

Halász Gábor

A középiskolai oktatás kiterjesztése: elitoktatás – tömegoktatás – lemorzsolódás

Az iskolaszervezeti változások néhány várható hatását, valamint az iskolaszervezettel kapcsolatos oktatáspolitikai stratégia lehetséges céljait és eszközeit próbálom meg elemezni, különös tekintettel a középiskolai oktatás expanziójára.

A középiskolai oktatás kiterjesztésének a célja számos, az elmúlt időszakban közzétett oktatáspolitikai dokumentumban megfogalmazódik. Valójában azonban realisabb lenne nem elérendő célról beszélni, hanem egy már zajló folyamatról és e folyamat problémáiról. A kérdés tehát nem annyira az, hogy miképp lehet ezt a célt elérni, mint inkább ez: miképpen lehet e folyamatot úgy szabályozni, hogy az minél kevesebb társadalmi és pedagógiai feszültséggel járjon. Más szóval: milyen az az iskolaszervezeti stratégia, amely kiszámíthatóságot visz a változásba anélkül, hogy azt megállítaná.

A magyar iskolarendszer szervezete évek óta átalakulóban van. Fontos hangsúlyozni, hogy ezt az átalakulási folyamatot, szemben a korábbi hasonló folyamatokkal, nem előre elhatározott reformszándékok, nem központi politikai döntések indították el. Ellenkezőleg: a változások mögött főképp helyi és iskolai szintű elhatározások, illetve az iskolákat választó tanulók és családok döntései állnak. Noha az átalakulási kereteit a közoktatásra vonatkozó országos törvényi szabályok határozzák meg, ez mégis a kívülről és felülről elő nem irt helyi döntések sokaságának az összegződéséeként jön létre. A hazai változásokat elemezve külső szemlélők nemegyszer reformot emlegetnek. Idehaza azonban a közoktatással kapcsolatban ezt a szót érthető módon szinte egyáltalán nem használjuk. Amíg nem egy országban az a döntéshozók fő gondja, vajon hogyan késztessek változásra a tehetetlen vagy bemerevedett oktatási rendszert, addig nálunk a legfőbb gond inkább ez: *hogyan tereljük megfelelő mederbe a már zajló dinamikus változásokat.* Ez pedig a szó hagyományos értelmében semmiképpen nem nevezhető reformnak.

A magyar közoktatási rendszerben zajló szervezeti átalakulás okait, irányait és várható következményeit sajátos módon meglehetősen ritkán elemezzük. Noha az iskolaszervezet a közoktatási rendszer egyik legfontosabb és a politika által általában a legközvetlenebbül ellenőrzött jellemzője, e témának a hazai kutatás viszonylag kevés figyelmet szentel. Annak, hogy ez a téma nincs a közfigyelem előterében, van némi előnye, ezáltal ugyanis elkerülhető a szervezeti viták egyik leggyakoribb csapdája: az tudniillik, hogy elméleti szinten vetünk össze különböző modelleket, amiből azután nem nagyon lehet semmilyen gyakorlati stratégiát levezetni. De az iskolaszervezettel kapcsolatos tudományos elemzés elmaradásának nem kis veszélyei is vannak: gondos odafigyelés híján ugyanis bizonyos változások hatásait csak akkor vesszük észre, amikor azokat visszafordítani már nem lehet.

Érdemes röviden számba venni: melyek is az iskolarendszerünk szervezetében lezajlott és ma is zajló legfontosabb változások.

A zajló iskolaszervezeti változások

A magyar oktatási rendszerben zajló iskolaszervezeti változásokat két szinten közelíteném meg. E két szint megkülönböztetését és szétválasztását azért tartom fontosnak, mert egy-egy változás nem ugyanazt jelenti az egyik szinten, mint a másikon, illetve vannak változások, amelyek csak az egyik szinten értelmezhetők, a másikon nem. Az egyik szint az *oktatási rendszer egésze*, a másik az *egyes iskolák*, azaz a pedagógiai gyakorlatot végző létező intézmények.

Rendszerszinten két jelentősebb változást érdemes kiemelni. Az egyik az ún. *horizontális szerkezet* változása, azaz az érettségihez vezető oktatásba belépők arányának a növekedése, ezen belül elsősorban a szakmai orientációjú középiskolai oktatás expanziója. 1988 és 1994 között a nyolcadik osztályt végzett tanulók közül az érettségihez vezető középiskolákba beiratkozók aránya 47,4%-ról 58,3%-ra növekedett, miközben az érettségit nem adó szakképzésbe, szakmunkásképzésbe belépők aránya 45,9%-ról 40,5%-ra csökkent (1. táblázat).

1. táblázat — A nyolcadik osztály után továbbtanulók megszűlése

Év	8. oszt. végzett fő	Gimnázium (%)	Szakközép (%)	Érettségit adó iskola (%)	Érettségit nem adó iskola (%)	Összes továbbtan. (%)
1989/90	170 891	20,4	27,0	47,4	45,9	93,3
1990/91	164 616	21,1	27,5	48,6	44,9	93,4
1991/92	158 912	21,6	28,9	50,5	41,4	91,9
1992/93	151 295	23,3	30,1	53,4	41,3	95,7
1993/94	144 203	24,2	31,8	56,0	41,5	97,5
1994/95	136 900	25,7	32,6	58,3	40,5	98,8

Forrás: Közoktatási statisztika.

