

Hoffmann Rózsa

## Az iskolaszervezettel és a tartalmi szabályozással összefüggő vitapontok

**A közoktatási törvénnyel szorosan összefügg az érettségi, az érettségivel a közoktatási törvény és az oktatás jövője. Ugyanilyen szoros összefüggés mutatható ki az érettségi vizsga, az iskolaszervezet és a tartalmi szabályozás között. A következőkben az iskolaszervezetről lesz szó az érettségi vizsga módosításával összefüggésben.<sup>1</sup>**

Iskolaszervezet alatt sok mindent lehet érteni. Akkor láthatjuk világosan, hogy milyen is egy országban az iskolaszervezet, ha az választ ad arra, hogy a tankötelezettség hány éves korban kezdődik és hány éves korig tart kötelezően, ha választ ad arra, hogy meddig egységes a kötelező közös képzés, valamint arra, hogy mikor, hány éves kortól, egy időben vagy különböző pontokon kezdődnek-e az elágazások. Tisztázni kell továbbá azt is, hogy ezek az elágazódások, vagyis a közoktatás differenciálódása milyen módon megy végbe: egy intézmény falain belül, avagy külön intézményekben történik-e. Arra is válaszolnia kell, hogy van-e oda-vissza út az elágazódások között, azaz van-e átjárhatóság a rendszerben, és végül arra is, hogy garantálja-e az iskolaszervezet minden egyes gyermek számára, hogy élhet azzal a törvényben biztosított joggal, hogy olyan iskolában, olyan iskolatípusban tanuljon, amely képességeinek, ambícióinak, törekvéseinek leginkább megfelel.

A magyar iskolaszervezet eléggé színesen alakult évszázadunkban. A neveléstörténet az iskolaszervezetnek azt a két alapvető jellemzőjét tartja számon, hogy mennyire sokszínű és emellett mennyire szabályozott. 1948-ig sokféle iskolatípus létezett, iskolarendszerünk színes volt, ugyanakkor igen erőteljesen szabályozott is. Átalakulása után ez a sokszínűség megszűnt, az iskolarendszer eléggé monolitikussá vált, erőteljes szabályozottsága viszont megmaradt. A 80-as években ez az uniformizált, egyszínű iskolaszervezet ismét színesedni kezdett. Megjelentek a 0. évfolyamok a két tanítási nyelvű gimnáziumokban, az 5. évfolyamok mint technikusképzők a szakközépiskolákban, majd 1989-ben létrejött az első nyolcosztályos gimnázium is. Ezt azóta továbbiak követték, nyolc-, illetve hatosztályosok. Ma már több száz olyan iskola van, amelyben a korábbtól eltérő képzési formában tanítanak. A közoktatás a 80-as évektől kezdve spontán sokszínűvé vált, ám ezzel egy időben megszűnt a szabályozottsága. Most az a közoktatás és ezáltal a közoktatási törvény egyik nagy kérdése, hogy vajon meg tudja-e újra teremteni, illetve képes-e megőrizni a közoktatás a sokszínűségét és ugyanakkor szabályozottá tudja-e azt tenni. Erre a törvény, a Nemzeti alaptanterv és az érettségi vizsgakoncepció együttes vizsgálata adhat megfelelő választ.

Ma az iskolaszervezetre végül is csak az mondható jellemzőnek, hogy az egységes alapképzés most csak négy évig tart. A gyerekek egy kis csoportja ugyanis 10 éves korában kilép a kötelező alapképzés rendszeréből, hat év múlva egy következő nagyobb tömeg (mert hatosztályos középiskolák már nagyobb szám-

<sup>1</sup> Az érettségi vizsga reformjáról tartott konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

ban működnek) teszi ezt, majd 14 éves korban szinte mindenki kilép, hiszen a 10 éves általános iskolák száma még elenyészően csekély.

