

Közoktatási reformmozaik

Számos társadalom- és oktatáspolitikai érv sorakoztatható fel ama nézet mellett, hogy itt az ideje a magyar közoktatás radikális reformjának. Még több érv viszont azt bizonyítja, hogy ez ugyan igaz, de erre most nincs lehetőség. E korlátozott mozgástérben nagyjából a nyolcvanas évek közepétől görgeti maga előtt a mindenkori oktatáspolitikai a reform előkészítését és keresztülvitelét.

Amire tellett az elmúlt két évtizedben, az legfeljebb részreformok sorozata. A jelenlegi helyzetben jól láthatóan csak három helyen folynak ilyen partikuláris reformok: a tartalmi szabályozás, az érettségi vizsga, a tanárképzés és ezzel összefüggésben a pedagógiai kultúra, valamint a digitalizáció területén. Ez jelentős eredmény, de nem elégséges. A reform kiterjesztése az oktatásügy minden fontosabb területére, az eddig elindított részreformok koherenciájának megteremtése azonban még várat magára. Előfordulhat persze, hogy a részreformok koncepcionálisan, sőt esztétikailag is értelmezhető képpé rendeződnek, mint a híres ravennai mozaikokon, de az is előfordulhat, hogy csillogó kövek és üvegdarabkák halmazává válnak. Nagyfokú bizonytalanság övezi az ilyen részreformokat, és ez „rossz közérzetet” generál a közoktatásról a közgondolkodásban. Nem beszélve arról, hogy akinek fontos a közoktatás és ezen túl a teljes oktatási szféra reformja, egyforma valószínűséggel és hevességgel keveredhet vitába a vele hasonló gondolkodásaikkal és a tőle eltérő nézeteket valló szakértőkkel.

*

A demokratikus változások bekövetkezése óta különböző szakmai műhelyek eddig (2005) legkevesebb három közoktatási reformelképzelést adtak közre. Az első két koncepció az első szocialista-liberális koalíció idején jelent meg (1996, 1998), a harmadik pedig a második szocialista-liberális koalíció idején (2005). (Valamennyi *Magyar Bálint* miniszterségéhez kötődik.) A kilencvenes években közreadott koncepciók kiemelten elemezték a középiskolai expanziót és annak hatását a nagyrendszerre és az iskolai-pedagógiai folyamatokra. Ez a két koncepció nyelvezetében, retorikájában a tradicionálisnak nevezhető neveléstudományi érvelést alkalmazta. Ma már inkább csak oktatástörténeti jelentőséggel bírnak. Az új évszázad első évtizedében közreadott koncepció, helyesebben stratégia (1) – figyelembe véve a megváltozott körülményeket, így elsősorban az ország csatlakozását az EU-hoz – jellegzetes „csatlakozási” dokumentum. Nyelvezetében, retorikájában is követi az európai értékeket, normákat, szokásokat és a stílust. Nem világos azonban, hogy ez a stratégia milyen mértékben alakítja az aktuális oktatáspolitikai lépéseket.

Ha valaki megkérdezné, hogy miért kell a magyar közoktatást unos-untalan reformálni, akkor arra a rövid válasz úgy hangzana: mert lemaradtunk a fejlett világtól, és annak érdekében, hogy felzárkózzunk, demokratizálni és modernizálni kell az oktatásügy egész rendszerét: az iskolastruktúrát, a szemléletet és az intézményi folyamatokat egyaránt. De legalább ilyen jogos, sőt aktuális lenne egy olyan indokolás, mely a felső középfok (10-12. évfolyam), a felsőfok és a felnőttoktatás tömegesedésére, vagy a tudásról – és így közvetve a tanításról és a tanulásról – meghonosodott szemlélet és gyakorlat megválto-

zására hivatkozik. A közoktatás reformja társadalmi érdek, a társadalmi fejlődés lendke-reke, nem lebeg az úrben, nem liberális játékszer – ahogy néhányan állítják.

