való ragaszkodással. Nem véletlen, hogy bizonyos számítások szerint az előzetes tudás, valamint a szociális helyzet kontrollálásával kiszámolt pedagógiai hozzáadott érték tekintetében a hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumok adatai messze kiugróak, lényegesen felülmúlják még a négy évfolyamos gimnáziumok, az egyházi középfokú tanintézetek, a két tanítási nyelvű iskolák, és még a gyakorló iskolák adatait is. Nem is beszélve a nagyon rossz eredményeket mutató iskolatípusokról, elsősorban a szakiskolákról. (Ld. az ábrát lentebb!) Ennek egyik legfontosabb oka nagy valószínűséggel az, hogy a hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumok tudják magukhoz vonzani leginkább a rendkívül eredményesen és hatékonyan tanító tanárokat.

Ábra a magyar iskolatípusok teljesítményéről a 2012. évi kompetenciamérési adatok alapján

Magyarázat az ábrához: Az ábra a 2012. évi országos kompetenciamérés 10. évfolyamos matematika tesztadatai alapján készült. Egy-egy pont jelöl az ábrán egy-egy tanulócsoportot (a nevével jelezve). Az eredményeket a csoportra jellemző átlagos családi háttérindex (CSHI) függvényében vizsgáljuk. A CSHI a család szocioökonómiai, szociokulturális hátterére jellemző index, az egész évfolyamra nézve az átlaga 0 és a szórása 1. A negatív tartományban vannak a hátrányosabb helyzetű családokra jellemző értékek. Az itt vizsgált eredmény az a fajta pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ), amelyet két egymás utáni teszteredmény különbségéből számolunk (a 2012. évi tízedikes matematika teszteredményből kivonva a 2010. évi nyolcadikos matematika teszteredmény), de megfosztjuk a korábbi (a 2010. évi) teszteredmény nagyságának a hatásától, valamint a család szociális helyzetének a hatásától is. Egy olyan eredményváltozó keletkezik, amelynek az egész évfolyamra vett átlaga zérus. Az egyes csoportokban azonban nem lesz az átlag 0, a csoportok alacsonyabban, vagy magasabban elhelyezkedése elsősorban az iskolában érvényesülő pedagógiai munkára lesz jellemző. Az ábra szerint mintha lenne kapcsolat az adott csoportra jellemző átlagos CSHI és a PHÉ között, miközben az egész évfolyamban természetesen nincs ilyen kapcsolat, a számítást éppen úgy végeztük, hogy azt kiküszöböltük.

A jelenlegi iskolastruktúra konzerválásának irányában számos más tényező is hat. A **szakképzés átalakításával** kapcsolatos, a pedagógustársadalmat (annak érintett részét) jellemző reakciók ebből a szempontból beszédesek. Szinte már merevnek (kissé igazságtalanul: már-már hisztérikusnak) mondható az a reakció, amelyet a szakképzés kezdetének 10. évfolyam utánra helyezésével kapcsolatos döntés kiváltott. Ez a lépés – ahogy ezt már korábban bemutattuk – 1996-ban történt, anélkül, hogy komoly előkészítése megtörtént volna, gyakorlatilag új oktatási programok nélkül, ráadásul úgy, hogy a tanulóknak továbbra is ugyanazokba az iskolatípusokba kellett jelentkezniük, mint korábban. Ez azt jelentette, hogy egy nyolcadikos tanulónak el kellett döntenie, hogy szakiskolában (vagy máshol) tanul, s ha a szakiskolát választotta, akkor milyen szakmacsoportban képzik. Ehhez képest még két éven keresztül alig találkozott szakmai képzési elemekkel. A jelentős szakmai hibákat „felvonultató” bevezetés maximálisan az alapelv (a szakmaválasztás, az egész életet befolyásoló döntés későbbre tolása) diszkreditálását eredményezte az érintett pedagógusok körében. Ez a hatás olyan erős volt, hogy amikor a 2010-ben hatalomra került kormány megerősítette a már a korábbi országgyűlés által hozott, a szakképzés kezdetét a 9. évfolyamra helyező döntést, és lényegesen lecsökkentette a közismereti képzésre fordítható időt a szakiskolákban, akkor e lépéseket nem kísérték látványos és erőteljes tiltakozások, sőt, ezen, a 2010-es kormányváltáson áthúzódó folyamatok valójában az érintett pedagógusok többségének szimpátiája által kísértén játszódhattak le. Ez azért fontos, mert azóta sem változott meg a pedagógus társadalom viszonya e kérdéshez, s ezzel a politikának mindenképpen számolnia kell. A kérdést részletesebben a szakképzéssel foglalkozó témánál fejtettük ki.

Kimondhatjuk, hogy a hazai iskolarendszer átalakítása, még ha rendkívül erős szakmai érvek szólnak is a szakképzés későbbre helyezésére, a 12 évfolyamos komprehenzív, egységes iskolarendszer kialakítása mellett, nem lehet rövid távú oktatáspolitikai feladat. Bár lefegyverző, és számos esetben nem vállalható érv, hogy egy ilyen cél

meghirdetésével választást lehet veszíteni, ám e propagandával, választási küzdelemmel kapcsolatos érvtől függetlenül is igaz, hogy nagy iskolarendszeri változtatásokat csak a társadalom, elsősorban az érintettek többségének megnyerésével lehet véghezvinni. Ezt pedig most nem segíti a célnak egy minden társadalmi konzultációt, bonyolult előkészítés szükségességének megfogalmazását nélkülöző kihirdetése. Sokkal inkább a **„Méltányosság”** téma tárgyalása során **már bemutatott, lassúbb, konzultatív, széles társadalmi bázison zajló döntési folyamat előkészítés meghirdetése** lenne indokolt.