Ezzel szemben a törvény az iskolaszervezetben megerősíti a 8+4-es rendszert, jóllehet kivételként elismeri az ettől eltérő szerkezetű iskolák működését is. Ez még önmagában nem volna túl nagy ellentmondás, mert a törvény számol a tényleges helyzettel, nem teszi lehetetlenné az eltérő szerkezetű iskolák működését. A probléma akkor válik világgosszá, ha a meglévő helyzetet és a törvényi szabályozást összehasonlítjuk a Nemzeti alaptantervvel. A Nemzeti alaptanterv ugyanis semleges az iskolaszervezet kérdésében. Pontosabban nem következhet belőle más, mint egy egységes tízosztályos alapképzés, ez pedig mind a meglévő gyakorlattal, mind pedig a törvényi szabályozással ellentétben áll. Az oktatáspolitikai sokszínűséget és szabályozottságot ígér, miközben ez a tendencia éppen nem a szabályozottság irányába mutat. Tudjuk, hogy a sokszínűség nem csak és nem elsősorban a szerkezet oldaláról valósítható meg, sokkal inkább a tartalom segítségével. Nézzük meg tehát, hogy a különböző elágazások milyen eltérő tartalmakat kínálnak a különböző képességű, adottságú és érdeklődésű gyerekek számára.

Ha együtt vizsgáljuk az említett dokumentumokat: a törvényt, a Nemzeti alaptantervet és az érettségi koncepciót, megpróbáljuk belőlük kiolvasni azt, hogy mennyire vagy mitől más egy gimnázium, egy szakközépiskola és egy általános iskola, akkor erre nem találhatunk választ. Például, ha azt szeretnénk megtudni, hogy vajon a középiskolák, ezen belül a gimnáziumok számára továbbra is előírják-e két idegen nyelv tanítását, akkor észrevehetjük, hogy nem. Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy szabályozva van-e az, hogy gimnáziumban történelemből más, kicsit többet és valamivel mélyebben kell tanítani, mint mondjuk az általános iskola megfelelő évfolyamán, akkor erre vonatkozóan nem kapunk semmiféle tartalmi eligazítást. Ez logikusan következik a Nemzeti alaptanterv azon koncepciójából, hogy az alaptanterv semmi mást, csak *a mindenki számára kötelező minimumot* szabályozza, ami viszont *közös* a különböző iskolákban. Semmi nem szabályozza viszont a minimumon felüli többletet. Ezeknek a dokumentumoknak az ismeretében tartalmi oldalról a közoktatás nem tekinthető megfelelő módon szabályozottnak.

A Nemzeti alaptanterv a tanítási tartalmaknak 50-75 százalékát kívánja szabályozni minimumként. A fennmaradó 25, illetve 50 százalék az iskolák kompetenciájának körébe utaltatott. Ha ez a fennmaradó, akár csak 25 (és nem 50) százalék szabályozatlan és egymástól nagyon eltérő lesz, akkor nem lehet a közoktatás megfelelő szintű tartalmi szabályozottságáról beszélni.

Említhetek egy másik példát is, amellyel szembeesülni kellett a dokumentumok olvasása közben: azt a problémát, hogy voltaképpen mitől is szakközépiskola a szakközépiskola. Hiszen az érettségi ismert tervezete alapján egy szakközépiskolás diák nem is köteles érettségi vizsgát tenni szakmai tárgyból. A törvény szövege alapján ugyanis a szakközépiskola és a gimnázium definíciója szó szerint megegyezik, a különbség csak annyi, hogy a szakközépiskolák esetében hozzátesszi még a törvény, hogy „és az említettekben felül a szakközépiskola szakmai alapozó tárgyakat is tanít”. Ha így értelmezzük a törvény szövegét, ebből az következik, hogy a szakközépiskolában többet kell tanulni, tehát oda kell irányulniuk a jobb képességű gyerekeknek. Hiszen nekik mindazt teljesíteniük kell, amit a gimnazistáknak, továbbá a szakmai alapozó tárgyakat is meg kell tanulniuk. Jól tudjuk, hogy a valóság nem teljesen ilyen...

Csak arra szerettem volna rámutatni, hogy a törvény szövege és a Nemzeti alaptanterv együttesen nem nyugtathat meg bennünket abban a tekintetben,

hogy a közoktatás megfelelőképpen szabályozott lesz. Nézzük ezek után a NAT problematikáját.