Örökletesen és a jelenig hatóan belső – pedagógiai – és külső – társadalmi – okok együtthatására igen nagy mértékű különbségek halmozódtak fel a rendszerben, melyek sértik a művelődéshez való jog alkotmányban garantált egyenlőségét. A társadalmi egyenlőtlenségeket oktatási rendszerünk nemcsak leképezi, hanem még fokozza is. Az átlagosnál is nehezebben elviselhető hátrány éri a cigányok, a szegények, a szakiskolások csoportjait, és a kistelepüléseken élő tanulók többségét. Ugyanakkor a másik végen az elitizálódás a normálisnak mondható mértéket messze meghaladóan szegregálja a rendszert. Demokratikus országban élünk, ahol gyerekeket és fiatalokat egy alapjaiban antidemokratikus oktatási rendszerben nevelünk. Messze áll tőlünk az észak-európai országok oktatáspolitikai gyakorlata, amely az iskolák közti különbségek minimalizálását és az iskolákon belüli különbségek maximalizálását tűzte ki célként. És mint a PISA vizsgálatokból tudjuk, ezt meg is valósították. (Vári, 2003)

A közoktatási reform szükségességét 20 év távlatában egyik regnáló oktatáspolitikai sem vonta kétségbe. Megvalósításának elhalasztására azonban mindig jó érveket soroltak fel. Az úgynevezett objektív feltételek sohasem voltak kedvezők. Az 1961. évi oktatási törvény és az 1972. évi oktatási párthatározat óta a strukturális reformok helyett mindig a tartalmi-módszertani reformok kaptak szabad utat. Így volt ez az 1985. évi nagyjelentőségű oktatási törvény előtt és után is. A demokratikus változások ugyan hoztak régi-új (konzervatív) és eredetien új (liberális) eszméket, de átfogó reform keresztülvitelére akkor sem és azóta sem kerülhetett sor. (Báthory, 2001) A gazdaság által determinált szűkös mozgástér és az aktuális oktatáspolitikák hullámmozgása a részreformoknak kedvezett. Mindig felvethető kérdés maradt azonban, hogyan illeszkednek ezek a részreformok egymáshoz, és hogyan lesz a részreformokból átfogó reform az óvodától az egyetemig és hogyan válik mindennapjaink állandó kíséző jelenségévé az egész életen át tartó tanulás, a lifelong learning (LLL) modern eszméje.

A legutóbbi három év (2002–2005) meglehetősen kusza szövedékéből három, viszonylag jól artikulált részreform körvonalai bontakoznak ki. Ilyen – mint már említettük – a tartalmi szabályozás (NAT, kerettantervek, programcsomagok), a vizsgarendszer és azon belül az érettségi vizsga reformja, a tanárképzés tartalmi és szervezeti megújításával kapcsolatban az iskolai pedagógiai kultúra fejlesztése, a pedagógiai kultúra minőségének emelése, a tananyagok digitalizálása. Ezek a maguk nemében jelentős, az oktatási nagyrendszer egészét is érintő, esetenként megrázó reformlépések, de ugyanakkor nem igazolható, hogy korábbi reformlépésekhez vagy akár egymáshoz illeszkednének.

Tartalmi szabályozás

A 2002. évi kormányváltás után lehetőség nyílt arra, hogy a kétpólusú tartalmi szabályozás (központi oldal: NAT; periféria: iskolai helyi tantervek) tartalmilag megújuljon és stabilizálódjon. Kompromisszum született egy harmadik szabályozási szint, az iskolatípusok szerint készülő kerettantervek, beillesztésére a rendszerbe. Ez egyben gesztus is volt az előző oktatási kormányzat felé. Ezzel párhuzamosan munkálatok kezdődtek különböző célú és tartalmú tantárgyi és tantárgyközi programok tervezésére, készítésére. Az új rendszer némileg erősítette a központi komponenst, de azért nyitva hagyta az ajtót a tartalommal kapcsolatos autonóm iskolai döntések előtt. Az iskolák mozgástere nem szűkült jelentős mértékben, de a rendszer szakmaisága valamelyest javult.

