

Loránd Ferenc

A Gesamtschule és más variációk 12 évfolyamra

A szervezeti keretnek és benne a szerkezetnek mint olyannak is van pedagógiai minősége, azon egyszerű oknál fogva, hogy meghatározó hatást gyakorol a pedagógiai folyamatra és eredményre.

Konferenciánk címe a téma tárgyalásának két lehetséges aspektusára utal: nevezetesen egy *oktatáspolitikai* és egy *pedagógiai* aspektusra. Ezek a nézőpontok és problémakezelési módok nem teljesen esnek egybe.

Érthető okoknál fogva az utóbbi években az oktatáspolitikai aspektus csak dominánssá lett, hanem már-már egyeduralkodóvá vált. Az iskolaszervezetre vonatkozó gondolatmenetek, megfontolások, töprengések érvrendszerében a pedagógiai jellegűek és tartalmúak vagy szemérmesen, mondhatni már-már gátlásosan visszavonultak, mint ama bizonyos műzsák, akiknek hallgatni illik fegyverropogás és kardcsörtetések közepette, vagy durván elhallgattattak mint „jobb időkre” valók.¹ Elfogulatlan, előítéletmentes pedagógiai vitáknak még a feltételezése is kihunyóban van.

Hadd illusztráljam ezt egy friss példával. E konferenciára készülve, ha csak tehettem, személyesen, illetve telefonon hívtam meg azokat a kollégákat, akikről tudtam, hogy valamilyen formációban 12 évfolyamos iskolát vezetnek vagy ilyenben dolgoznak. Így került sor arra, hogy meghívjam az egyik 4+8 osztályos (4 általános iskolai + 8 gimnáziumi osztály) szerkezetű iskola igazgatóját, akiről jó emlékeket őrzök még azokból az évekből, amikor egy-két tanéven át rendszerelméleti tanfolyam keretében tettünk többek közt vele is kísérletet az iskolai innovációs folyamatok elemzésére. Meghívásomat vonakodott elfogadni: „Nem szívesen megyek el, mert bennünket, 8 osztályos gimnáziumokat, úgyis szidni fogtok.”

Ez a reakció két okból is elgondolkodtatott és elkedvetlenített. Egyrészt, mert úgy látszik, ott tartunk, hogy egy kollégám, aki engem, illetve az iskoláról vallott nézeteimet korrekt szakmai kapcsolatban ismerhette meg néhány év előtt, most már nem is tudja elképzelni, hogy véleménykülönbségeink ellenére még *par excellence* oktatáspolitikai kérdésekben sem szitkozódni fogunk, hanem beszélgetni és eszmét cserélni. Másrészt, mert jószerivel fel sem ötlük már annak a lehetősége, hogy ha pedagógusok egy konferenciára összejönnek, olyan pedagógiai kérdésekről (is) beszéljessenek, amelyek függetlenek az oktatáspolitikai csatáktól, de legalábbis nem állnak velük közvetlen összefüggésben, illetve, hogy bármely pedagógiai kérdésről mint elsősorban pedagógiai problémáról tanácskozzanak. Néha úgy tűnik fel, hogy már nem is tudunk egyetemes, aktuálpolitikai érdekeken felül álló kategóriákban gondolkodni. Mintha már nem is léteznének viszonylag autonóm pedagógiai nézőpontok, megközelítések.

¹ Amikor ez az előadás elhangzott, még előtte voltunk a nagy márciusi gazdasági sokknak. S bár már akkor is indokolt lett volna a politika dominanciája mellé a gazdasági kényszerekét is társítani, ma ez még indokoltabb. Mivelhogy hovatovább mindennemű pedagógiai megfontolással, tervvel, innovációval kapcsolatos első és többnyire utolsó kérdés is: mennyit lehet vele az iskolafenntartónak megtakarítani.

Mielőtt félreértenének: egy pillanatil sem gondolom, hogy az iskolaszervezet kérdése ne volna *elsősorban* politikai kérdés. Az, hogy a parlament vagy a kormány milyen iskolaszervezetet rendel el, engedélyez vagy preferál, természetesen tisztán politikai döntés, egyszerűen azért, mert a tudás, a *műveltség* a gazdasági és társadalmi érvényesülésnek, s így a hatalom megtartásának (és megszerzésének), illetve gyakorlásának is kitüntetetten fontos eszköze. Mivel pedig az iskolaszervezet a társadalmi összműveltség elosztásának nagyszerepe, potenciálisan és közvetetten *hatalmelosztási* rendszer is. Ezért indokolt és érthető az indulatok magas hőfoka, ha iskolaszervezeti kérdésekről van szó. (Az már csak érthető, de nem indokolt, hogy nálunk magas hőfok és kulturáltság még ritkán jár kéz a kézben.)

Ezért hát megkísérlem higgadtan elmondani, hogy *társadalmi elkötelezettség* okán korántsem közömbös számomra, milyen iskolaszervezet van Magyarországon: hogy a spontán vagy félspontán szerkezetváltások a felülről lefelé terjeszkedő gimnáziumok számát garantálják-e, vagy másmilyen tendenciát képviselnek. Ezért a meghívásomat bizalmatlanul fogadó kollégánom – korábbi ismeretségünk megnetán néhány azóta publikussá vált megnyilatkozásom alapján – joggal feltételezi rólam, hogy nem lettem azóta sem lelkes híve a 8 évfolyamos gimnáziumok terjedésének.

És ez független attól, hogy mi a véleményem a 8 évfolyamos gimnáziumról mint *pedagógiai szerkezet*ről. Ez a „nem szeretem viszony” annak a szerepnek és funkciónak szól elsősorban (noha nem kizárólag), amelyet a 8 osztályos gimnázium a társadalmi osztódás elosztásában játszik. Azt nem szeretem, hogy egyáltalán létezik egy olyan iskolatípus, amelyik – mint erről még részletesebb szó lesz – visszaszorítja a mindenki számára közös iskolát 4 évnél kurta időtartamra, és a maga számára kiszűri a társadalmi elit gyerekeit, hogy belőlük újra csak társadalmi elitet neveljen.

Bizonyára sokan vannak, akik nem ezért szeretik a 8 évfolyamos gimnáziumot, sőt, eszükbe sem jut, hogy ezt a szerepét is mérlegre kellene tenniük. Szeretik a sok okos és tanulásra ajzott gyermeket egy helyen, szeretnek olyan osztályokban tanítani, amelyekben a gyerekek többsége eleve tanulni akar és így tovább. Csakhogy, mivel az iskolarendszer *szervezeti milyenségének* döntő szerepe van a műveltség társadalmi elosztásában, nem egészen korrekt és ízléses dolog úgy tenni, mintha erről a szerepről szó sem volna. Ezért illenék mindenkinek, aki szerkezetváltásba kezd, feltennie a kérdést: *Cui prodest?* Kinek kedvez? Mert amikor szerkezetet vált egy iskola, *objektíve* – azaz: akár tudatosult ez a kezdeményezőkben és kivitelezőkben, akár nem – bizonyos társadalmi rétegek kárára, illetve előnyére cselekszik.

Mindezt tudva és vállalva, most mégis az ellen szeretnék szót emelni, hogy az iskolaszervezet kérdését *csak* oktatáspolitikai problémaként kezeljük. Elvégre is az iskola *sui generis* pedagógiai intézmény, amelyik csak annak révén képes *tudáselosztó társadalompolitikai* funkciót betölteni, hogy *tudásátadó pedagógiai* funkciót is betölt. (A „tudás” kifejezést itt igen széles értelemben használok mindazon ismeretek és képességek jelölésére, amelyeknek elsődleges szerepük van, illetve lehet a társadalmi érvényesülésben.)

Aggaszt, hogy miközben *oktatáspolitikai* lóvászárkokból vívjuk állóháborúinkat az iskolaszervezet tárgyában, s oktatáspolitikai szempontból voksolunk az egyik vagy a másik szerkezet mellett, illetve ellen, szinte teljesen figyelmen kívül hagyjuk, hogy milyen *pedagógiai* tartalmakat hordoznak a különböző szerkezetek.