A NAT legsarkalatosabb kérdése az, hogy abból az előfeltételezésből indul ki, azt várja el (és ezt a törvény szövege megerősíti), hogy a tanításnak az egész országban, minden egyes iskolatípusban, minden egyes iskolában lényegében azonos ütemben kell haladnia. A NAT ázzal szolgálja ezt az egységességet, hogy a kimeneti pontokat meghatározza. Miután tudjuk, hogy a különböző iskolatípusok erre a minimumra rá fogják tenni a maguk 10-20 vagy 30 százalékát, ez nem enged más lehetőséget, mint hogy szélesítsék például az egy adott korszakról szerzett ismereteket, miközben időben nem térhetnek el a NAT által diktált ütemtől. Ez nem szerencsés elgondolás, hiszen a pedagógiai tapasztalat állandóan bizonyítja azt a biológiai-pszichológiai tévelt, hogy a gyerekek képességei nem egyformák, és ennél fogva nagyon eltérő haladási ütemet kívánnak.

A közoktatás utolsó két évét pedig majd az érettségi fogja csak szabályozni, de egyelőre nem tudjuk, hogy ott milyen tartalmakat kell majd tanítani. A Nemzeti alaptanterv másik legnagyobb problémája az, hogy az egy ütemben történő haladásból következően minden egyes iskolának, így az érettségit adó középiskoláknak is 16 éves korra be kell fejezniük a Nemzeti alaptanterv szerinti tanítást, az általános vagy alpművelést.

A Gimnáziumok Országos Szövetsége már több mint egy évvel ezelőtt tiltakozott ez ellen. Nem az ellen, hogy *alpműveltségi vizsgát kelljen tenniük* a gimnazistáknak, sőt hangsúlyoztuk, hogy vizsgapártiak vagyunk, mert a vizsgák pozitív hatást fejthetnek ki a pedagógiai folyamatra, és még sok hasznos célt szolgálhatnak. A tiltakozás célja az volt, hogy ne kelljen a kötelező alpművelést 16 éves korra befejezni, nem tudván, hogy az utolsó két évben majd milyen tartalmakat közvetíthetünk a gimnáziumokban. Akkor született az az engedmény – és ez tükröződik a később megszületett dokumentumokban –, hogy valóban nem tették kötelezővé az alpműveltségi vizsgát. Csakhogy nem ez volt a probléma lényege, hanem az, hogy megmaradhasson az a lehetőség továbbra is, hogy a középiskolákban az általános műveltség nyújtása 18 éves korig történhessen. A most hatályos NAT-ból és a törvénytervezetből pedig az következik, hogy 16 éves korra be kell fejezni az általános művelést, a fennmaradó két évben az érettségi vizsgakonceptióban meghatározottak szerinti tantárgyakban kell majd felkészíteni az érettségi vizsgára. Mind tudjuk, ezek a tartalmak egyelőre nem ismeretesek. A Gimnáziumok Országos Szövetségének ez a legsúlyosabb gondja az egész reformmal kapcsolatban. Meggyőződésünk ugyanis – és ezt a meggyőződést a pedagógiai tapasztalattól szűrtük le –, hogy a közoktatás 12 éve alatt ez az utolsó két év a gyerekek képzésében sok mindenre lehetőséget teremt, amire nem alkalmasak a megelőző évek, azért, mert 16 éves koruk előtt a fiatalok szellemileg nem eléggé érettek még olyan ismeretanyag befogadására, olyan készségek kifejlesztésére, amelyeket ma a középiskolák – hangsúlyozom, a szakközépiskolák is és a gimnáziumok is – ez alatt a két év alatt át tudnak adni. Ha tehát 16 éves korig be kell fejezni az alpművelést, akkor például a filozófia, a logika, az esztétika (ami nem tantárgyanként, hanem a különböző tantárgyakon belül jelenik meg a képzési tartalmakban) vagy a természettudományok előbbre kerülése, amellyel nehezen birkózik meg a 17-18 éves fiatal is, vagy előbbre kerül az ismeretanyagban a 15-16 éves korra (és akkor szinte fölösleges is lesz tanítani, mert csak magolás lehet az eredménye), vagy teljesen eltűnik sok egyébvel együtt a gimnáziumi képzésből. Ha ugyanis előírják az utolsó két évben tanítandó tantárgyakat és tartalmakat, akkor az az

egyre jobban elhatalmasodó prakticista szemlélet, amely csak az érettségi vizsgára való felkészítést tartja szem előtt, lehetetlenné fogja tenni azt az általánosan művelést, amit ma még egyre csökkenő, de még mindig reális eséllyel tudunk folytatni a gimnáziumokban.