Lényegi változások következtek be a tartalmi szabályozás központi pólusában. A kormányzat által elfogadott NAT-2003 megtartotta az 1995-ös NAT műveltségi területeit, tehát tovább erősítette a műveltség interdiszciplináris felfogásmódját. Ugyanakkor új vonása a 2003-as dokumentumnak, hogy figyelembe véve a tankötelezettség törvénybe fog-

lalt meghosszabbítását (16-ról 18 évre), érvényességi köre kiterjedt valamennyi iskolai évfolyamra. További újítás volt a részletes követelmények kiiktatása. Helyettük a NAT-2003 fejlesztési feladatokat (development tasks) ír elő. A fejlesztési feladatok orientálják a helyi tantervek megfogalmazóit, a tankönyvek, kerettantervek és programok íróit, fejlesztőit. Azonban a leglényegesebb változást az okozta, hogy a fejlesztési követelményekben hangsúlyozottan megjelentek a tanulással és az életvitellel kapcsolatos képességek és kulcskompetenciák, miközben a dokumentum írói és szerkesztői az ismeretekről sem feledkeztek meg. A NAT-2003-ban az ismeret-képesség egyensúly a képességek javára billent át.

A tudás képesség oldalának hangsúlyozása, a részletes követelmények elhagyása legvégesebbé és több irányban alkalmazhatóvá tette a dokumentumot és még korábbi bírálói egy részének – például az alternatív pedagógiák képviselőinek – a rokonszenvét is elnyerte. Mindezek ellenére a megvitatás időszakában és persze később is sok kritika érte – főleg konzervatív (akadémiai és felsőoktatási) oldalról – a részletes követelmények hiánya miatt. Az interdiszciplináris szemlélet sem kapott osztatlan elismerést. Mások (például *Hoffmann*, 2005) – többek között – a kulturális kánon hiányát rótták fel a dokumentumnak, illetve készítőinek.

Innen a tartalmi szabályozás reformja két irányban folytatódhat: liberális oktatáspolitikai irányba, ami jelenti a tartalmi szabályozás kialakult rendszerének stabilizálását és finomhangolását, az iskolai autonómia erősítését minden tartalmi kérdésben; vagy konzervatív irányba, ami viszont a kerettantervek szerepének megerősítésével és ezzel az iskolai autonómia visszaszorításával járhat. Az elkövetkező időszakban újra aktuális lenne a NAT felülvizsgálata. A közoktatási törvény három évenként írja elő a dokumentum revízióját, ezt az előírást jó lenne öt vagy hat évre módosítani. A túl gyakori felülvizsgálat nem indokolt, a műveltség tartalmában három évente aligha következnek be nagyléptékű változások, és a túlzottan sok módosítás nehezíti az iskolai munkát. Itt lenne az ideje egy alapos problémátörténeti és összehasonlító pedagógiai tanterv-kutatás elindításának. Minden további változtatást, finomhangolást e kutatás eredményeitől kellene függővé tenni.

Annak érdekében, hogy felzárkózzunk, demokratizálni és modernizálni kell az oktatásügy egész rendszerét: az iskolastruktúrát, a szemléletet és az intézményi folyamatokat egyaránt. De legalább ilyen jogos, sőt aktuális lenne egy olyan indokolás, mely a felső középfok (10–12. évfolyam), a felsőfok és a felnőttoktatás tömegesedésére, vagy a tudásról – és így közvetve a tanításról és a tanulásról – meg-honosodott szemlélet és gyakorlat megváltozására hivatkozik.

Az érettségi vizsga

Az érettségi vizsga reformja a kilencvenes évek elején-közepén abból a koncepcionális előfeltételezésből indult ki, hogy a vizsga legyen „kétszintű, egységes és standardizált”. A fejlesztő munka során azonban további koncepcionális szempontok is előtérbe kerültek. A vizsga kipróbálása, majd országos bevezetése 2005 tavaszán aztán a módszertan és a logisztika további javításának a szükségességére hívták fel a fejlesztők figyelmét.