A másik jelentős változás a *vertikális szerkezet átalakulása*, aminek eredményeképpen megváltoztak mind az alap- és középfokú, mind a közép- és a felsőfokú oktatás közötti határvonalak. E változás általában az oktatási szintek megnyúlását, a korábbinál hosszabbá válását jelenti: az általános alapoktatás 8-ról 10 évesre, a középfokú oktatás pedig 4-ről 5-8 évesre nyúlt meg. Mindeközben, ismét hangsúlyozzuk, megváltoztak az egyes képzési szintek közötti határvonalak. Ennek lényege az, hogy tovább tarthat az, amit hagyományosan alapfokú oktatásnak nevezünk, és hamarabb elkezdődhet az, amit hagyományosan középfokú oktatásnak tekintünk. A két szint egymáshoz való kapcsolódására a többszintűség lett jellemző, azaz egymással párhuzamosan eltérő vertikális tagolódások jöhetnek létre. Mindeközben növekedett az az idő, amelyet a fiatalok az iskolarendszerben töltenek, azaz vertikálisan ebben az értelemben is kiterjedt az oktatás (2. táblázat).

2. táblázat — A megszokott normál életkornál idősebb tanulók aránya az egyes oktatási formákban (%)

Év	Ált. iskola 13 év felett	Szakk munkásképző 16 év felett	Középiskola 17 év felett
1979/80	1,7	12,7	1,7
1990/91	2,9	13,2	4,2
1993/94	2,4	16,5	5,6

Forrás: Szép Zsófia (1995).

A rendszerszintű változások természetesen mindig konkrét intézmények konkrét szervezeti átalakulásában öltenek testet. Ha ezeket a konkrét intézményi átalakulásokat vesszük szemügyre, akkor a következőket érdemes hangsúlyozni:

Egyre több olyan általános iskola van, amely nem nyolc évfolyammal, hanem annál kevesebbel vagy esetenként többel működik. Ebből a szempontból figyelemre méltó a közoktatási törvény 1995. októberi módosításának a hatása. A törvényhozók ugyanis megpróbálták megerősíteni a nyolcosztályos általános iskolát, ezért deklarálták, hogy ez az intézménytípus nyolcéves, azonban a valóságos viszonyok tiszteltben tartása miatt meg kellett engedniük az ettől való eltérést. Azt, hogy milyen arányban fordulnak elő nyolcnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolák, a 3. táblázat mutatja. Az ilyen iskolák léte magától értetődő: bizonyos népességsűrűség alatt – legyen szó akár falvokról, akár külvárosi körzetekről – nyolc évfolyamos iskolát csak megfizethetetlenül magas költségekkel lehetne helyben üzemeltetni, ugyanakkor a helyben működő iskolára szüksége van a lokális társadalomnak.

3. táblázat — A különböző évfolyamokkal működő általános iskolák száma (1993/94)

Évfolyamok száma	Intézmények száma	Intézmények (%)	Tanulók száma	Tanulók (%)	Tanuló/oszt. terem	Tanuló/pedagógus
1	57	1,5	2 021	0,2	42,1	32,1
2	128	3,4	6 947	0,7	41,4	31,7
3	156	4,1	5 520	0,6	21,0	16,1
4	380	10,1	18 485	1,8	16,5	10,6
5	17	4,5	1 683	0,2	16,4	9,4
6	35	9,3	5 103	0,5	17,0	9,9
7	31	8,2	3 688	0,4	14,0	8,7
8	2968	78,9	965 969	95,6	21,1	11,2
Összesen	3772	100	100 9416	100,0	21,0	11,3

Forrás: MKM tervezési és informatikai főosztály.

A második jellegzetes intézményi szintű változás a hat vagy nyolc évfolyamos képzés elindítása a gimnáziumokban. Ez az elmúlt években csak ritkán jelentette a gimnázium egészének hat vagy nyolc évfolyamos képzésre való átállítását. Az esetek nagy részében 1-2 ilyen osztályt indítottak, és közben fenntartották a négyéves képzést is. Az elmúlt időszakban az ilyen intézmények száma drámai módon növekedett, magával vonva a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzésbe bekapcsolódó 10–14 éves tanulók számának a gyors növekedését. (Az e képzési formába bekapcsolódó intézmények, osztályok és tanulók számát mutatja a 4. táblázat.)