A NAT-tal kapcsolatos további probléma még az a 25-50 százalék, amelyet még nem próbáltak ki, mivel még nem születtek meg azok a helyi tantervek, amelyek a NAT értelmében egy-egy iskolatípusra már tantárgyakat és óraszámokat is figyelembe véve meghatároznák a tanítandó ismereteket és a fejlesztendő készségeket. Ha a NAT-nak a tartalmait összevetjük a közoktatási törvényben szereplő óraszámokkal, kötelező óraszámokkal (és jól tudjuk, hogy ez utóbbiak lényegesen kevesebbek, mint a mostani, még érvényes óraszámok), akkor félő, hogy ez a sáv valamivel több lesz 75%-nál. Végül meg kell említeni a NAT-tal kapcsolatban azt is, hogy nincsen igazi iskolaszervezeti koncepció sem a NAT, sem a közoktatási törvény mögött. Illetve, ha van ilyen, akkor az a mostani különbségeket elmosó, elködösítő, az egészségesség irányába mutató koncepció.

Pedagógusi meggyőződésem, hogy nem lehet 16 éves korig egységes képzést folytatni. Ennek az az oka, hogy a gyerekek közti különbségek – adottságaik, ambícióik, lehetőségeik tekintetében – nem ekkor, hanem már sokkal korábban, 10-12 éves korban olyan mérhetetlenül nagyok, hogy a különböző gyerekek eltérő oktatására, nevelésére a mai 30-35 fős osztálykeretekben történő tanítás nem eléggé felkészült. De ki kell azt is mondanunk, hogy erre nem is lehet felkészíteni, mert az eszme nem valósítható meg. Az a fajta differenciált pedagógia, amit ez követelne, talán még elképzelhető volt a rousseau-i időkben, amikor 2-3 gyerekkel foglalkozott egy nevelő, és ha a három tanítvány közül az egyik tehetséges, a másik átlagos, a harmadik pedig gyenge képességű volt, mégis úgy tudta őket fejleszteni, ahogy azt azok igényelték. 35 fővel, heti 20-25 órában tanító tanárok nem azért nem képesek erre, mert alulképzettek vagy ostobák volnának, hanem egyszerűen azért, mert ez szakmailag lehetetlen. Ezért a 16 éves korig történő egységes képzés víziója, ha valóban van ilyen szándék, a gyakorlatban megvalósíthatatlan. A nyolcéves általános iskola sem volt igazán egységes, noha a törvények és a tanterv értelmében az volt. Ez rávezette a pedagógusokat a differenciált képzési programok kidolgozására. Tagozatos csoportokat, nívócsoportokat alakítottak ki, s ezekben más-más követelményeket állítottak. Vagyis a gyerekek jobb fejleszthetősége érdekében számos helyen felbontották az egészségesség jelképező osztálykereteket. Tehát a nyolcéves egységes képzést törvényi szabályozással, papíron lehetséges 10 évre bővíteni, de a gyakorlatban nem fog megvalósulni.

Erre az egész elgondolásra mintegy fölteszi a koronát az érettségi koncepciója. Annak a tervezetnek, amelyet megismertünk a tavalyi év őszén, nem az volt a fő problémája, hogy mi legyen kötelező érettségi tárgy, hogy kötelező tárgy legyen-e a történelem vagy sem. Hogy miért erre reagált mégis a leghevesebben a közvélemény? Megkockáztatom azt a véleményt, hogy azért, mert ez a legkézenfekvőbb, mindenki számára könnyen felfogható változása a vizsgának. Sok olyan tanár és sok igazgató is van, aki elfáradván, elfásvulván, túlterhelt és alulfizetett lévén már nem nagyon vette a fáradságot, hogy alaposan végiggondolja az érettségi reformkoncepció oktatásfilozófiai képleteit. Azt azonban, hogy eddig kötelező volt a magyar, a történelem, a matematika, egy idegen nyelv, és ezentúl csak választható lesz, nyilvánvaló, eget verő problémaként kezelték mind az oktatás berkeiben, mind a sajtóban.