Az új érettségi vizsga iránti legfontosabb követelményt úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a vizsga illeszkedjen az oktatási nagyrendszerben (a középfokon és a felsőfokon egyaránt) folyó expanzióhoz, azokhoz az új körülményekhez, amit ez jelent. Az expanzió következtében a korábbinál heterogénebb képességű tanulói populáció jár a középiskolába. Erre a kihívásra ad adekvát választ a kétszintű vizsga, ilyen módon egyaránt lehetőséget

adva a kiválóknak és a közepeseknek, sőt a gyengébbeknek is az eredményes vizsgázásra. Az új érettségi vizsga koncepciójának kezdetén már jól lehetett látni – olvasva a beiskolázási adatokat – hogy viszonylag rövid időn belül a megfelelő korú népesség 75–80 százaléka fog érettségit adó középiskolába járni. A fejlesztési stratégiák 1996 óta úgy szintén ezt a helyzetet prognosztizálják. (Az EU oktatási tézisei még ennél is többet, 85 százalékot jósolnak, ami azért kissé naivnak tűnik.)

A kétszintű érettségi vizsga egyben lehetőséget teremt a felsőoktatási felvételi vizsga megszüntetésére. Ezzel a középiskolák tanárai visszakapják azt a korábbi, a két világháború közötti időkből származó jogosítványukat, hogy tanítványaik felsőoktatásra való alkalmasságát, annak mértékét, vagyis a tanulók „érettségét” maguk állapítsák meg. A diákok pedig megszabaduljanak a „kettős akadály” (érettségi és felvételi vizsga rövid időn belül) traumájától.

A célok között szerepelt a gimnázium és a szakközépiskola tanulási követelményeinek közelítése az általános művelés jelentőségének növelésével. Ezt fejezi ki a vizsga egységesítő szándéka. Az új érettségi vizsga tehát azt a liberális oktatáspolitikai elvet érvényesíti, hogy a közoktatás egészében az iskolázás szintjei kapjanak hangsúlyt az EU-ban honos ISCED (2) rendszernek megfelelően, s ne az iskolatípusok.

A hagyományos érettségi vizsga szubjektivitását (az eredmények erős függése a tanároktól) sok bírálat érte. A felsőoktatás képviselői főleg erre hivatkozva ragaszkodtak saját felvételi vizsgáik szervezéséhez. A pedagógiai értékelési szemlélet terjedésével felmerült az igény egy modern, írásos, szóbeli és gyakorlati elemeket egyaránt tartalmazó, objektív és standardizált vizsga iránt. Ez az új vizsga-módszertan sok elemet vett át a nemzetközi gyakorlatból és a nemzetközi érettségiből. (3)

Az érettségi reform nem mellékes célja a pedagógiai kultúra színvonalának emelése az iskolai gyakorlatban. Ezzel kapcsolatos az a célkitűzés, hogy a tanulók kapjanak lehetőséget az általuk választott felsőoktatási lehetőségekhez illeszkedő tanulási utak kiválasztására, ami által alkalmat kapnak iskolájukban, az érdeklődési irányuknak megfelelő stúdiumok elmélyült tanulásához, az ezzel járó döntések felelős vállalásához.

Jelenleg még nem megoldott, hogy a NAT-2003-ban a középiskolai évfolyamokra (9–12.) előírt fejlesztési feladatok és az érettségi vizsga követelményei összehangolt rendszert alkossanak. A megoldással megszűnne a középiskolai és az érettségi követelmények közötti „senki földje”, ami jelenleg még zavarokat okozhat a két utolsó középiskolai évfolyam tanítási gyakorlatában. Az érettségi vizsga körüli reformmozgás végre lendületbe hozhatná a 10. évfolyam végére tervezett alapműveltségi vizsga bevezetését is. A két vizsga és a NAT fejlesztési feladatok összehangolásával végre stabilizálni lehetne a teljes tartalmi szabályozás kimeneti komponensét és távlatosan a tartalmi szabályozás egész rendszerét. Ezzel egy hosszú történet végére kerülhetne pont.