Mintha fel sem ötlenék a gondolat, hogy a szerkezetnek magának is van pedagógiai tartalma, hogy tehát a szerkezet nemcsak forma, amelyben valamely tartalom megvalósul, hanem maga is „átmegy tartalomba” – hogy ily szép dialektikusan fejezzem ki magam.

Az iskola szerkezete (az, hogy hány évfolyamos, és miként tagolódik életkori szakaszok, érdeklődés meg tudásszintek szerint, azaz vertikálisan és horizontálisan) az iskola pedagógiai minőségét meghatározó egyik alapvető tényező. Előadásom középpontjába ezt a gondolatot szeretném állítani. Azt kívánom bizonyítani, hogy valamely iskola pedagógiai minőségét nemcsak az határozza meg, hogy milyen színvonalon tölti ki adott szervezeti kereteit, illetve működteti adott szerkezetét, hanem az is, hogy milyen maga az adott szervezet és a szerkezet. Mert a szervezeti keretnek és benne a szerkezetnek mint olyannak is van pedagógiai minősége, azon egyszerű oknál fogva, hogy meghatározó hatást gyakorol a pedagógiai folyamatra és eredményre.

A szerkezetváltás fogalma

A szerkezetváltás fogalma az iskolára vonatkoztatva mindennapi szóhasználatunkban szinte kizárólag egyetlen dimenziót jelöl: az időt. Ha azt mondjuk, „szerkezetváltó iskola”, ezen olyan iskolát értünk, amelyik az addig általa lefedett időt lefelé vagy fölfelé meghosszabbítja.

Pedig az idő az iskolaszerkezetnek csak az egyik dimenziója. A másik a „térbeli” dimenzió. Ezen értem: az iskola működésének tartalmi terjedelmét (azt tehát, hogy mi mindent fog át, mi mindenre terjed ki a tudatos szervezett pedagógiai folyamat), valamint azt, hogy miként tagolódik „széltében” a tudásátadó folyamat, azaz, hogy miként osztja el az iskola a tanulókat a különféle párhuzamos, egyidejű tudásszerző folyamatok között, miként szervezi meg a tanulók és a tudások találkozását.

Ehhez járul egy nagyon fontos külső dimenzió: az iskola elhelyezkedése az oktatási rendszerben. Valamely iskola belső szerkezete ugyanis az iskola pedagógiai-intézményi környezetének is függvénye. Kettős értelemben is: egyrészt az idő skálán (azaz függvénye annak, hogy milyen iskolatípusok elvégzése az előfeltétele annak, hogy az adott iskolába be lehessen iratkozni), másrészt az egyidejű tartalmi kínálat skálán (azaz, hogy milyen típusú iskolákat választhatnak még a tanulók az adott életkorban és előképzettség mellett). Gondoljunk csak arra, milyen fontos szempontként merül fel egy-egy iskola szerkezetátalakító szándékának elbírálásakor, hogy tartalmilag mennyire biztosít csatlakozási pontokat más iskolatípusokhoz és iskolákhoz, azaz hogy mennyire „nyitott” vagy „zárt”. Valamely iskola piaci versenyképessége nagymértékben függ attól, hogy szerkezete mennyire illeszkedik a nagyrendszer szerkezeti tagolódásához, illetve, hogy mennyire kompatibilis más iskolákkal.

A fenti fogalomértelmezést azért tartottam fontosnak, mert azt szeretném a továbbiakban bizonyítani, hogy a szerkezet egyik dimenziójának – jelesül épp az időtartamnak – napjainkban félig-meddig spontán zajló megváltozása óhatatlanul együtt jár a „térbeli” dimenzió megváltozásával is, tehát érinti egyrészt a közvetített tartalom terjedelmét, másrészt hozzáférhetőségét is. Hogy mindjárt világos legyen, mire gondolok: a 8 osztályos gimnázium a 4 általános iskolai osztály fundamentumán nem egyszerűen a reciprokja a 8+4-es szerkezetnek, nem egyszerűen más felosztása a 12 évnyi tanulóidőnek, hanem új folyamatminőség, amely-

nek megkomponálásánál eleve abból indultak ki, hogy e folyamat *nem mindenkié*, hanem csak azoké, akik a 10-11. életév tájára előrehozott jelentkezési és kiválasztási aktus sikere esetén alkalmasnak ítéltetnek az első 4 évet követő, új tartalommal szervezett 8 év elvégzésére. A 8 általános + 4 gimnáziumhoz képest tehát a 4 általános + 8 gimnázium totálisan más folyamat, amely átalakítja az első 4 és az azt követő 8 tanulóév funkcióját, és ennek megfelelően nemcsak átrendezi, hanem újra is fogalmazza ezek tartalmát.

Nézzük ezek után a szerkezetváltás valóságos hazai folyamatait.

A szerkezetváltás irányai és dinamikája

Az MKM legfrissebb adatai szerint az 1994–95. évi tanévben már 220 iskola kapott engedélyt arra, hogy a négyosztályos hagyományos képzési formától eltérő szerkezetben folytasson 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi képzést. Ez azt jelenti, hogy immár az összes gimnáziumok 64–65%-a tért át valamilyen mértékben új szerkezetű oktatásra. *Liskó Ilona* a szerkezetváltó iskolákról végzett kutatásai alapján² joggal mondotta az elmúlt év késő őszi konferencián tartott előadásában, hogy „Ez az arány azt jelzi, hogy a középfokú iskolaszervezet átalakulása nem értelmezhető többé szórványos oktatási kísérletként, itt a hagyományos középfokú iskolarendszer felbomlásáról van szó.” Egyetértek ezzel az értékeléssel és hozzáteszem: úgy is lehetne fogalmazni, hogy a hagyományos szerkezet *de facto* megszűnt.

Azok, akik valamilyen megfontolásból kisebbiteni akarják e tény jelentőségét, arra szoktak hivatkozni, hogy a szerkezetváltás mindössze a tanulók 9–10%-át érinti, mert ennyi azok aránya, akik a szerkezetváltó iskolák új típusú osztályaiba járnak. Ez az adat azonban aligha alkalmas a kérdés jelentőségének csökkentésére. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a változás nemcsak azokat érinti, akik egy gimnázium 6 vagy 8 évfolyamos ágazatába átlépnek, hanem azokat is, akik maradnak, lévén, hogy az az iskola, amelyben akár csak egyetlen felmenő ágban vezettek be más szerkezetet, többé már nem az, ami volt, hanem egészen más iskola.

De nem csak egy iskolán belül változik meg a rendszer, ha az iskola egy-két ága más szerkezetben szerveződik. A rendszerszerű hatás kiterjed a lakókörzet egészére. Mint *Liskó Ilona* mondta: „láncreakció”, illetve „hólabda” jelenséggel van dolgunk, mivel „ha egy lakókörzetben valamelyik iskola szerkezetmódosításba kezdett, azt nagy valószínűséggel követték a körzet rivális iskolái is”.

Nemcsak a már számokkal igazolható változások miatt érdemli meg azonban figyelmünket a szerkezetváltás ténye, hanem a folyamat *dinamizmusa* miatt is. A folyamat azzal indult, hogy az 1989–90-es tanévben a minisztérium két budapesti gimnáziumnak engedélyt adott arra, hogy kísérletképpen a 8 osztályos gimnáziumi formára térjen át. Az 1990–91-es tanévre újabb 12 gimnázium kapott szerkezetváltási engedélyt. „Az 1991–92-es tanévtől már az önkormányzati fenntartású gimnáziumok 14%-a tért át valamilyen szerkezetmódosításra, hogy a közben gombamódra szaporodó egyházi és alapítványi iskolákat ne is említsük, amelyek szinte kivétel nélkül a hagyományostól eltérő szerkezetű iskolákkal indultak” – mondotta idézett előadásában *Liskó Ilona*. 1992 őszétől a gimnáziumoknak 30%-a, 1994-őszétől – mint már említettem – 64–65%-a oktatott a hagyományostól eltérő

² E kutatásról számol be a szerző az Oktatás-kutató Intézet Kutatás közben című sorozata egyik kötetében. (*Liskó Ilona: Szerkezetváltó iskolák. Oktatás-kutató Intézet, Budapest, 1993.*)

szerkezetben. Beszámolt továbbá *Liskó Ilona* 70 megkérdezett iskola szerkezetmódosítással kapcsolatos terveiről is. Ezek szerint a megkérdezett iskolák 24,3%-a tervezi, hogy teljes mértékben új szerkezetre áll át, 11,4%-uk az osztályok többségében tervezi ugyanezt, 18,6%-uk az osztályok felében, 44,3%-uk az osztályok kisebb részében. Egy sem volt tehát, amelyik egyáltalán ne kívánt volna szerkezetet módosítani.