Felmerül (és ténylegesen is felmerült) egy közbülső megoldás lehetősége. Tegyük fel, hogy hatalomváltás lesz 2014-ben, és az új oktatáspolitikai sikeresen átalakítja az oktatás irányítási rendszerét: járási szintű önkormányzatok, vagy ha ez nem lehetséges, akkor kötelezően kialakítandó, járási szintű integrációkat jelentő társulások lesznek az iskolák zömének fenntartói. Képzelnék el azt a folyamatot, amelyben nem történik meg ugyan az iskolarendszer országos szintű átalakítása, hanem a közoktatási törvény lehetővé teszi, hogy a járási szintű iskolafenntartók maguk határozhassák meg iskolaszervezetüket. Ha egy járási szintű fenntartó úgy dönt, **hozhasson létre** a saját területén például 12 évfolyamos, egységes, komprehenzív iskolarendszert, vagy működtessen egységes 6 + 3 + 3-as rendszert, stb. **Pedagógiai kísérletek** keretében is formálhatók lennének ilyen kezdeményezések.

Rendkívül vonzó egy ilyen elképzelésben az, hogy kísérletezést tesz lehetővé, illetve az, hogy nem akar rákényszeríteni az országra egyetlen szisztémát. Gondot jelent azonban, hogy **az egyes járásokban működő iskolaszisztémák lényegesen eltérhetnek majd egymástól**. Ez az eltérés ugyan csak egy vonatkozásban, a szakképzés kezdetét tekintve lenne jelentős, ám ez nagyon komoly problémákat okozhatna. Az **átjárhatóság** ez esetben súlyos kérdéséről van szó. Az átjárhatóság egyébként, ha nem erről a kérdéstről van szó, álprobléma. Az iskolák képesek megoldani a mai helyzetben az elköltöző, vagy más okból iskolát változtatni kénytelen tanulók problémáit. Nem ez tehát a gond az elképzeléssel. Az átjárhatóság problémája azért válik súlyossá a leírt elképzelés keretében, mert az egyes fenntartók esetén egyedileg kialakított iskolaszervezetben várhatóan **vagy 9., vagy 11. évfolyamon kezdődhet majd a szakképzés**. Ez pedig valóban két nem átjárható iskolarendszert eredményez az országban. Ha valaki egy a mostani szisztémának megfelelő szakiskolában elkezdte a tanulmányait 9. évfolyamon, majd egy év múlva olyan helyen kell folytatnia a tanulmányait, ahol nincs ilyen iskolatípus, mert egy másféle, a szakképzést 11-edikben kezdő szisztéma alakult ki, akkor ez a probléma pedagógiai eszközökkel nem áthidalható. A „járások szabad iskolarendszer-választását” megvalósító szisztémában az egységes tartalmi szabályozás sem létezhetne, valószínűleg két NAT-ra lenne szükség (ami persze nem tragédia, de igencsak megfontolandó). Nagyon valószínű, hogy **egy országnak csak egyféle iskolarendszere lehet**. A fejlett országokban lezajlott iskolarendszer átalakítások is mindig az egész szisztémát érintő döntések voltak.

Az iskolarendszer, a nevelés intézményi szerkezetének átalakítását, adaptívabbá tételét azonban nem szabad ad acta tenni. Sőt, közép- és hosszú távon a magyar iskolarendszer reformjának egyik leglényegesebb kérdéséről van szó. Nem szabad

azonban a társadalomra ráerőszakolni ma talán kurrensnek tekinthető koncepciót, amelynek a jogosságáról a társadalom nem meggyőzhető. El kell végezni azt a munkát, amely minden ilyen vállalkozás esetén indokolt: először is a társadalom elé kell tárni magát a problémát, láttatni kell, hogy itt súlyos problémák megoldása a tét. Ezt követően társadalmi párbeszédbe kell fogni, kutatásokat kell indítani, fel kell vázolni alternatívákat, nagy és érdemi társadalmi vitákat kell folytatni, a társadalommal meg kell ismertetni a kutatások eredményeit, valamint a nemzetközi tapasztalatokat. Csak egy ilyen előkészítés után, és természetesen annak eredményeit maximálisan akceptálva lehetséges a döntés, amelyet persze vállalni kell.

Konklúzióként: **Az iskolaszervezet radikális átalakítására vonatkozóan a 2014. évi országgyűlési választások előtt nem szabad konkrét javaslatot tenni.** Sőt, konkrét javaslatokat inkább a nyolc évfolyamos általános iskola megerősítésére, valamint a szakképzés racionalizálására kell tenni. Ez utóbbira vonatkozó javaslatokat az Agóra Oktatási Kerekasztal munkáját összefoglaló kötet szakképzéssel foglalkozó tanulmányában részletesen ismertetjük.

Irodalomjegyzék

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. és Foy, P. 2008. *TIMSS 2007 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* IEA TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston.
- OECD 2009a. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science.* OECD, Paris.
- OECD 2009b. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background Equity in Learning Opportunities and Outcomes.* OECD, Paris.
- Szebenyi Péter 1997. Tagoltság és egyesítés – Tananyagszabályozás és iskolaszervezet. *Magyar Pedagógia*, 97(3-4), 271-302.