Tanárképzés, minőség

A közoktatási reform szinte valamennyi támogatója, de még a fenntartásaikat hangoztatók is egyetértenek abban, hogy a középiskolai expanzió évtizedei és a tartalmi szabályozás modernizálásának éveitől a pedagógiai kultúra, az iskolai oktatás és nevelés minőségi kérdései kerülnek előtérbe. A pedagógiai kultúra növelésének pedig első számú előfeltétele a pedagógusképzés és a – továbbképzés – és ennek keretein belül – a tanárképzés radikális reformja. A reformban a tanárképzés, majd az egész pedagógusképzés javításának abszolút prioritást kell élveznie. Nem nehéz megjósolni: ha ez nem történik meg, a liberális fogantatású oktatáspolitikáé lelassul, majd kimerül és legfeljebb látszat-tevékenységekre marad energiája. A tanárképzés mostani reformja szerencsésen egybeesik a magyar felsőoktatás reformjával és a nemzetközi Bologna rendszerhez való csatlakozásunkkal.

Az oktatási miniszter által felkért (2003) tanárképzési Bologna-albizottság legfőbb céljának tekintette az általános iskolai és a középiskolai tanári státus egységesítését, az egész tanárképzés mester szintre emelését és a tanárképzés, valamint a tartalmi szabályozás rendszerének összehangolását. Az egységes, mester szintű tanárképzés egyben jelenti a képzés egészében a pedagógikum és a pedagógiai gyakorlat súlyának emelését. Az albizottság megvitatott és elfogadott egy tanári kvalifikációs szempont-rendszert, mely rendszerbe foglalta a tanári munka iránt támasztható korszerű követelményeket. Az albizottság javaslatai és érvei érthető módon először heves, majd fokozatosan lanyhuló kritikában részesültek a partikuláris érdekeket védő főiskolai, és az akadémikus érdekeket képviselő egyetemi szféra részéről. A pedagógikum fokozott súlyának elismerése azonban felvetett néhány más kérdést is. Így jelesen azt a kérdést, hogy vajon a főiskolák és az egyetemek pedagógiai és szakmódszertani oktatói megfelelően felkészültek-e a változásokra. Az is világossá vált, hogy a pedagógia presztízse az egyetemi körökben ma még meglehetősen alacsony, és ezért a reform keresztülvitele még sok nehézségbe ütközhet.

A tanárképzés tartalmi reformját – kedvező esetben – követi a tanárképzés egyetemen belüli szervezeteinek átalakulása. A reform szempontjából előnyös lenne, ha az egyetemen a tanárképzéssel foglalkozó szakemberek egy tanárképző karon vagy intézetben (school of education) tömörülnének. A közeli reformcélok tehát a tanárképzés tartalmi és szervezeti megújulását célozzák, míg a távlati célok a pedagógusképzés és -továbbképzés egészének az átgondolását sürgetik. A soron levő változtatásokhoz jó szelek fújnak. 2005 végén az Országgyűlés végre elfogadta a felsőoktatás új törvényét, és ezt követően a kormány rövidesen kiadhatja tanárképzési rendeletét. A NAT, a kétszintű érettségi és a felsőoktatási felvétel új rendje bizonyára kedvezően hat majd a közoktatás belső tagoltságának újragondolására.

Iskolaszervezet – néhány szót erről is

Az iskolaszervezet funkcionális és/vagy formális hozzáigazítása a változó társadalmi szükségletekhez – annak ellenére, hogy a demokratikus változások kezdetén a téma újra és újra felmerült és az oktatáskutatók különböző iskolaszervezeti képleteket publikáltak – a reform tabu témájává vált. Nem beszélünk róla, mind a tudományos, mind az oktatáspolitikai diskurzusból szinte teljesen hiányzik. Pedig úgy tűnik, hogy az iskolaszervezet valamiféle átalakítása sokáig már nem várthat magára. E nélkül a magyar iskola demokratizálása és modernizálása sem oldható meg. Ha most nem kezdjük el a gondolkodást és a tervezést, csak nagy késéssel fogunk eljutni az implementáció fázisába. Egy iskolaszervezeti reform legkevesebb 15–20 évet igényel és teljes politikai konszenzust tételez. „Ha hosszú az út, akkor tedd meg az első lépést” – tanítja *Konfuciusz*.