A koncepció lényegét vizsgálva abból indulnék ki, hogy voltaképpen mi is az érettségi funkciója.

Hazánkban 1849, az Entwurt néven ismert birodalmi rendelet óta mindmáig az az érettségi funkciója, hogy mintegy megkoronázza, befejezze a fiataloknak az általános képzését, lehetőséget kínálva nekik arra, hogy számot adjanak arról, mit tudnak, hogyan gondolkodnak és milyen emberré váltak. És ha erről pozitív képet adnak, akkor ezáltal alkalmasnak nyilvánítanak arra is, hogy további tanulmányokat folytathassanak. Az idők során a felsőoktatás kiterjedése következtében ez a második funkció az egyetemeken jogos igényére kiegészült egy szelekciós funkcióval, amit a legtöbb egyetem a felvételi vizsgában érvényesített. Tapasztalható az egyetemeknek az a hajlandóságuk, hogy az érettségit bizonyos értelemben elfogadják. Ennek már több mint 10 éves előtörténete is van, ekkor nyitottak a középiskola felé azzal, hogy megteremtették a közös természettudományos érettségi és felvételi írásbeli vizsga lehetőségét. Azóta, hogy a közös írásbeli bevonult a magyar neveléstörténetbe, lényegében szűkült az egyetemeken teljes felvételi szabadsága. Viszont ettől az időponttól kezdve az érettségi lényegében véve kétszintűvé vált, és mind a mai napig kétszintű is ezekben a természettudományos tantárgyakban.

Az érettséginek ezt, a jelölt általános műveltségét és érettségét vizsgáló szerepét óvni, lehet, hogy tradíció, lehet, hogy elítélendő nosztalgia, mint egyesek állítják. Ám azt hiszem, hogy arra a kérdésre, mi is az érettségi szerepe, a választ nevelőmunkánk lényegében kell keresnünk. Ha kitartunk amellett (és én magam szeretnék emellett kitartani), hogy Magyarországon az iskolák elsősorban nevelőintézmények, és nem oktatógépek, akkor a nevelést valahogy be is kell fejezni. Kell egy aktus, amely némi emelkedettséggel lezárja a nevelő folyamatot. Erre a középiskolákban megfelelő volt mindeddig az érettségi vizsga, és ne felejtjük el, hogy az elgondolások szerint az érettségizők száma talán egy évtized múlva az adott népesség 80–85%-át fogja kitenni. Ha megszűnik az a fajta vizsga, amely lehetőséget ad arra a diáknak, hogy ismert és jó esetben szeretett tanárai előtt számot adjon tudásáról, ismereteiről, képességeiről, ha az érettséginek ezt a funkcióját elveszjük, akkor ugyan nevezhetjük továbbra is nosztalgikusan érettséginek, de jól tudjuk, hogy már nem az lesz.

A saját iskolám, a volt iskolám és azoknak az iskoláknak a gyakorlata alapján, amelyekben elnökként megfordultam, állíthatom, hogy soha betanultságot vagy hamis kirakati csillogást, öncélú nosztalgikus elemeket nem tapasztaltam. Sőt, azt láttam minden egyes iskolában, hogy igazi ünnep az érettségi, a gyerekek komolyan veszik és vették azokban az években is, amikor eredménye nem változtatott a felvételi esélyeken. Erről az értékről nem szabad lemondani.