Vargáné Fónagy Erzsébet kéziratosszerű összeállításában³ olvastam a fővárosi helyzetre vonatkozó adatokat. Idézem: „Budapesten az 1994–95. tanévben a hagyományos iskolaszerkezettől eltérő alábbi iskolatípusok működnek egymással párhuzamosan:

- 8 osztályos gimnázium: 17 (ebből 13 gimnázium lefelé, 4 az általános iskola felfelé nyitásával jött létre);
- 6 osztályos gimnázium: 26 (ebből 24 gimnázium lefelé, 2 az általános iskola felfelé nyitásával jött létre);
- 9–10. osztály az általános iskolában (általában szakiskolai programmal): 24;
- szakközépiskolai és szakmunkásképzés együtt: 32;
- gimnáziumi képzés szakoktatási intézményben: 19;
- általános iskola és gimnáziumi képzés (4 éves) együtt: 18.”

A „szerkezetváltás” következményei

A történet tehát az idő síkján arról szól, hogy az eddig 4 évfolyamos gimnáziumok több mint fele lefelé irányuló terjeszkedéssel megnövelte képzési időtartamát.

Miről szól ugyanez a történet a másik két dimenziót: a tartalmi dimenziót és az iskolarendszer egyéb intézményeihez való viszonyt tekintve?

Azáltal, hogy a gimnázium lefelé terjeszkedve behatol a 8 osztályos általános iskola időtartományába, tartalmilag megosztja azt az időtartamot, amelyet birtokba vesz. A gyerekek azon része, amelyik nem került a gimnáziumba, megmarad a régi tartalmi keretek között, míg a gimnazisták új tartalmi keretek közé lépnek. Két, egymástól szervezetenként elkülönült képzési út keletkezik, amelyek között – épp a tartalmi különbözőségek okán – nincs átjárás.

Két fontos dolog történik tehát egyszerre:

1. Gazdagszik a képzési repertoár, amennyiben megnő egy speciális képzési célokat követő iskolatípus rendelkezésére álló idő, ezzel lehetővé válik számára, hogy a maga speciális céljainak megfelelő képzést és nevelést a fiatalabb korosztályokra is kiterjessze. Ez épp e fiatalabb korosztályok számára jelenti a tartalmi kínálat gazdagodását.

2. Az új tartalmi kínálat új szervezeti kínálatához kötött: aki az új tartalmat választja, annak kényszerűen új intézményt is választania kell. Ezáltal a tartalmi kínálat nem egyszerűen bővül, hanem egyidejűleg fel is darabolódik: a régi és az új tartalom elkülönül.

Ennek a ténynek beláthatatlan következményei vannak. Vegyük sorra őket!

³ *Vargáné Fónagy Erzsébet*: A fővárosi iskolaszerkezetének helyzete és fejlesztésének lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 9. szám.

A tanulók különböző típusú intézményekbe sorolása „minőségük” alapján

Az a tény, hogy a tartalom differenciálódása szervezeti elkülönüléssel jár együtt, elkerülhetetlenül magával hozza annak szükségességét, hogy valamilyen szempontok szerint *kiválasszák* azokat, akik a gimnáziumi ágba kerülnek. Mivel pedig a gimnáziumok terjeszkedése esetében nem az *érdeklődés* iránya az elkülönülés indoka (hiszen a gimnázium általánosan képző intézmény), hanem az általános *színvonalbeli különbség*, a kiválasztásnak csak az lehet a kritériuma, hogy ki milyen színvonal elérésére képes, illetve milyen színvonalra „termett”. Ezért *ezt* kell valahogyan és valamiből megállapítani. Így születik meg első következményként a *felvételi vizsgák vagy más, a minőség szerinti kiválasztást biztosító eljárások rendszere*.

Ne kerülje el a figyelmünket, hogy a felvételi vizsgákhoz, illetve a gyerekeknek minőség szerinti szétválasztásához *nem a képzés tartalmi gazdagodása*, illetve színvonalbeli differenciálódása vezetett, hanem az, hogy ez a színvonalbeli differenciálódás *szervezeti elkülönüléssel járt együtt*. Ennek a körülménynek döntő jelentősége lesz a továbbiakban.

A tanulóknak elkülönült képzési utakba terelése a pedagógiai szelekció eszközéből a társadalmi szelekció eszközévé válik

Annak érdekében, hogy elkerülhessük a „szelekció” szó használatával kapcsolatban netán felmerülő félreértéseket, szeretnék előljáróban néhány szót szólni az iskolarendszer szelekciós funkciójáról.

Az iskolarendszernek fontos feladata a szelekció. Miatán mi emberek különböző adottságokkal születünk, és különböző érdeklődési körökre szocializálódunk, különböző mértékben vagyunk alkalmasak a különféle tudások és képességek elsajátítására, és különböző tudások és képességek elsajátításában érezzük érdekeltnek magunkat. Ezért az oktatási rendszerek – ha hatékonyan és gazdaságosan akarnak működni – rákényszerülnek, hogy megszervezzék a tanulók és a tanulnivalók legcélszerűbb találkozását. *Szelektálniak* kell tehát a tudások és a gyerekek között is, hiszen arról van szó, hogy *különböző gyerekekhez többé-kevésbé különböző tudásokat* juttassanak el, vagy úgy is mondhatnánk, hogy *különböző gyerekeket többé-kevésbé különböző tudásokhoz* segítsenek eljutni. Ha „sterilen” pedagógiai és humanitárius erők, valamint gazdaságossági megtérülési mutatók működtetnek a szelektiót, akkor az azt biztosítaná, hogy ki-ki a *neki megfelelő*, illetve a számára legkönnyebben elsajátítható és *általá* a társadalom számára a *legkedvezőbbben hasznosítható* tudás és képességek birtokába juthasson.

Ez egyfelől tehát pedagógiai kérdés. Lényege, hogy mennyire értenek a pedagógusok ahhoz, hogy eltérő kognitív struktúrákhoz és különböző érdeklődésekhez igazodjanak oktató- és nevelőmunkájuk során. Másfelől azonban szervezési kérdés is, amelynek megoldása során arra keressük a választ, hogy milyen mértékben és módon kell megbontani a tudásátadás és képességfejlesztés egységes folyamatát, illetve, hogy milyen mértékben és módon célszerű elkülöníteni egymástól a különböző képzési utakat.

Másként fogalmazva: nem az a kérdés, hogy kell-e az oktatási rendszernek szelektálnia, mert egyértelmű, hogy kell, hanem az, hogy *mi*ként kerülheti el és elkerülheti-e egyáltalán azt, hogy a szelekció az egyén veleszületett adottságai

helyett társadalmi helyzete mentén történjék és a társadalmi szegregáció eszköze-vé váljék.

A tények azt bizonyítják, hogy eddig ezt Magyarországon nem sikerült elkerülni. Még hozzá nemcsak a háború előtti félféudális megosztott és megosztásra épülő társadalomban, hanem a társadalmi egyenlőség megteremtését zászlajára író, magát szocialistának nevező társadalomban sem. A 70-es évek kezdete óta Magyarországon kibontakozó iskolaszociológiai vizsgálatok adatai bizonyították: a magasabb iskolafokok felé irányuló *pedagógiai* kiválasztás mindig és elkerülhetetlenül *társadalmi rétegek szerinti* kiválasztással torzult, akár akarták ezt a kiválasztást végrehajtók, akár csak elviselték.