Miért elkerülhetetlen az iskolaszervezet funkcionális átalakítása? És mit jelent az, hogy „funkcionális”? Az általános iskola történelmi hivatását betöltötte. 1945-ben, amikor létrehozták a magyar iskolázás demokratizálódása volt napirenden. Ennek a célnak a politikai helyzet miatt csak látszólag tudott eleget tenni, elejétől kezdve működési zavarokkal küszködött. Egyre több kutatási eredmény azonban arra mutat, hogy a nyolcvanas évektől az iskolaszervezet, főleg az általános iskola felső tagozata, a reform kerékkötőjévé vált. Az alsó tagozaton – a vizsgálatok tanúsága szerint (például PISA) – a tantárgyi tanulás megalapozásához négy év kevés. Ma már egy módosítás révén a közoktatási törvény megengedi, hogy az 5. és 6. évfolyamon alsó tagozat jellegű tanulás is folyhat. E köztes zóna megjelenése tehát az alsó tagozat meghosszabbodásának és a felső tagozat megrövidülésének az elvi lehetőségét jelzi. (A közoktatási törvény rendelkezései szerint a változások a 2008/09. tanévben érik el az 5. évfolyamot.) Ha rövidül a felső tagozat, racionálisnak tűnik a felső tagozat felső két évét – a nemzetközi gyakorlatnak is megfelelően – a középiskolai ciklushoz kötni. Így a két évvel hosszabb középiskolai ciklusban

gazdaságosabban lehet az egyre bővülő tananyagot felosztani: megszüntethető például azonos tananyag kétszeri tanítása. Csökkenhet a tanulók fölösleges túlterhelése. Az általános iskola felső tagozata harapófogóba került: alulról az alsó tagozat, fölülről a középiskola kiterjedése roppantja össze. Pedagógiai fogalmakkal így magyarázható a 4+4+4-es rendszer átalakításának szükségessége 6+6-ra, helyesebben 6+4+2-re (6 év alapképzés, 4 év alsó középiskolai és 2 év felső középiskolai képzés.) Az érvelésben e ponton felmerülnek még a 12 évfolyamos egységes, komprehenzív iskolával kapcsolatos kutatómunka eredményei. (Loránd, 1997)

Feltételezhető, hogy a jobb minőségű és hosszabb tartamú alapozás, valamint a középiskolai ciklus tágabb kerete – és a pedagógiai kultúra ezzel párhuzamos javulása – megalapozza a kívánatos eredményt: a tanulási hatékonyság növekedését. A 6 osztályos gimnáziumok pedagógiai gyakorlata visszaigazolja ezt a hipotézist, de persze ez csak fenntartásokkal fogadható el, hiszen a mostani 6 osztályosok még leszedik a „tejszint” az általános iskolák felső tagozatáról. Nagyvárosi környezetben gyakran tapasztalható, hogy a 6 és 8 osztályos gimnáziumok miatt az általános iskola felső tagozata kiüresedik. A legjobb tanulók távozásával szegregációs tünetek jelentkeznek. „Funkcionális” iskolaszervezeten tehát az iskolázás három funkcionális szakaszához való illeszkedést értjük – akár a formális szerkezet megváltoztatása nélkül.

Ez az oktatáspolitikai érvelés a nevelés és az oktatás minőségnek a várható emelkedésén kívül a magyar oktatási rendszer rákfenéjének, a középiskolai szelekciónak a visszaszorítását is tételezi. Persze minden diáknak az első osztálytól a hatodik végéig a születési helyén (vagy annak közelében) kell helyet biztosítani, míg a 7-től a 12. évfolyam végéig minden diák kis- vagy nagyvárosi környezetben működő középiskolai helyre tarthat igényt.