A harmadik meghatározó jelentőségű változás az ún. *vegyes iskolák* számának az emelkedése. Egyre több olyan intézmény van Magyarországon, amelyet nem lehet egyetlen iskolatípusba besorolni, hiszen az intézmény *többféle*, nem egy esetben *különböző szintű* képzési programot indít. A tiszta profilú gimnáziumok és szakközépiskolák számánál sokkal gyorsabban nő a vegyes gimnáziumok és szakközépiskolák száma (5. táblázat). Még nagyobb a növekedés a vegyes szakközépiskolák és szakmunkásképző iskolák számában: ma már jóformán alig van olyan szakmunkástanuló, aki tiszta profilú szakmunkásképző iskolába járna. Nem kis számban vannak azonban olyan intézmények is, amelyekben egyszerre nyújtanak alap- és középfokú oktatást. Ezért statisztikai értelemben a *meghatározott típusú intézmény* fogalma a magyar közoktatási rendszerben egyre kevésbé használható, ehelyett egyre inkább *képzési programról* kell beszélnünk, és az intézmények helyett az adott programot követő *osztályokat* és *tanulókat* kell vizsgálnunk.

4. táblázat — A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok jellemző adatai

Megnevezés	Iskolák száma	Tanulók száma					Osztályok száma				
		5	6	7	8	Össz.	5	6	7	8	Össz.
1991/92											
6 oszt.	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8 oszt.	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Össz.	66	1621	538	1186	416	3761	55	18	39	125	
1992/93											
6 oszt.	54	-	-	2254	1089	3343	-	-	74	29	103
8 oszt.	47	1746	1341	533	113	3733	60	48	18	4	130
Össz.	101	1746	1341	2787	1202	7076	60	48	92	33	233
1993/94											
6 oszt.	86	-	-	3317	1978	5295	-	-	113	66	179
8 oszt.	68	2669	1966	1463	572	6670	91	69	49	20	229
Össz.	154	2669	1966	4780	2550	11965	91	69	162	86	408
1994/95											
6 oszt.	126	-	-	4800	3606	8406	-	-	-	-	-
8 oszt.	88	3363	3004	2248	1584	10199	-	-	-	-	-
Össz.	214	3363	3004	7048	5190	18605	-	-	-	-	-

Forrás: Sugár András (1995).

5. táblázat — A tiszta és vegyes profilú intézmények számának alakulása

Év	Tiszta profilú gimnáziumok	Tiszta profilú szakközépiskolák	Vegyes gimnáziumok és szakközépiskolák
1988/89	195	363	86
1989/90	204	381	89
1990/91	214	405	107
1991/92	233	421	125
1992/93	261	427	147
1993/94	270	445	150
1994/95	278	439	167

Forrás: MKM közoktatási statisztika

A negyedik meghatározó intézményi szintű változás, amely részben ugyan kapcsolódik az előzőhöz, de attól mégis alapvetően más: a szakmai és az általános képzés feladatainak a keveredése. Egyre több szakképző intézmény nyújt egyre hosszabb általánosan művelő képzést. Erre a legjobb példát az első két évben általános és szakmai alapozó oktatást adó szakközépiskolák, illetve az első két évben általános képzés felé orientálódó szakmunkásképző iskolák adják. De ugyanilyen jó példa a fakultáció keretében szakmai jellegű képzést adó gimnázium vagy a speciális szakiskolai osztályokat indító általános iskola.

Az ötödik meghatározó jelentőségű változás azokban a szakmai középiskolákban zajlik le, amelyek *érettségit követő képzést* is biztosítanak a tanulóknak. Ezek az intézmények lényegében a felsőfokú oktatás szférájába hatolnak be, pontosabban egy olyan szférába, amelynek a hovatartozása ma még vita tárgya. Ez az ún. posztszekunder oktatás, amelyről azt biztosan lehet állítani, hogy sem a hagyományos értelemben vett középfokú, sem a hagyományos értelemben vett felsőfokú oktatásba nem sorolható be.

Mindezekkel természetesen nem írtam le teljesen az intézményi szinten zajló változásoknak azt a gazdagságát, ami a magyar közoktatást jellemzi. Nem is ez volt a célom. Csupán két dolgot szerettem volna ezzel is érzékeltetni. Az egyik az, hogy oktatási rendszerünk szerkezete valóban a változás, az átalakulás állapotá-

ban van. A másik pedig az, hogy e változások nem írhatók le tisztán rendszerszintű fogalmakkal. Ahhoz, hogy a rendszerszintű átalakulást megértsük, az intézmények szintjén zajló folyamatok világába kell betekintenünk.

A szerkezeti változásokat meghatározó tényezők

Nem könnyű feladat az imént bemutatott szerkezeti változások okainak és az azokat meghatározó külső tényezőknek az elemzése. E rövid dolgozat keretei között erre nincs is lehetőség, így itt is csupán néhány tényező felvillantására vállalkozhatom.

Törvényi szabályozás. A változásokat befolyásoló talán legfontosabb tényező kétségtelenül a törvényi szabályozás. Ez az, amihez a helyi döntéshozóknak igazodniuk kell, tehát ez az, ami alapvetően megszabja a helyi változások lehetséges kereteit. A törvényi szabályozással kapcsolatban a következő fontosabb változtatásokat érdemes hangsúlyozni.