Miért? Mert nem az történt, hogy gyerekek eltérő fokon és módon gondolkodó és cselekvő csoportjaihoz eltérő képzési utakat, eltérő tartalmakat és megismerési szerkezeteket rendeltek, hanem arról, hogy eltérő szinten és módon tanító *külön intézményekbe* sorolták be az eltérő módon és szinten gondolkodó gyerekeket. A hangsúly megint *az intézményi elkülönítésen* van.

Ezzel azonban még nem magyaráztam meg, miért lesz ebből társadalmi szelekció.

A következők miatt:

Nem szabad egy pillanatra sem elfelejteni, hogy amikor a gimnáziumi felvételtől van szó, akkor korántsem csak a gyerek és a neki leginkább megfelelő tudás és bánásmód egymásra találása a tét, hanem a „királyi útra” lépés, azaz a hatalomhoz vezető útra lépés lehetősége. Ezért oly nagy a tülekedés erre felé, és ezért van az ódkodás attól, hogy a gimnáziumi férőhelyek számát az igényekhez igazodva megnöveljék. A gimnáziumok – mint ezt a NAT bevezetése körüli vitákban hangoztatott álláspontjuk a napnál világosabban láthatóvá tette – *a minőség védelmének örvé alatt saját privilegizált elitképző helyzetüket védik meg.* Még szakmai hiúságuk sem tudott privilegizált helyzetük féltése fölül kerekedni, mármint abbéli hiúságuk, hogy vannak ők is olyan jó pedagógiai intézmények, mint az általános iskolák, amelyek tudvalevőleg az éppen helyben adott gyerekpulációból válogatás nélkül is képesek kiemelkedő szellemi teljesítményekre alkalmas, tanulni akaró ifjakat (is) kinevelni. (A gimnáziumokban rendezett viták szinte mindegyikén felszisszentek a pedagógusok azon tény hallatán, hogy a demográfiai mozgás következtében 2000 táján – ha ugyanannyi növendékkel kívánnak foglalkozni, azaz, ha ugyanannyi álláshelyet szeretnének betölteni, mint jelenleg – az adott tanulói korosztály mintegy 80%-át lesznek kénytelenek beendelni a kapun.)

Ma azonban „szerencsére” még nem ez a helyzet. Ma még a jelentkezők és a férőhelyek számának eltérése szükségessé teszi az „odavalók” kiválogatását, ami más oldalról az „oda nem valók” vagy „a nem odavalók” kiszűrése. A bekerüléshez és a kiszűréshez ezért világosan értelmezhető ismerveket kell(ene) találni, mivel hogy a rendiségen innen a *valahová* születés már nem oldja meg automatikusan a dolgot. Épp itt a bökkenő! A polgári társadalom játékszabályai szerint ugyanis a kiválogatáshoz a társadalmi (faji, etnikai) hovatartozástól független kritériumok szükségeltetnek. Meg kell tudni mondani, méghozzá olyan egyszerűen, hogy mindenki megérthesse, minek alapján való az egyik 10-11 éves gyerek a gimnáziumba, illetve minek az alapján nem való oda a másik.

Egy demokratikus társadalomban a kiválasztás egyetlen legitím szempontja csak az *érdem*, méghozzá a *teljesítményen* alapuló érdem lehet. Mivel pedig az *érdem* csak a teljesítményben ragadható meg, elegendő egyszerűen csak annyit

mondanunk: a kiválasztás alapja csak a kiválasztás időpontjában és alkalmával nyújtott *teljesítmény* lehet.

Miért beszél akkor mégis mindenki a *tehetségről* mint a kiválasztás kizárólagos kritériumáról? Miért hirdetik a gimnáziumok is oly harsányan, hogy a *tehetség* a kiválasztás szempontja?

Egyrészt, mert mindenki tudja, hogy a kisdíjak iskolai teljesítményei milyen nagymértékben függnek családi körülményeiktől, s így a bevallottan a teljesítményre építő szelektálás alapot szolgáltatna azon gyanakvásoknak, hogy itt burkolt társadalmi szelektáció folyik; másrészt, mert az iskolába járás kezdő 4 vagy akár 6 évének teljesítményei alapján dönteni egy kisgyerek további, netán több mint egy évtizedes tanulási lehetőségei felől, ez még a meritokrácia legadázabb hívei számára is túlzás volna. Ezért a felvétel indokául fennhangon nem a *teljesítmény* szolgál, hanem az úgynevezett „*tehetség*”, amelyre természetesen ismét csak valamilyen teljesítményből lehet következtetni. Ez ugyan a róka fogta csuka esete, de éppen ez biztosítja, hogy a gimnáziumi helyek azoknak jussanak, akiknek családi szocializációs folyamatai kellő garanciát jelentenek a megfelelő teljesítmény eléréséhez, akiknek a családban felszedett kultúrája, ott elsajátított beszéd- és viselkedésmódja a leginkább rimel arra, amit az iskola megkövetel. A társadalmi elit önreprodukációs folyamata garantált, anélkül, hogy formailag csorba esett volna az esélyek egyenlőségén.

A hallgatólagosan és kölcsönösen vállalt eufemizmus segít elleplezni a társadalmi szelektációt. Akinek a gyereke túljut a szűrőn, szívesen elhiszi és terjeszti róla, hogy tehetséges. Aki meg nem állta ki a próbát, azzal a rendszer egyáltalában nem foglalkozik. A felvételre és más szűrési eljárásokra építő kiválogatási rendszer döbbenetes közönyt mutat az iránt, hogy miként élük meg a 8 osztályos gimnáziumokba való kiválogatás esetében már 10 éves korukban, a 12 évfolyamos gimnáziumok esetében már 6 éves korukban a „kiszelektált” gyerekek megmérettetésük negatív diagnózisát, ami – épp, mert fennhangon az úgynevezett „*tehetség*” mérlegre tételéről volt szó – nem egyéb, mint „*tehetségtelenségük*” vagy nem eléggé *tehetséges* voltak deklarálása.

Akik ilyen „kiszelektált” gyerekekkel dolgoznak például a szakmunkásképzőkben, különösképpen pedig az általános iskolák 9–10. évfolyamain, de még a nem kimondottan kurrens szakmákra felkészítő szakközépiskolákban is, a saját tapasztalatukból tudják, milyen *pedagógiai alaphelyzetet* teremt ez a pedagógiai kontra-szelektáció. Ezer apróbb nagyobb tényből – például a motiváltság, illetve motiválatlanság, az úgynevezett „fegyelem”, illetve „fegyelmezetlenség” tényeiből – érzékelik, hogy milyen pedagógiai alaphelyzetet jelent a „másodosztályú diák” státusa. Érthető, hogy az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusok ezt elsősorban a saját helyzetük szempontjából élük meg, többnyire negatívan. De nem nehéz belátni, hogy ez az alaphelyzet a gyerekek számára kellemetlen elsősorban. Azt hiszem, szakmánk nem eléggé élte még át és nem eléggé gondolkodott el még azon, mit jelenthet a gyerekek számára „másodosztályú diáknak” lenni, még abban az esetben is, ha az egyéni ambíciók eleve beérték ennyivel. Mit jelenthet számukra e státus *véglegessége*, *megváltoztathatatlansága*? Mit jelenthet egyáltalán már 10–11 éves korban annak tudomásulvételére kényszerülni, hogy az ember helyzete „*érdem*” vagy „*tehetség*” szerint bebetonozott? Mert az iskola utáni korrekciók lehetősége ekkor még nem látszik, az iskola melletti korrekciók pedig többnyire nem élvezik azt a társadalmi elismertséget, amit az elit iskolákhoz való tartozás szerezhet valakinek.