Mi tehát a teendő? – Mindenekelőtt szögezzük le, az iskolaszervezet funkcionális átszervezése a tervezés fázisában kutatási feladat. Mindent alaposan ki kell számítani, minden véleményt gondosan meg kell hallgatni. Ha most elkezdjük, húsz év múlva talán elégedetten dőlhetünk hátra karosszékünkben. Feltehető, hogy a funkcionális váltás a nagyvárosi környezetekből kiindulva a kisvárosi települések felé fog terjedni és nem fordítva. De az jól érzékelhető, hogy a szerkezeti változással párhuzamosan megoldást kell találni a kis települések oktatási gondjaira is. A két feladatot közös feladatnak kell tekinteni. Iskolabuszról és kollégiumi helyekről kell gondoskodni. Megoldást kell találni a jelenlegi szakiskolák működésének javítására. A szakiskolai tanulók sem kerülhetnek ki a NAT védőernyője alól, a 10 éves általános képzés kötelezettsége rájuk is vonatkozik. A tanárképzést is hozzá kell igazítani a változásokhoz. Az már bizonyosra vehető, hogy a mester szintű középiskolai tanárok az 5-től a 12. évfolyam végéig érvényes szaktanári képesítést szerezhetnek. Ez maga minőség-javulást eredményezhet. Ha az oktatáspolitikát sikerülne kivonni a politikai csatározások területéről, akkor végre napirendre lehetne tűzni az iskolaszervezeti reformot.

A legnagyobb probléma azonban, hogy jelenleg nincs olyan politikai erő és oktatáspolitikai szándék, amely anakronisztikussá vált iskolaszervezetünk reformját kezdeményezné. Ez a kérdés a pártállamban és demokratikus viszonyok között is a maga teljességében tabu téma maradt. (Kivétel az 1990. évi március 1-i törvénymódosítás, mely – többek között – zöld utat adott a 6 és 8 osztályos gimnáziumok számára, és ezzel alaposan összekuszálta a kérdés szakszerű rendezésének a lehetőségét.)

A közoktatási reformmal kapcsolatos eddigi sikerek és kudarcok, tévutak, a reformelemek harmonizálásának bizonytalanságai (reformmozaik jelenség) és nem utolsósorban az iskolaszervezet körüli hezitálás azt jelzik, hogy a magyar közoktatásban ugyan van reform, de nincs reformkoncepció. Így nem csoda, hogy közoktatásunk kétségtelenül leg súlyosabb jelenlegi problémája, az iskolák és iskolatípusok közti különbségek nagysága és növekvő trendje, tovább növeli az amúgy is jelentős egyenlőtlenségeket és hozzájárul a társadalom polarizációjához és szegregációjához.

Egy átfogó közoktatási reform társadalompolitikai szükségességét az oktatásnak az utóbbi húsz évben lejátszódó expanziója, és ezt követően az érettségiig vezető közoktatás, a felsőoktatás és nem utolsósorban a felnőttoktatás tömegessé válása indokolja. Szinte mindenki tanul valamit ebben az országban (és persze a fejlett világban is), diákként, hallgatóként a műveltség alapjait vagy szakmát, felnőttként idegen nyelveket, számítástechnikát, mindenki a szakmájában új technológiákat. Ebből a társadalmi méretű, és pragmatikus irányú tanulási lázból – úgy gondolom – az iskola sem maradhat ki, az iskola sem vonhatja ki magát valamilyen időközben anakronisztikussá vált műveltségi kánon védelmében.

Az oktatás, ezen belül a felső középiskolai oktatás permanens expanzióját két hatással magyarázhatjuk. A húzóerőt az a sokszor bizonyított összefüggés jelenti, mely szerint az iskolázottság és a megélhetés szoros pozitív korrelációt mutat. (például Kertesi és Varga, 2005) Az érettségi vizsga letétele ma már megélhetési minimumnak tekinthető, holott még 70–80 évvel ezelőtt csak a népesség nagyon szűk szegmensére terjedt ki és jelentős egzisztenciális érték kapcsolódott hozzá. Az érettségizett ember társadalmi rangot jelentett (például karpaszomány). Az oktatás expanziójának a kibontakozását ugyanakkor, a másik oldalról a kedvezőtlen demográfiai viszonyok is generálják. Ez az expanzió tolóereje. A születésszám rohamos csökkenése, viszonylag rövid időn belül, tanuló-számban és pedagógus-számban mérve jelentős üres kapacitást hozott létre, ami társulva az egy főre eső finanszírozás rendszerével kényszerítően hat a középiskolák beiskolázási és az egyetemek (felsőoktatási intézmények) felvételi gyakorlatára.