Az első az 1985-ös oktatási törvény, amely az intézmények számára lehetővé tette ún. *egyedi megoldások* alkalmazását, amely egyedi megoldások adott esetben a horizontális és vertikális szerkezetet is érintő intézményi szintű változásokhoz vezettek. Ehhez hozzátartozik még a nyolcvanas évek második és a kilencvenes évek első felének igen liberális központi engedélyezési gyakorlata. Az 1985-ös törvény tette lehetővé a speciális szakiskolai osztályok nyitását is a normál oktatáson belül. Az 1990-es törvénymódosítás engedte meg a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi osztályok indítását, amit az 1993-as közoktatási törvény nemcsak szentesített, de egyúttal az ehhez kapcsolódó központi jóváhagyási kényszert is megszüntette. Az 1993-as közoktatási törvény emellett megváltoztatta az általános iskolai oktatás hosszát (8-ról 10 évre emelve azt), illetve az ugyanebben az évben elfogadott szakképzési törvény a 16 életévet követő időre tolta ki a specializáló szakképzés megkezdését. Az 1995-ös törvénymódosítás deklarálta ugyan, hogy az általános iskolai oktatás újra nyolc-, a középiskolai pedig újra négyéves, de az ettől való eltérést nem zárta ki.

Helyi döntési felelősség. A szerkezeti változások egyik meghatározó tényezője a döntési felelősség helye. A döntési felelősség kereteit az iskolai önállóságot megerősítő 1985-ös, az önkormányzati iskolatulajdont létrehozó 1990-es és az önkormányzatok közoktatási jogosítványait ehhez igazító 1993-as törvények jelölték ki. Ennek értelmében az iskolaszervezettel kapcsolatos döntések, beleértve ebbe azokat is, amelyek kihatnak az iskolarendszer vertikális vagy horizontális szerkezetére, a helyi szint kompetenciájába kerültek. E döntéseket tehát alapvetően meghatározhatják a helyi szándékok, feltételek és érdekviszonyok.

Intézményi expanziós érdekek. Az iskolák által kezdeményezett, iskolaszervezettel kapcsolatos döntések mögött a leggyakrabban fellelhetjük az intézményeknek a fennmaradásukkal és terjeszkedésükkel kapcsolatos természetes érdekelttségét. Ezt az érdekeltséget alapvetően meghatározta két tényező: az egyik a demográfiai csökkenés, a másik a tanulólétszámtól függő finanszírozás.

Sajátos fejlesztési programok. Nem egy, az iskolaszervezetet is befolyásoló változás sajátos, központilag elindított fejlesztési programok hatására jött létre. Ennek jellegzetes példáját alkotják a kétnyelvű gimnáziumok vagy a világbanki szakközépiskolák. Itt is intézményi szintű döntésekről van azonban szó, hiszen mindig konkrét intézmények döntenek arról, hogy csatlakoznak-e ezekhez a programokhoz.

Hagyományok, mintakövetés. Az intézményi szintű szervezetátalakító döntésekben sajátos szerepe van a hagyományoknak vagy a különböző (esetenként külföldi) minták követésének. Jellegetesen a hagyományok felélesztésére való törekvéssel magyarázható a latin orientációjú nyolcosztályos gimnáziumi oktatás újjászülése.

Társadalmi, szülői igények. Az intézmények gyakran kívülről érkező társadalmi és szülői igényekhez alkalmazkodva változtatják meg a szervezetüket. A magyar társadalomra általában jellemző, hogy pozitívan viszonyul ahhoz, hogy a gyermekeket képességeik és tudásuk szerint mielőbb eltérő iskolákba adják, s az elmúlt években ez az attitűd erősödött is. Ezt igazolják azok a közvéleménykutatási adatok, amelyekben a korai szelekcióval és a tehetségek külön iskoláztatásával kapcsolatos állításokról kérdezték az emberek véleményét (6. táblázat).

6. táblázat — A válaszok megoszlása arra a kérdésre, hogy az egymással ellentétes állítaspárok közül a megkérdezett melyikkel ért egyet (%)

	1990	1995
a) A gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni	67,5	76,1
b) Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak	25,8	17,3
Nem tud vagy nem akar választani	6,9	6,6
a) A tehetségesek számára külön iskolákat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket	49,2	54,4
b) A tehetségesek számára nem szabad külön iskolákat nyitni, mert ez sérti a társadalmi igazságosságot	42,8	35,0
Nem tud vagy nem akar választani	8,1	10,6

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, Országos Közoktatási Intézet – Szocio-Reflex Kft. (a magyar felnőtt lakosságot reprezentáló minta).

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni azt, hogy a korai szelekcióval kapcsolatos vélemények közvetlenül és lineárisan összefüggenek a megkérdezettek társadalmi helyzetével, illetve iskolai végzettségével. Minél magasabb társadalmi pozícióban van valaki, annál valószínűbb, hogy híve a korai szétválasztásnak, és fordítva. Ezeket a véleményeket természetesen alapvetően befolyásolja a létező iskolaszervezet is. Így például azoknak az embereknek a többsége, akik – amint láttuk – általában támogatják a korai szétválasztást, ez alatt a ma jellemző 14 éves életkort értik (7. táblázat). A magasabb iskolázottság és a korai szétválasztással kapcsolatos attitűd közötti összefüggés is arra utal, hogy a gimnáziumok a hat- és nyolc évfolyamos