A különböző intézményekbe soroláson alapuló rendszer azonban a kiválasztottakkal sem bánik jobban. Egyrészt képtelen törődni a „tévesen” felvettekkel, (azokkal, akikről egy-két év múlva kiderül, hogy nem bírják), másrészt azokkal, akik csak az életkorukhoz illő életmód részleges feláldozása árán „bírják”, akik a neurózis határaiig és azon túl is tapossák a mókuskereket, hogy meg tudjanak felelni a szelektív igényei szerint szigorodó követelményeknek.

Ezúttal az „első osztályú diák” státusa teremtet pedagógiai alaphelyzetet, amelyet egyfelől e státus elvesztésétől való félelemmel és ennek minden torzító hatásával, másfelől az „elittudattal” és ennek a személyiségre gyakorolt ellentmondásos hatásaival lehet jellemezni.

Kimondom: az a szelektációs rendszer, amely gyerekeket, akik még épp hogy elkezdtek magukra és a világra rátalálni, sikereik vagy kudarcaik alapján egymástól elkülönült, eltérő tartalmú és egyenlőtlen presztízsű intézményekbe kényszerít, az a rendszer egyszerűen *gyermekellenes, embertelen*. Ezért fel kell lépni ellene!

A kiválasztás időpontjának korábbra kerülése

Eddig még csak arról volt szó, hogy milyen káros következményekkel jár a gyerekek jelenére nézve – függetlenül attól, hogy e szelektációs rendszer kedvezményezettjei vagy kárvallottjai közé kerülnek –, ha a pedagógiai szelektív társadalmi szelektációjá válik. Most e tényt tovább boncolva arra az összefüggésre szeretnék rámutatni, ami a *kiválasztás időpontja* és a kiválasztást megelőző pedagógiai folyamat tartalma és a gyerekekre gyakorolt pszichikai hatása között fennáll. Az összefüggés egyszerű „fizikai törvény” formájában is leírható. Ez a törvény így hangzik: *Mennél rövidebb a szelektálás időpontja előtti pedagógiai szakasz, annál nagyobb benne az egy időegységre eső stressz mennyisége, illetve feszültsége.*

Ezzel a törvényszerűséggel azért kell külön és nagyon hangsúlyosan foglalkozni, mert a kiválasztás időpontjának egyre korábbra tolódása ma az uralkodó trend. (Nem viclapokban, hanem újsághirdetésekből lehet olvasni olyan óvodai reklámokat, amelyek az óvodában tanulható idegen nyelv, számítástechnika és egyéb diszciplínák ajánlatával csábítják a „tehetséges” óvodásjelölteket.) És ez a folyamat nemcsak a társadalmi szelektáció korábbra kerülése miatt érdemli meg aggodó figyelmünket, hanem *minden gyerek lelki egészsége és normális gyermekkorának veszélyeztetése miatt is*. A „felfelé” kiválasztottak érdekében is!

Nem kétséges, hogy másként telik az iskolázás első négy esztendeje, ha tudom, hogy a 4. osztály végén „felvételiznem” kell, vagy valamilyen más módon, de a jövőmet érintően megmértelem. Megint nem viclapokban olvastam, hanem egyébként értelmes értelmiségi szülők tucatjaitól hallottam némi pironkodással előadni, hogy kislányuk vagy kisfiúk sajnos nem került be abba a bizonyos elit iskolába (ahová pedig az efféle körökbe tartozók a gyerekeiket bejuttatni már-már státuszszimbólumként is fontosnak tartják), holott mindenféle játékos matematika-meg nyelvhelyességi könyvet beszerettek, és az egész nyarat végigtanulták, nem is beszélve arról, hogy már az egész 4. tanévet a felkészülés jegyében töltötték. Tessék csak megnézni az iskolára előkészítő, játékosnak mondott „tankönyvek” széles választékát az utcai könyvtárak standjain! A piac nem hazudik. A piac elárulja, hogy mire van kereslet.

Nem szorul bővebb bizonyításra, hogy az idő dimenziója milyen szorosan összefügg a tartalommal, mindkét korábban említett értelemben. Először abban az értelemben, hogy mekkora az intézményben átadásra ítélt tudás terjedelme,

másodszor abban az értelemben, hogy miként tagolódik „széltében” az egy időben, egymás mellett szervezett tanítási folyamat.

Ha valamely szakasz végén szelekció van; ez akarva-akaratlan, tehát elkerülhetetlenül kihat az egész szakasz funkciórendszerére, szemléletére, a benne zajló oktatási és nevelési folyamatokra. Akkor ugyanis arra kell törekedni, hogy a lehető legtöbbet tudjuk a gyerekekbe préselni a szakasz időtartama alatt. Minél rövidebb a szakasz, annál nehezebben viseli el ezt a terhelést, és annál nehezebben viselik el őt a gyerekek. Ezért egyáltalán nem mindegy, hogy a kezdőszakasz (az úgynevezett alsó tagozat) 4 vagy 6 évig tart-e, s hogy a végén van-e a továbbhaladást illetve az iskolaválasztást befolyásoló szelekció vagy nincs.

Ha valamely szakasz végén szelekció van, és emiatt növeltük a tanítási közeg sűrűségét, számolnunk kell azzal, hogy ezt nem minden gyerek fogja egyformán bírni. Meg kell hát kezdeni, lehetőleg minél korábban, a szakaszon belüli *elkülönítéseket* a folyamat hatékonyságának biztosítása érdekében. Elvégre nem ronthatjuk az intézmény felvételi statisztikáját azzal, hogy *minden* gyerekek egyformán bíbelődjünk! Annál nagyobbak a felvételre reményekkel kiszemeltek esélyei, minél korábban elkülönítjük őket a látszólag gyengébbektől, a látszólag, illetve vélhetően kevésbé tehetségesektől. Nosza rajta: kezdődjék hát minél korábban a tehetségek felismerési kálváriája, szervezzünk minél korábban úgynevezett teljesítményszintek szerinti homogén csoportokat, jöjjenek csak a tagozatos osztályok, és jöjjön a gettósítás a párhuzamos *a*, *b* és *c* osztályokba! Jöjjön ismét – immár a szakaszon belül – a szervezeti keretekbe merevített (vagy szervezeti keretekkel „védteti”) elkülönítés!

Ezek persze „csúnya” kifejezések. Mennyivel jobban hangzik „tehetséggondozásról” beszélni! Az eufemizmus itt is segít. Nevezzük el az egész elkülönítősdi differenciálásnak. Ez mostanság úgyis divatos fogalom.

A műveltség nem azokhoz jut el, akik a legjobban tudnák hasznosítani

Ez nemcsak azért van így, mert a szelekció rétegspecifikusan működik, hanem azért is, mert ha az iskolarendszer túl korán megkezdzi a műveltség felszeletelését és adagolását iskolatípusok között – azaz a gyerekek csoportjai között –, akkor képtelen biztosítani, hogy a műveltség (a társadalomban felhalmozódott tudás mint közkinccs) azokkal és olyan „szeletekben” találkozzék, akik és amilyen „szeletekben” a legkedvezőbben tudnák feldolgozni és hasznosítani. Minél korábban dől el ugyanis, hogy valakit milyen iskolába adnak, annál kevesebb időt hagyott neki a sors arra, hogy önmagát megismerje, hogy hajlamait és adottságait-képességeit felfedezze, következőképpen annál kisebb annak az esélye, hogy az egyének a nekik megfelelő, következőképpen a révükön optimálisan hasznosuló műveltség-tartománnyal találkozzanak.

Azt is mondhatnánk, hogy épp ezért „össznezemzeti” kár származik a korai szelekcióból.

Nincs mód a veszteség nélküli utólagos korrekcióra

Ha abból a mindenki által tudott tényből indulunk ki, hogy a gyerekekre is érvényes az egyenlőtlen fejlődés törvénye, meglehetősen nagy aggodalommal kell megkérdeznünk: ha a gyerekeket tehetségük vagy teljesítményük vagy bármely más paraméterek mentén intézményekbe különítettük el, *mi lesz a később érőkkel,*

azokkal, akiknek a képességei csak a szelekciós kálvária későbbi állomásain értékelhetőek, mert későbbben érők, vagy mert csak később jön meg az eszük vagy a kedvük a tanuláshoz. Hogyan tudják iskolájukat („mókuskereküket”) egy másikra, az időközben beért vagy módosult énjükhöz jobban illeszkedőre felcserélni?