Úgyanakkor mégis fontosatandók azok a törekvések, amelyek az objektivitás és a standardizáltság irányába mutatnak, de semmiképpen nem úgy, hogy azt abszolutizáljuk. A tesztek a gondolkodás mérésére nem igazán alkalmasak. A tesztek géppel történő ellenőrzése, javítása során nem értékelhető kellőképpen az egyéni elgondolások. Szakemberek ugyan azt mondják, hogy kimunkálhatók ilyen tesztek is, én magam azonban még ilyet nem láttam. Nagyon nehéz elképzelni egy magyar irodalmi írásbelit csak standardizált tesztekkel. Ha esszékérdéseket is tartalmaz az a bizonyos objektív teszt, akkor már a szubjektum is szerepet kap, ott a gyerek egyéni véleménye, az ő alkotó megközelítése nyilvánul meg, amit az uniformizáltságra beállított gépi feldolgozás, javítás nehezen fog tudni tolerálni.

Az érettségi másik kulcskérdése, hogy egyszintű vagy kétszintű legyen-e. Ma a fiataloknak mintegy 55-58 százaléka tesz érettségi vizsgát. Látjuk, milyen óriási

különbségek vannak közöttük. Tudjuk azt is, hogy az érettségi bizonyos pontokon voltaképpen már kétszintű. Sokszor panaszkodunk az érettségi névőtlansága miatt, mert ilyen tömegek vizsgázása esetén nehéz a magas színvonalat tartani. A jövőben, ha az érettségizők száma a 80-85 százalékot is eléri majd, ez a probléma még élesebben fel fog merülni. Ha nem akarjuk azt, hogy a diákok fele megbukjon az érettségien, csak olyan módon őrizhető meg annak magas színvonala, ha lehetővé tesszük a kétszintűséget. Ebből azonban nem következnek az, hogy a kétszintűség olyan értelemben hasson vissza a középiskolák tanítási tartalmaira és szerkezetére, mint ahogy azt ez az érettségi koncepciója előírja.

Ma a 18 éves fiatal ráér a gimnázium negyedik osztályában, februárban megmondani azt, hogy például matematikából a magas szintű vagy az alacsonyabb szintű érettségit választja-e, mert ekkorra kell véglegesen eldöntenie, hogy felvételezni fog-e ebből a tárgyból vagy sem. És nem 15 éves korában, a mostani második gimnázium, tehát a 10. évfolyam második felében, amint azt a koncepció a jövőre vonatkozóan megköveteli.

Felmerül az a kérdés, hogy voltaképpen hogyan is értelmezzük ezt a kétszintűséget. Azt jelentené-e, amit a mostani kétszintűség, például a matematika esetében? Vagyis azt, hogy a magasabb szint többet, mást, mélyebb tudást követel, avagy – mert ebben a kérdésben még teljes a bizonytalanság – a magasabb szint az ötös, négyes lesz, az alacsonyabb szint a hármas meg a kettes? Nem lehet támogatást találni a pedagógusok körében a kétszintűség tekintetében addig, amíg kristálytiszta nem látjuk, hogy milyen lehetőségei, ha úgy tetszik, milyen alternatívái vannak a kétszintűségnek.

Az érettségi vizsga koncepciójának kidolgozásában mindenképpen részt kell vennünk a felsőoktatási intézményeknek. Ha ugyanis az *ő* oldalukról nézzük a dolgot, és azt szeretnénk elérni, hogy tanítványainknak ne kelljen egy hónap leforgása alatt két sorsfordító vizsgát tenniük, vagyis, hogy ugyanaz legyen az érettségi meg a felvételi vizsga tartalma, elképzelhetetlen az *ő* együttműködésük, az *ő* megnyerésük, az *ő* szándékuk ismerete nélkül ebben a kérdésben állást foglalni.

Összegezve az érettségi koncepció, a közoktatási törvény és a NAT közötti összefüggéseket, ismét hangsúlyozom a Gimnáziumok Országos Szövetségével egyetértésben, hogy nem szabad megengedni egy olyan szabályozást, amely előírná, hogy az érettségit adó középiskolák azonos ütemben 16 éves korra fejezzék be az egységes alapművelést. Lehetővé kell tenni számukra, hogy olyan módon készítsenek fel az objektívebbé tett központi érettségi vizsgára, ahogyan azt a saját pedagógiai programjuk lehetővé teszi.