7. táblázat — Hány éves korban adják a gyerekeket képességeik és tudásuk szerint eltérő iskolákba (%)

A megkérdezett végzettsége	14 éves kor alatt		14 évesen vagy később		Nem tudja	
	1990	1995	1990	1995	1990	1995
Felsőfokú	69	56	26	41	5	3
Gimn. érettségi	55	39	42	46	3	16
Szakközép. éretts.	58	35	35	51	7	14
Szakközép. éretts.	41	26	48	58	11	17
Nyolc általános	34	25	51	48	15	26
Nyolc. ált. alatt	29	25	44	56	27	19

Forrás: Oktatásügyi közvéleménykutatások, Országos Közoktatási Intézet – Szocio-Reflex Kft. (a magyar felnőtt lakosságot reprezentáló minta).

osztályok indításával alapvetően az iskolázottabb, felsőbb rétegekbe tartozó szülőknek az igényeire reagáltak. Elsősorban ők azok, akik azt kívánják, hogy a gyermekeik minél előbb felsőoktatás felé orientált iskolákba kerüljenek.

Pénzügyi kényszerek. Az iskolai szervezeti változások mögött nagyon gyakran pénzügyi kényszerek vannak. Jellegetesen ilyen az, amikor egy kisebb település úgy dönt, hogy nyolcosztályos alapoktatás helyett csak kevesebb évfolyam működtetésére vállalkozik, hiszen az anyagi lehetőségei csak ezt engedik meg. Ugyancsak a pénzügyi racionalitás munkál nem egy esetben a vegyes iskolák létrehozása mögött. Két elkülönült profiltiszta intézmény helyett olcsóbb lehet egy vegyesprofilú működtetni.

Tartalmi szabályozás. Végül a szervezeti változások egyik meghatározó oka a tartalmi szabályozás és a tantervi programkínálat változásaiban keresendő. Meghatározott tartalmú és hosszúságú tantervi programok megjelenése és az adott intézmény által való átvétele lehetőséget ad az intézmény számára a belső szervezetének az ilyen programhoz való hozzáigazítására. A Nemzeti alaptanterv intézményi szerkezetre gyakorolt hatása nyilván akkor erősödik fel majd, ha a piacon megjelennek és az intézmények által választhatóak lesznek az ún. „NAT-konform” tantervi programok.

Mindezekon túl nyilván több más hatótényezőt is lehetne említeni. Itt is inkább csak azt szerettem volna érzékeltetni, hogy mennyire sokrétű erőterben, milyen sokféle tényező hatása alatt születnek meg a szerkezeti változásokat eredményező helyi döntések.

Az iskolaszervezettel kapcsolatos politika

Közismert, hogy az iskolaszervezettel kapcsolatban Magyarországon még nem alakult ki konszenzus a mérvadó politikai tényezők között. Ezért korlátozott lehetőségei vannak egy hosszú távú kormányzati stratégia felvázolásának. Egy ilyen stratégiát ugyanis bármilyen jelentősebb politikai eltolódás nyomán állandóan megkérdőjeleznének, s a kitűzött célok helyett újabbakat fogalmaznának meg. Márpedig az iskolaszervezet az a terület, ahol rövid távú stratégiának nincs sok értelme, hiszen bármilyen célkitűzés csak évtizedes távlatban valósítható meg. A következőkben, amikor néhány szerkezetpolitikai cél megfogalmazására teszék kísérletet, nem az a célom, hogy bármilyen stratégiát felvázoljak, hanem csupán az, hogy e témában a konstruktív vita kialakulását próbáljam segíteni.

Az egyik kiindulópontom az, hogy az eddig lezajlott és felhalmózódott változások kizárják azt a lehetőséget, hogy visszatérjünk az 1990 előtti iskolaszervezethez. Kérdés már az is, hogy vajon mennyire beszélhetünk 1990 előtt stabil iskolaszervezetről, hiszen a már említett változások egy része ennél az időszaknál korábban vezethető vissza. A második kiindulópontom az, hogy a változásoknak az a koordinálatlansága, ami az elmúlt öt évet jellemezte, nem tartható fenn. Elkerülhetetlen tehát egy koherens és társadalmi támogatottságú állami szerkezetpolitika megfogalmazása. Végül a harmadik kiindulópontom az, hogy a jelenleg zajló szerkezeti változások között egyaránt vannak kedvezőek és kedvezőtlenek, s hogy a folyamatot úgy kellene befolyásolni, hogy az a kedvező változásokat erősítse és a kedvezőtleneket gátolja. Ebben benne rejlik az a feltételezés is, hogy nem lenne jó a rendszer idő előtti bemerevítésével a zajló változásokat egyszerűen leállítani.