A válasz sajnos egyszerű: vagy sehogy, vagy csak bizonyos idővesztéssel, mivel a magasabb presztízű iskola csak az alacsonyabb évfolyamára fogad be, ha ugyan egyáltalán befogad valakit az alacsonyabb presztízű iskolatípusból. És ez érthető, hiszen rendszerint a magasabb presztízű mögött több tudás is áll, hiszen a tanterv is magasabb teljesítményekre kalibrált, és többnyire az oktatás színvonala is magasabb.

Annak tehát, aki „feléle” akar tanulási pályáján korrekciót végrehajtani, számolnia kell minimum egy év veszteséggel, és rendelkeznie kell az eszközökkel, amelyek a különbség ledolgozásában segíthetik, többnyire pénzzel, hogy külön tanárt fogadjon. De rendelkeznie kell azzal a lelki erővel is, ami a megszokott környezet elhagyásához, az új környezet vállalásához kell. Ennek pedig többnyire épp azok vannak híjával, akik egyszer már kiszelektáltattak vagy még odáig sem jutottak, hogy magasabb röptű ambícióik legyenek.

A rendszer a kiszelektáltak rovására fejleszti a kiválasztottakat

Már említettem, hogy ez a kiválasztási rendszer nem törődik azokkal, akiket kiszelektáltak, hiszen a dolog nem úgy működik, hogy valamely szempontok szerint szétválogatják a gyerekeket, és aztán *mindegyik csoport*hoz hozzárendelik a *neki megfelelő* oktatást, nevelést, gondoskodást; tehát azokhoz is, akik abba az iskolatípusba, amelyikbe jelentkeztek, nem kerültek be. Sajnos nem így van, mert a rendszer működését nem a válogatás, hanem a *rostálás* jellemzi, és a rendszer csak azok érdeklik, akik fennmaradnak a rostán. Azokhoz, akik nem kerültek be valahová, *nem rendel adekvát pedagógiai folyamatokat*. A kirostált gyerek nem pedagógiai probléma a rendszer számára mindaddig, amíg nem válik deviánssá, azaz ameddig nem zavarja a rendszer működését: sem az oktatási sem a társadalmi rendszerét. Majd csak „bekerül” valahová, ahol éppen hely van, vagy ahol azért a kínálat még eltalál valamit az érdeklődéséből és képességeiből. És ha nem? Az oktatási rendszer mossa kezeit, és a gyereket (jó esetben!) átadja a gyermekvédelemnek. Ettől kezdve a probléma nem az övé. Ki van ez találsa!

De nem csak azzal a hátránnyal kell a kiszelektáltaknak megbirkóznuk, hogy számukra nem dolgozott ki a pedagógia tudománya hozzájuk illeszkedő folyamat-terveket, programokat és metodikát. (Ilyesmihéz csak az úgynevezett gyógy-pedagógia hatáskörébe utaltak, illetve az ennek határterületein elhelyezkedők jutnak hozzá legalább részlegesen). Meg kell birkóznuk azzal is, hogy az elit intézmények „agyszívó” hatást gyakorolnak a nem elit intézmények tanulóira és tanáraira is. A lefelé építkező gimnázium „elszívja” a legjobb tanulókat a környező általános iskolák érintett évfolyamairól. Ezt a mozgást a tanárok követi, hiszen egyik helyen csökken, a másik helyen növekszik a tanulólétszám. És persze, hogy a jobb diákokhoz a jobb tanárok törekszenek. Harmadik hullámban a pénz is követi ezt a mozgásirányt: elvégre gazdaságosabb a jobbakra többet investálni. S mert a jobb tanulók többnyire a befolyásosabb szülők gyerekei közül kerülnek ki, van, aki segítsen a pénznek ebbe az irányba mozdulni. Megindul tehát a szellemi és az anyagi erők polarizálódása a rendszeren belül: az elit intézmény minden szempontból gazdagszik, míg a többi pauperizálódik.

Az integráció mint a demokratikus alternatíva

Ne legyenek illúzióink: az oktatási rendszerek szelektív és egyúttal szegregatív működése mindenütt az uralkodó társadalmi erők érdekeiből fakad. A társadalmi érdekeket azonban le kell fordítani az oktatási rendszer „nyelvére”, kivéve azokat a rendkívüli eseteket, amikor a politika nyíltan felvállalja a tudáselosztásba való direkt beavatkozást. Az ilyen helyzetek normális viszonyok között nehezen legitimálhatók, ezért az uralkodó társadalmi csoportok szalonképeőbb eszközökre szorulnak kulturális hatalmuk megtartásához: létrehozzák vagy engedik szimpátiájuktól kísérve organikusan létrejönni az oktatási rendszerek belső tudáselosztó folyamatait. Ahogy a tudáselosztás terén a *direkt politika* rejtőzködésre kényszerül, úgy tolja maga elé az *érdemek szerinti, illetve a tehetség szerinti elosztás* spanyulfalát.

Minden azon múlik, hogy az érdemek, a tehetség vagy az érdeklődés megfeleltetését a különféle képzési utakkal *intézményi elkülönülés formájában* oldják-e meg, avagy *egységes intézményeken belül*.

Ha az első megoldást választják, akkor – amint azt bizonyítani próbáltam – az iskolarendszer a *pedagógiai szelekció* áruhájában az uralkodó társadalmi erőknek megfelelő *társadalmi szelekciót* valósít meg. A felszínen az elfogulatlan racionalitás uralkodik mindenféle emberboldogító ideológiával szemben: a gyerekek megkapják a nekik megfelelő (és most tessék éberren figyelni!) *iskolát!* Még a kevésbé éber pszichológusok is meg lehetnek elégedve.

Ha azonban az egyéni hajlamok és érdeklődések képzési igényeit *nem intézményi elkülönítés* útján, hanem *integrált intézményeken belül maradvá, belső differenciálással*, a pedagógiai programok individualizálásával akarják elérni, akkor a pedagógiai differenciálás kevésbé válik a társadalmi szelekció eszközévé. Még ha nem tudja is teljesen közömbösíteni a társadalmi különbségeknek az egyéni különbségekre gyakorolt hatásait, ezek determináló erejét gyengíteni képes.

Ez az állítás bizonyításra szorul. Erre teszek kísérletet a továbbiakban.

Az oktatási rendszer építkezésének ellentétes irányai és ennek konzekvenciái

A már idézett, a fővárosi iskolák szerkezetváltó mozgását leíró összefoglalójában *Vargáné Fónagy Erzsébet* tényeket közül arra vonatkozóan, hogy nemcsak a felülről lefelé való „építkezés” létezik, hanem az ellentétje, az alulról felfelé irányuló építkezés is. Ez nem csak a fővárosban van így. Az 1994. év végi országos adatok szerint az általános iskolák 14,5%-a kezdte meg a lentől felfelé való építkezést. Aligha szorul bővebb magyarázatra, hogy miért: így védekeznek a gimnáziumok elszívó hatása ellen.

Van-e lényegi, érdemi különbség a kétféle terjeszkedési irány között?

Van! Anélkül, hogy ebbe itt most részletesen belemehetnénk, szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a két ellentétes irányú mozgás történelmi gyökerű. Aki foglalkozott a kérdéssel, tudja, hogy az európai oktatási rendszerek „kétarcúsága” (az, hogy egyfelől elitképző rendszerek, másfelől tömegoktató rendszerek) e rendszerek eredetére vezethető vissza. Az oktatási rendszerek kiépülésében kezdettől fogva két irány különböztethető meg. *Kiss Árpád* írta erről: „A középkorban megszilárdult művelődési rend az egyetemtől lefelé kezdett nyúlni és tagolódni, különböző névvel kialakultak a középiskolák és a középiskolákra előkészítő osztá-

lyok. Ezzel a hagyományos, zárt szervezettel párhuzamosan, széles alapról megindult az elemi iskola vagy népiskola, mely tanulóinak nagy részét meghatározott, főként eszközi ismeretek és készségek megalapozása és begyakorlása után közvetlenül a hivatásnak adta át, kisebb hányadát gyakorlati iskolák felé terelve, egy töredékét pedig át tudta adni a középiskolának.⁴

A felülről lefelé való építkezés tehát a kezdetektől fogva egy zárt rendszer lefelé való terjeszkedése volt, ami szemben állt az oktatás kiszélesítésére irányuló demokratikus követelésekkel.