Lesznek olyan iskolák – nem sokan –, amelyek számára kívánatos út ez a 16 éves korban meghúzott határ. Ilyen például a két tanítási nyelvű gimnázium itt, Budapesten. Nem véletlen, hogy ők minden fórumon érvelnek is e koncepció mellett. Az viszont egy másfajta érettségi. Ők privilegizált helyzetben, nagyon sokszoros szűrő alapján kiválasztott tíz-egynéhány tehetséges gyereket a nemzetközi érettségire készítenek fel, *s erre* más, *hangsúlyozottan* egyénibb felkészítés szükséges, mint a mi hagyományos érettséginkre. A többi – sok száz – iskola tanárai és igazgatói azt szeretnék, hogyha az általános művelés mellett, azzal egy időben lehetne továbbra is felkészíteni egy valamivel objektívabbá tett érettségire.

Az oktatáspolitikusok ez ellen általában az átjárhatóságot hozzák föl ellenérvként.

Az átjárhatóság biztosítása nagyon fontos az egész társadalom számára. Magam is utaltam rá, az mutatja egy oktatási rendszer demokratikusságának

mértékét, hogy mennyire nyitott, milyen ki- és belépésekre van lehetőség. Az iskolarendszer átjárhatósága azonban olyan társadalmi kérdés, amelyre csak pedagógiailag adekvát válasz adható.

Azt mondhatnám, hogy átjárhatóság eddig is volt és eddig sem volt. A Fazekas Mihály Gimnáziumba például eddig sem lehetett átlépni, pedig ugyanazon tanterv szerint tanítanak ott is, mint Záhonyban vagy Nagykanizsán. Egyrészt azért, mert mindig telítve van, nincsenek üres tanulói helyek, másrészt, mert annyival többet nyújtanak az ottani gyerekeknek, azok annyival többet tudnak általában, hogy az utóbb belépő tanuló könnyen „elvérezne”. Ennek az ellenkezőjére is bőven akad azonban példa. Bebizonyosodott, hogy lehetséges átjárni különböző tantervi programok esetében is. Például azok a második, harmadik gimnáziumba jelentkező gyerekek, akik külföldön különböző országok különböző színvonalú iskoláiban végeztek megelőző tanulmányaikat, más volt az előképzettségük, nem ott tartottak, ahol itthon tanult kortársaik, hazai irodalmat, történelmet egyáltalán nem tanultak. Ha a gyerekek szorgalmas volt, és igyekezett, ha az iskola türelmes volt, és még segítséget, útmutatást is nyújtott neki néhány lelkes tanár, akkor végül akár kitűnőre is érettségizhetett.

Még egy példa. A nyolcosztályos és hatosztályos gimnáziumokra szokás azt mondani, hogy lehetetlenné tették az átjárhatóságot. Egyetlen egy olyan nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumról nem tudok, ahol ne lett volna a tanítási ciklusok közben átvétel vagy kilépés, és ezt ne tudták volna sikeresen megoldani. A Németh László Kísérleti Nyolcosztályos Gimnáziumból, amely az országban az elsőként jött lére, és amelynek igazgatója vagyok, eddig több mint 20 tanuló lépett át más középiskolába és 14-en jöttek menet közben más, eltérő szerkezetű intézményből. Mindegyik iskolaváltást sikeresen tudtuk segíteni. Más szerkezetváltó iskolák is hasonló tapasztalatokról tudnának beszámolni. Az egymástól jelentősen különböző szerkezetben működő és tanító középiskolák léte tehát nem gátja az átjárhatóságnak. Ha az egyes iskolákban kellő pedagógiai nyitottság van, akkor az eltérő szerkezetben tanító iskolákból érkezett gyerekek beilleszkedése biztosítható. Az átjárhatósággal kapcsolatban megfogalmazott érvekre tehát az a válaszom, hogy – amint utaltam rá – megfelelő pedagógiai légkör, nyitottság esetén nem szükséges a rendszert olyan merevvé tenni. A középfok expanziója következtében a jövőben beiskolázandó 15-20 százalékkal növekedő létszám érdekében, amelynek egy jelentős hányada esetleg le sem fog érettségizni, nem lenne szabad a 75-80-85 százalékosnyi többség színvonalas középiskolai képzését veszélyeztetni vagy feláldozni.