Ami az állami szerkezetpolitikát illeti, a legfontosabbnak azt gondolom, hogy e politikának nem arra kellene törekednie, hogy megvalósítsa egy ilyen vagy olyan

konkrét modellt. Azaz semmiképpen nem érdemes egy adott modell bevezetésére törekvő reformban gondolkodni. Ehelyett szükség lenne először: azoknak az alapvető célkitűzéseknek a megfogalmazására, amelyekkel kapcsolatban társadalmi konszenzus alakítható ki, s amelyek a szerkezeti politikát orientálhatják, másodsor: a már zajló változásoknak olyan mederbe terelésére, hogy az megfeleljen a kitűzött céloknak. Ami a célokat illeti, talán a következőkből lenne érdemes kiindulni:

A középfokú oktatás expanziója. Csaknem általános egyetértés van azzal kapcsolatban, hogy egy-egy korcsoportból több fiatal jusson el a befejezett középfokú végzettséghez, és lehetőleg mindenki valamilyen képesítés birtokában lépjen ki az iskolarendszerből. Az iskolaszervezeti megoldásokat ezért mindenekelőtt abból a szempontból kell mérlegelni, hogy azok mennyiben segítik vagy akadályozzák ennek a célnak a teljesítését.

A középfokú végzettség megszerzésének időtartama. A befejezett középfokú végzettség megszerzéséhez ma, normális esetben 12 évre van szükség. Ezt, néhány sajátos esetet vagy képzési irányt leszámítva, nem lenne indokolt meghosszabbítani. Ez megfelel a domináns európai gyakorlatnak, és az ország gazdasági helyzete sem teszi lehetővé ennek az időnek a tömeges megnyújtását. Az a kedvező megoldás, ha tizenkettedik évfolyamot követő képzési formák általában a poszt-szekunder oktatás szférájába és az erre a szférára vonatkozó – a jövőben kidolgozandó – szabályok hatálya alá tartoznak.

A tankötelezettség időtartama. A tankötelezettség mai, 16 éves korig tartó időtartamán nem lenne célszerű változtatni. Különösen nem lenne jó a tankötelezettségi határt, ahogyan azt sokan javasolják, 18 éves korra felemelni. Ez nem jelenti azt, hogy ne kellene a 16 évesnél idősebb korosztály nagyobb arányú iskoláztatására törekedni, azonban elsősorban ehhez a feltételek megteremtését és nem a kötelezőség kimondását kell célnak tekinteni.

Képzési szintek, programok és intézmények. A kialakult hazai gyakorlatnak megfelelően világosan különbséget kell tennünk a képzési szintek, a tantervi programok és ezek konkrét intézményi megvalósítása között. A központi állam feladata elsősorban a képzési szintek meghatározása és az ezekhez illeszkedő megfelelő tantervi programkínálat biztosítása, a konkrét iskolaszervezeti megoldások kialakítása azonban logikusan továbbra is helyi felelősség marad.

A közoktatás három képzési szintje. Az európai közoktatási rendszerekben kialakult gyakorlatnak megfelelően a közoktatási rendszeren belül három (elemi, alsó közép és felső közép) képzési szintet érdemes meghatározni. Ezek közül az első kettő a tankötelezettség időtartamán belül kell hogy legyen azért, hogy az alsó középfokú szint elvégzése a lakosság teljes körében általános maradhasson.

A pályaválasztási kényszer kitolása. Arra kellene törekedni, hogy a tanulók a mainál később, lehetőleg csak a tankötelezettségi kor lezárulása után kényszerüljenek rá arra, hogy konkrét szakmát válasszanak. Ez nem jelenti azt, hogy a tankötelezettségi koron belül ne lehetne szakmai orientációjú képzést szervezni, de ez ne legyen konkrét szakmára betanító jellegű.

Differenciálás a kötelező alapoktatás zárószakaszában. Az egyéni érdeklődés és felkészültség szerinti differenciálás a közoktatás egyik legfontosabb feladata a kötelező alapoktatás időszakán belül is. Ezért már a kötelező alapoktatás zárószakaszában a differenciálás gazdag formáit kell kialakítani.

A társadalmi szegregáció elkerülése. A differenciálás feladatát úgy célszerű megoldani, hogy az a lehető legkevesébé vezessen az eltérő társadalmi rétegekből származó tanulók térbeli elkülönítéséhez, egymástól elzárt intézményekbe küldé-

séhez. Ez ugyanis a társadalmi szegregáció veszélyét hordozza és hosszú távon veszélyezteti a társadalom integritását.

A középfokú oktatás zárószakaszának rugalmassága. A középfokú oktatás zárószakaszát úgy kell megszervezni, hogy az ott folyó programok rugalmasan illeszkedjenek a felsőoktatás, a szakképzés és a munkaerőpiac változó igényeihez, s hogy a tanulók továbbtanulási vagy pályaválasztási igényeiknek megfelelően befolyásolhassák saját képzési programjukat.

Feltehető, hogy mindezek a célok a legtöbb szakmai és társadalmi csoport számára elfogadhatóak vagy legalábbis tárgyalási alapot jelentenek. E célok elfogadása esetén van lehetőség olyan konkrét szerkezetpolitika kimunkálására, amely immár e célok elérésének az eszközeit is megfogalmazza.