Az oktatás expanziója kortünet, melynek társadalompolitikai szempontból sok előnye sorolható fel, de vannak hátrányai is. Ezek közül a legsúlyosabb probléma, hogyan lehetne a tömegoktatás korában az oktatás megfelelő minőségét biztosítani, hogyan lehetne a pedagógiai folyamatokat modernizálni. Ha az oktatás mennyiségi növekedését nem követi szorosan egy megfelelő minőség-politika, akkor jelentős mértékű színvonalcsökkenéssel kell számolnunk. Márpedig Magyarországon úgy tűnik, hogy a mennyiségi növekedés ugyan bekövetkezett, de ezt nem követte egy megfelelő színvonalú és széles körű minőség-politika. Ebben a térközben jelentek meg, meglehetősen váratlanul, mint derült égből villámcsapás a PISA 2000 és 2003 vizsgálatok ránk nézve drámai eredményei. És persze a miénkhez igen hasonló eredmények születtek a PISA vizsgálatban résztvevő többi „visegrádi ország”-ban is. A közép-kelet-európai periféria fejletlensége köszön vissza ebben a jelenségben. Ezen a trenden csak átfogó reformokkal lehet úrrá lenni. Ehelyett részreformokkal bajlódunk.

A közoktatási törvény három évenként írja elő a dokumentum revízióját, ezt az előírást jó lenne öt vagy hat évre módosítani. A túl gyakori felülvizsgálat nem indokolt, a műveltség tartalmában három évente aligha következnek be nagyléptékű változások, és a túlzottan sok módosítás nehezíti az iskolai munkát. Itt lenne az ideje egy alapos problématorténeti és összehasonlító pedagógiai tanterv-kutatás elindításának. Minden további változtatást, finomhangolást e kutatás eredményeitől kellene függővé tenni.

Jegyzet

(1) A közoktatás a versenyképesség és a társadalmi kohézió szolgálatában. Az Oktatási Minisztérium hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája, 2005–2015. Budapest, 2005. október.

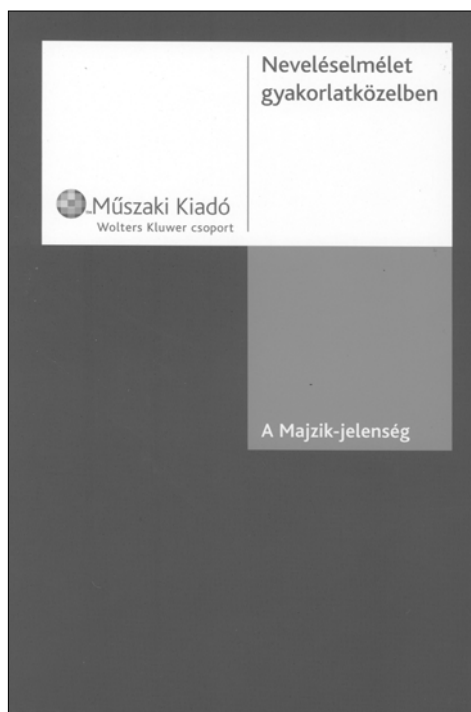
(2) ISCED – International Standard Classification of Education.

(3) IB – International Baccalaureate.

Irodalom

- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája.* (1996) MKM – OKKER Kiadó, Budapest.
- A magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája.* (1998) MKM, Budapest. Kézirat.
- A közoktatás a versenyképesség és a társadalmi kohézió szolgálatában. Az Oktatási Minisztérium hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája 2005–2015.* (2005) SuliNova Kht. Oktatáspolitikai Elemzések Központja, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* ÖNKONET, Budapest.
- Hoffmann Rózsa (2005): Tartalmi „szabályozás” – szabályok nélkül. In: *A tantervi szabályozásról és a Bolognai folyamatról 2003–2004.* Az Országos Köznevelési Tanács jelentése. Szerk.: Loránd Ferenc. OM – OKNT, Budapest. 44–58.
- Kertesi Gábor – Varga Júlia (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 7–8, 633–662.
- Loránd Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 3–19.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA vizsgálat, 2000.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

A tanulmány a IV. Kiss Árpád Emlékkonferencián Debrecenben, 2005. novemberében elhangzott előadás bővített változata.



A Műszaki Kiadó könyveiből