A két „építkezési” irány ellentéte ma is kibékíthetetlen, noha – természetesen – ma másként jelenik meg, mint a középkori kezdetek idején. Változatlanul érvényes azonban, hogy ez utóbbi a demokratikus alternatíva.

Az első és minden további meghatározó sajátossága a felfelé történő évfolyam-építésnek, hogy több változata lehetséges, szemben a gimnáziumok lefelé irányuló terjeszkedésével, amely csak azt hozhatja létre lefelé irányuló mozgásában is, ami ő maga, azaz a gimnáziumot. A felfelé építkező általános iskola előtt azonban többféle lehetőség áll (feltéve persze, ha megszerzi hozzá az önkormányzati hozzájárulást).

a) Dönthet úgy, hogy csak gimnáziumi ágazatot épít ki. Ebben az esetben a 8. osztályt végzett tanulók ugyanannak a szelekciónak a kiválasztottjai, mint a többi gimnáziumba kerülő, azzal a nem elhanyagolható különbséggel, hogy ismerős környezetben maradnak, továbbá, hogy a kiválasztás körülmények között lehet, jobb gyermekismereten alapulhat, s netán időben is elhúzódhat, nem egyetlen aktusra korlátozódik.

Ami a kiépülő gimnáziumi ágba be nem kerülőket illeti, tőlük az iskola búcsút vesz. Szigorúbban fogalmazva: leveszi róluk a kezét.

b) Dönthet az iskola úgy is, hogy két vagy több ágazatot hoz létre: gimnáziumot, valami szakközépiskola-félét és 10 osztályig nyújtózó alsó középfokot, záróvizsgálva a végén. Ebben az esetben lényegileg egymástól független, tantervileg különböző képzési utak jönnek létre egy fedél alatt, közös igazgatással, részben közös tantestülettel és netán néhány közös programmal is. Az így kiépülő iskola az ún. *additive Gesamtschule*hoz hasonlatos. Ez az iskolaforma a tulajdonképpeni, az *integrált Gesamtschule* előformája, amelyben a hagyományos iskolatípusok: a *Hauptschule*, a *Realschule* és a *Gymnasium* egy nagy épületbe költöznek, a jobb együttműködés érdekében iskolaszövetséget alkotnak, de megőrzik a profiljukat és a függetlenségüket.

Ez az „építkezés” tehát nem mond le senkiről, vállalja, hogy legalább a 10. évfolyam végéig mindenkit elkalauzol, s azt követően is csak azoktól vesz búcsút, akik az alapvizsga után azonnal munkába akarnak állni, vagy csak érettségi nélküli szakmunkásvizsgára vállalkoznak.

c) Végezetül dönthet úgy is az általános iskola, hogy egy *komprehenzív* iskolát, egy *integrált Gesamtschule*t épít maga fölé. Ez azt jelenti, hogy mindenkit megtart, mindenkinek a képzéséről gondoskodik, vagy a saját erejére támaszkodva, vagy – ez a valószerűbb és a realisabb – más iskolákkal, például szakképző intézményekkel együttműködve.

Ebben az esetben egy közös iskola jön létre, közös törzsanyagra épített *elágazásokkal*, azaz egy idő után egymástól fokozatosan elváló, de a közös magot mindvégig megőrző képzési utakkal. A belső, *intézményen belüli* differenciálás, a

⁴ Kiss Árpád: Iskola és műveltség. Akadémiai Kiadó, Bp., 1969. 139. o.

szervezetileg és tartalmilag is biztosított átjárhatóság a létrehozott különböző képzési utak között biztosítja, hogy mindenki a neki megfelelő, általa óhajtott végképesítéshez juthasson el, beleértve a gimnáziumi vagy valamely szakképesítéssel kombinált érthetőségit (az azzal de facto és de jure egyenértékű vizsgát) és a szakmunkásvizsgát.

A felfelé építkezésnek lefelé irányuló hatása is lesz, amennyiben a 8+4-es vagy 8+3-as tagolódást *egységes 12 vagy 11 évfolyamos folyamattal* váltja fel. Átalakul a *tanterv* (a mindenki számára kötelező rész lineáris lesz, felfelé haladva arányaiban folyamatosan szűkülve, hogy helyet adjon a növekvő arányú specializálódás felé vivő elágazásoknak). A *követelmények* egy bizonyos idő után tantárgyanként szintezettekké válnak, azaz illeszkednek a tanulók érdeklődéséhez, a maguk választotta képzési súlypontokhoz és az általuk megcélzott kimeneti végponthoz. (Ki-ki maga döntheti el, hogy valamely tantárgyból vagy tevékenységcsoportból a magasabb vagy az alacsonyabb, az elméletibb vagy a gyakorlatibb jellegű követelményszintnek kíván megfelelni.)

A megyei pedagógiai intézetek, illetve a fővárosi kerületi pedagógiai kabinetek kérésre rendelkezésre bocsátott adatai ebből a szempontból is érdekesek. Ezekből kiderült, hogy a 28 adatszolgáltató iskolában – a szakképzéssel való különféle fúziókat nem számítva – hétféle belső szerkezeti megoldás létezik. Ezek a következők:

4 osztályos általános + 8 évfolyamos gimnázium	1 iskolában
4 osztályos általános + 8 évfolyamos gimnázium és 8 osztályos általános + 4 évfolyamos gimnázium egymás mellett	3 iskolában
8 osztályos általános + 4 évfolyamos gimnázium	7 iskolában
6 osztályos általános + 6 évfolyamos gimnázium	9 iskolában
8 osztályos általános és 4 osztályos általános + 8 évfolyamos gimnázium egymás mellett	2 iskolában
8 osztályos általános + 4 évfolyamos gimnázium és 6 osztályos általános + 6 évfolyamos gimnázium egymás mellett	1 iskolában
12 évfolyamos komprehenzív iskola	5 iskolában

Sajnos a szakképzéssel való kombinációkról nem kértem adatokat, de a beérkezett tájékoztatók szerint szép számmal vannak olyan 12 évfolyamos átölelő iskolák, amelyekben a 8 évfolyamos általános iskolára a gimnáziumokkal együtt szakközépiskolák és szakmunkásképző ágakat is ráépültek.

Nem tudom, csak feltételezem, hogy ezek a szerkezetek nem annyira valamely pedagógiai koncepció, mint inkább spontán folyamatok következtében alakultak ki. De akár mint történt is: *léteznek*. S ha ez az egymás mellett egy fedél alatt létezés ma még netán nem is több afféle szegénység vagy helyszűke szülte „társbérletnél”, objektíve magában hordja azt a lehetőséget, hogy a társbérletből valamiféle kooperáció alakuljon ki. S ha ez kezdetben nem is lép túl bizonyos helyiségek közös használatán, netán bizonyos ünnepek közös megrendezésén, lassacskán a racionális erőkihasználás érdeke mentén kialakulhatnak benne integrált pedagógiai folyamatok s ezzel együtt, ezek hatására egy szélesebb felelősségi, fokozatosan minden gyereket a magunkénak valló pedagógiai látásmód és ethosz.

Hadd kockáztassam meg azt az optimista feltételezést, hogy ezek az iskolák már komprehenzivitással terhesek, de még nem tudnak arról, hogy anyai örömek és terhek elé néznek.

A 12 évfolyamos komprehenzív iskola sajátosságai

Megkísérlem ennek az iskolatípusnak a sajátosságait ugyanazon mutatók mentén elemezni, amely mutatók mentén a szelektív iskolákat, illetve a szelektivitás irányában ható szerkezetváltást jellemeztem.