Differenciálás: az elit és a leszakadók problémája

Van egy olyan kérdéskör, amivel részletesebben is kell foglalkozni, ugyanis bármely szerkezeti stratégia sikere nagymértékben azon múlik, hogy mennyire képes az itt felmerülő problémákra megoldást kínálni. Ez a differenciálás kérdésköre, konkrétan az a kérdés, vajon milyen módon biztosítható a kimagasló tanulmányi teljesítményt nyújtók, illetve a lassan haladók és a leszakadás által fenyegetettek közös oktatása a kötelező alapoktatás időszakában. Ez a kérdés az alapoktatás hosszabbá válása esetén természetes módon hangsúlyozottabban vetődik fel.

Azt, hogy kit tekintünk kimagasló tanulmányi teljesítményt nyújtónak vagy lemaradónak, objektíve nem nagyon lehet meghatározni. Vannak szakértők, akik az egyes korcsoportokon belül 10–20%-ra teszik a kimagasló teljesítményre képes tanulók arányát, de vannak olyanok is, akik e csoportot szűkebben definiálják, és csak az egy-egy területen kiemelkedő tehetséget mutató tanulók kisebb csoportjára gondolnak. Ami a lemaradókat, a korai kilépés vagy lemorzsolódás által fenyegetett tanulókat illeti, az ő arányukat általában 20–25%-ra teszik. Van olyan is, aki a legjobb, a leggyengébb és a középen lévő egyharmadot különbözteti meg. A tehetség és a hátrány meghatározásának a problémáiba részletesebben itt nincs mód belemenni. Elég legyen annyit megjegyezni, hogy ezek a meghatározások és ezek az arányok mindig önkényesek. Ez azonban nem változtat azon a tényen, hogy a teljesítményt és a teljesítményre való képességét tekintve a tanulótársadalom rendkívül heterogén, s hogy ez a közoktatás számára az egyik legkomolyabb kihívást jelenti.

A kiemelkedő teljesítményre képes tanulók fejlesztése és támogatása természetes hagyománya minden oktatási rendszernek. Ezzel kapcsolatban azokkal értek egyet, akik azt mondják, hogy ez általában nem tartozik az oktatáspolitikai *stratégiai kérdései* közé. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy ha társadalmi politikai megfontolásokból nem korlátozzák vagy nem rombolják szét a kiemelkedő teljesítményű tanulóokra koncentráló intézményi formákat – amire egyébként nem kevés történelmi példát találhatunk –, akkor ezek többé-kevésbé spontán módon kialakulnak és újratermelőnek minden oktatási rendszerben. A meghatározott területen (elsősorban a művészetek és a sport területén, de akár olyan területeken is, mint például a matematika) speciális tehetséggel rendelkező kisebb számú tanuló nevelése más kérdés. Nyilvánvaló, hogy szükség van olyan *sajátos intézményekre*, amelyek a nem nagy számú ilyen tanuló speciális fejlesztéséről gondoskodni tudnak. Ezek működését támogatnia kell a törvényalkotásnak, és működési feltételeikről gondoskodnia kell az államnak.

A modern oktatási rendszerek egyik legkomolyabb és csak komplex módon megközelíthető stratégiai kérdése inkább az, hogy milyen módon gondoskodjanak az alulteljesítők, az oktatásból túl hamar kilépők, a lemorzsolódók igen népes csoportjáról.

Az első dolog, amit ezzel a csoporttal kapcsolatban érdemes megjegyezni az, hogy *korántsem homogén csoportról van szó*. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulóktól kezdve az iskolával kulturális okok miatt szembeforduló vagy a családi háttér elbizonytalanodása által fenyegetett gyermekeken keresztül a kisebb-nagyobb egyéni károsodástól szenvedőkig a legkülönbözőbb tanulók tartoznak ide. Noha az egyes csoportok között kétségtelenül van átfedés, egységes megoldás a problémájukra a különbözőségük miatt nem lehetséges.

A második dolog, amire érdemes odafigyelni az, hogy a leszakadókról és az iskolai kudarcoktól fenyegetettekről való kiemelt gondoskodás *valamennyi modern államban a közoktatás-politika egyik prioritása*, függetlenül attól, hogy jobb- vagy baloldali, illetve konzervatív vagy liberális politikai erők gyakorolják a hatalmat. Ez nálunk sem lehet másképp. Elkerülhetetlen, hogy az ezekről a csoportokról való gondoskodás a közoktatás egyik kiemelt feladatává váljon, s hogy komoly erőfeszítések történjenek azoknak a konkrét eszközöknek a kidolgozására, amelyekkel e feladat megoldható.

A harmadik nagyon fontos dolog, amit hangsúlyozni kell, az, hogy a leszakadók problémáját a modern közoktatási rendszerekben jó ideje alapvetően *nem szerkezetpolitikai, hanem másfajta eszközökkel* próbálják kezelni. Ennek mindeneke előtt az a tapasztalat az oka, hogy a korábbi szerkezeti reformok alig változtattak valamit a leszakadók relatív helyzetén, így a szerkezeti megoldások egyfajta diszkvalifikálódása történt meg a probléma miatt igazán aggódkók és azt ténylegesen kezelni kívánók körében. Az iskolaszervezettel kapcsolatos politikát általában nem lehet a leszakadókról való gondoskodásnak alárendelni. Az iskolaszervezetnek a jellegzetes tanulói pályafutással, ahogy az angolok mondják a „*mainstream*”-mel kell összhangban lennie.

Végül csupán néhány szót arról, hogy milyen stratégiai *eszközöket* alkalmazhat a leszakadók támogatását célzó politika. Aki körülnéz a fejlett világ országai-ban, nemcsak az ilyen eszközök sokaságát ismerheti meg, hanem az elmúlt évtizedek gyakorlata alapján arról is fogalmat alkothat, melyik eszköztől milyen eredmény várható, illetve mi az, amit biztos, hogy nem szabad csinálni. A különösen sikeres kezdeményezések közé tartozik például a francia ún. „*Z.E.P.*” (*Zones d'Education Prioritaire*) program, amely konkrét veszélyeztetett körzetek és iskolák kijelölésén és megfelelő többleterőforrások idekoncentráálásán alapul.

Tény, hogy a legsikeresebbeknek egyértelműen és mindenütt a *jól körülhatárolt célcsoportokat* (pl. meghatározott etnikai csoportokat, a legkisebb falvakban élőket vagy peremvárosi munka nélküli családok gyermekeit) megcélzó és csak azokra koncentráló programok bizonyultak. Megfelelő anyagi támogatás, jó menedzsment és a célok iránt elkötelezett emberek részvétele mellett az ilyen programokkal látványos eredményeket lehet elérni. Sőt, többet is érdemes mondani: csak az ilyen programokkal lehet eredményeket elérni.

Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a leszakadókról való gondoskodásnak ne lennének az oktatási rendszer egészét érintő *szerkezeti feltételei*. Néhány ilyen érdemes megemlíteni.

A lassabb előrehaladás lehetősége. A lemaradókról való hatékony gondoskodás egyik meghatározó feltétele az, hogy az iskolarendszer intézményesen biztosítsa a

megszokottnál lassabb előrehaladást azok számára, akik nem tudnak a többséggel együtt haladni. Ez azonban nem lehet azonos a bukás primitív és rossz hatékonyságú intézményével. Ehelyett olyan felzárkóztató évfolyamok megszervezésében érdemes gondolkodni, amelyek lehetővé teszik a kitérőt, majd a főáramba való visszatérést a nehezen tanulók számára. Ez a megoldás egyébként nem teljesen ismeretlen a magyar közoktatási rendszerben.

A visszalépés lehetősége. Az iskolarendszernek biztosítania kell a visszalépés lehetőségét azok számára, akik valamilyen ok miatt a tanulmányaik befejezése nélkül léptek ki a rendszerből, de később, megváltozott élethelyzetben, hajlandók lennének befejezni tanulmányaikat. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy később ugyanazt próbálják még egyszer nyújtani a számukra. A legrosszabb hazai példa a hazai felnőttoktatásnak az a múltból örökölt rendszere, amely legfeljebb annyiban különbözik a normál nappali oktatástól, hogy annál sokkal kedvezőtlenebb, gyakran elfogadhatatlan anyagi feltételek mellett működik.

A lemorzsolódókat fogadó rendszerek megléte. Miközben az oktatási rendszer vertikális szerkezetét, az egymást követő képzési szinteket a jellegzetes tanulói pályafutáshoz kell igazítani, aközben nem szabad megfeledkezni a nem jellegzetes pályafutásúakról sem. Így például egészen bizonyos, hogy bármennyire általánosságá válik a 14-16 éveseknek a középiskolai jellegű és általános képzése, mindig maradnak olyanok, akik ebben az életkorban gyakorlati célú és szakképző jellegű képzést igényelnek. Ugyancsak mindig lesznek olyanok, akik a tankötelezettségi életkoron belül nem tudják befejezni az általános alapoktatást, s akiket ennek ellenére be kell fogadnia a normális esetben az alapoktatásra épülő szakképző rendszernek.

A már elvégzett képzés későbbi beválthatósága. Nem igazán szerkezeti, sokkal inkább tanulásszervezési és értékelési megoldás, ám szerkezeti konzekvenciája is lehet a korábban elvégzett képzés beszámíthatóságának. Ez az, amit a felsőoktatásban ma már közkeletű szóval a kreditrendszerrel próbálnak megoldani. Szerkezeti konzekvenciája annyiban van ennek a megoldásnak, hogy nem kedveznek neki a túl hosszú képzési ciklusokra és linerális programszervezésre épülő szerkezeti formák. Sokkal kedvezőbb e megoldás számára az, ha a képzési ciklusok rövidebbek és támogatják a moduláris programszerkesztést, illetve a horizontális mozgásokat. Úgy gondolom, hogy az 1995 őszén elfogadott és közreadott Nemzeti alaptanterv ebből a szempontból a korábbiaknál jóval kedvezőbb feltételeket kínál.

Felhasznált irodalom

- A közoktatás fejlesztésének stratégiája (vitaanyag), Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.
- Lannert Judit: A közoktatás iskolarendszerének vertikális struktúrája, kézirat (1995).
- Sugár András: A közoktatási rendszer szerkezeti változásai, kézirat (1995).
- Szép Zsófia: A közoktatás horizontális struktúrája az általános és szakképzés kapcsolódása, kézirat (1995).