Megszűnik annak a kényszere, hogy a tanulók minőségi különbségeihez különböző és különálló intézményekbe sorolásukkal alkalmazkodjunk

A komprehenzív iskolának az az alapvető jellegzetessége, hogy a *falain belül* biztosítja azt a differenciálódást, amit a szelektív iskolarendszerek a nagyrendszer (azaz az oktatási rendszer egésze) szintjén, az *intézmények közötti* differenciálás útján biztosítanak. Ez a differenciálódás egyaránt alkalmazkodni *kényszerül* a teljesítőképességben (az úgynevezett „tehetségben”) meglévő eltérésekhez, mint az érdeklődés és hajlam irányai közötti eltérésekhez. Ha úgy tetszik: *vertikálisan és horizontálisan egyaránt differenciálni kényszerül.*

Miért mondom, hogy „kényszerül”?

Azért, mert ha nem ezt teszi, akkor önnön lényegét, *differentia specificáját* számolja fel, s ezzel megszűnik létezni, legalábbis annak lenni, ami: komprehenzív iskolának.

A komprehenzív iskolának ez a lényegi tulajdonsága megszabadítja a tanulókat és szüleiket az iskolaválasztás és -váloztatás kényszerétől, miközben garantálja – természetesen mindenkor és mindenütt az adott szűkebb-tágabb lehetőségeken belül – a képzési utak és szintek közötti választás lehetőségét.

Mivel a választás nem intézmények közötti, a szelekció nem képezi le szükségképpen a társadalmi tagozódást

Ne áltassuk magunkat: attól, hogy egy iskola feleleli a képzési utak és szintek közötti választási lehetőségek széles skáláját, még nem közömbösíti a választók között a szocializáció során kialakult különbségeket. A gyerekek, akik 6 éves korukban beiratkoznak egy 12 évfolyamos Gesamtschuléba, semmivel sem fognak egymástól kevésbé különbözni, mintha más iskolatípusba iratkoztak volna. A Gesamtschule abban különbözik a többi iskolától, hogy számára ezek a különbségek nem a neki megfelelő gyerekek kiválasztásához, hanem a minden gyerekhez hozzáigazított és mindegyikük iránti azonos felelősségű törődés megszervezéséhez szolgáltatnak kiinduló helyzetet. Attól persze, hogy a Gesamtschule típusú iskolák minden gyereket *egyaránt* gondoskodásuk tárgyának tekintenek, még nem fogják tudni kiküszöbölni azokat a kondícióbeli különbségeket, amelyekért nem a gyerekek velük született adottságai, hanem iskolás létük előtti (és alatti) éveik szocializációs folyamatai a felelősek.

Mit tehet akkor a komprehenzív iskola?

A lehető legrugalmasabb szerkezetet hozhatja létre az egyéni különbségekhez való alkalmazkodáshoz. Nagyon fontos itt a szerkezet szerepét hangsúlyozni, mert

komprehenzivitás nem a szándékokban és a pedagógiai attitűdökben rejlik, hanem a szerkezetben és a működésben. Ez utóbbi sajátosságait a szerkezet sajátosságai teszik lehetővé. Ezért állítottam bevezetőben, hogy a szerkezetnek önmagában vett pedagógiai jelentése, illetve pedagógiai értéke van.

Az egyéni differenciálkhoz, egyéni fejlődési ütemekhez stb. rugalmasan és folyamatosan alkalmazkodni képes szerkezet oldhatja a társadalmi eredetű kövületeket, csökkentheti a társadalmi „eredeti tőke” szerepét a további felhalmozási folyamatban. Egyszerűen azért, mert a pedagógiai folyamat alkalmazkodását az egyénhez megszabadítja az egyén intézményváltoztatási kényszerétől. Más-ként fogalmazva: a feje tetejéről a talpára állítja az alkalmazkodási folyamatot, amennyiben nem a gyerektől kívánja meg, hogy fejlődésének megfelelően minduntalan új intézményekhez alkalmazkodjék, hanem az intézményt teszi olyaná, hogy képes legyen a gyerek folyamatos változásaihoz alkalmazkodni.

Ezért és ezzel csökkenti a pedagógiai szelekció függését a gyerekek társadalmi és családi helyzetétől.

Mivel nincs iskolaválasztási kényszer, nincs időponthoz kötött kiválasztási kényszer sem

Már az iskola elnevezésében helyet kap az idődimenzió. Nem véletlenül. Igen nagy ugyanis a jelentősége annak, hogy a tanulók a közoktatás egész időkeretén belül egyetlen intézményben maradhatnak. Nem kényszerülnek iskolaváltoztatásra, és ezért arra sem, hogy különféle megmérettetési processzusoknak és a tehetségükről való különféle vélekedéseknek és ítéleteknek vessék alá magukat. Nem lebegnek a fejük felett döntési határidők. Szabadon követhetik saját érési folyamataikat, saját tempójukat, következképpen stresszmentesen élhetik le iskolai életüket.

Mert nem kell iskolát változtatniuk, nincsenek annak kitéve, hogy ahelyett, hogy ők választanak meg a nekik megfelelő képzési utat, őket válassza ki a sok jelentkező közül mint neki valót valamely intézmény.

Az egyének találkozását a nekik szükséges és nekik való műveltséggel, illetve tudásokkal nem korlátozzák intézményi kötelek. A választások veszteség nélkül korrigálhatók

A szelektív iskolarendszerre az jellemző, hogy iskolatípusok között osztja fel a műveltség nagy tartományait és különböző szintjeit. Ahhoz, hogy ki-ki a neki megfelelő tartományba a neki megfelelő szinten bekerülhessen, el kell jutnia abba az iskolába, amelynek az ajánlata a legmegfelelőbbnek látszik a számára. Ha pedig erre a döntésre túl korán rákényszerítik – márpedig a szelektív rendszerek mozgási tendenciája a korai szelekció felé visz –, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy éretlenül dönt. Erről a korábbiakban már beszéltem.

A komprehenzív iskola nem ismeri ezt a problémát. Egyrészt azért nem, mert a közös alapműveltségre számos specializálódási lehetőséget épít rá saját curriculumrendszerén belül, másrészt, mert eltérő követelményszintekhez eltérő nehézségi fokú folyamatokat rendel, méghozzá műveltségterületenként. Tehát lehetővé teszi, hogy a tanulók különféle műveltségterületekben különböző szinteken teljesítsenek, tudatosan vállalva kiugrásokat és elhanyagolásokat.

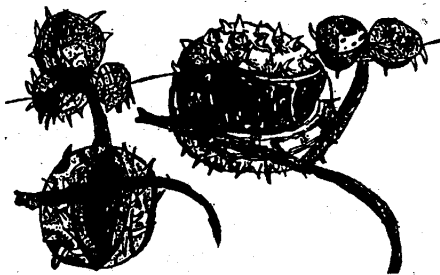
Ebben az iskolaszerkezetben a tanuló szabadon mozog a különböző műveltségterületek között, annak megfelelően, ahogyan az érdeklődése és a tehetsége

alakul. Nincsenek visszafordíthatatlan döntései, mert nem kell iskolát változtatnia ahhoz, hogy képzési irányt vagy szintet változtasson. A változtatásnak természetesen megvannak a maga szakmai, tárgyi követelményei, de nincsenek szervezeti akadályai. Minden korrigálható, horizontális és vertikális irányban is.

Ez szervezetenként megteremti annak a lehetőségét, hogy ki-ki az általa választott a műveltségszellel, az általa választott szinten találkozzék.

A szerkezet természetesen nem minden. A legmegfelelőbb szerkezet sem pótolhatja a feladatnak megfelelni képes embereket. Ettől válik a dolog egyszerre széppé és szorongatóvá. Nincs az a szerkezet, amit az emberek ne volnának képesek elrontani.

Most az ismert *Murphy-i* idézet kajánkodik velem. Csak azért is megfordítom: „Amit jól is lehet csinálni, azt meg is csinálják egyszer jól.”



Rózsás Livia 8. oszt.