

Csődjelentés egy különben sikeres pedagógiai vállalkozásról

GÁSPÁR LÁSZLÓ

A kísérlet célja, jellege, indulási feltételei

A sarkadi középiskolai kísérlet 1987-ben indult azzal a céllal, hogy – a Szentlőrincen már kipróbált nevelési rendszer továbbfejlesztéseként és folytatásaként – olyan egységes és differenciált középiskolát építsen ki, amely igyekszik minden 14-18 éves fiatal számára hozzáférhetővé tenni a társadalmilag lényeges vívmányokat; az önhibájukon kívüli okokból lemaradóknak megadja az érdemi felzárkózás, a speciális érdeklődésű, nagy munkabírású, tehetséges tanulóknak pedig az egyéni kiemelkedés, a „kigurás” *lehetőségét*.

A megoldás elvi alapja a szintézisre törekvés volt. *Először* is: megpróbáltuk összekötni a *köznevelés* fejlesztésének azokat a tendenciáit, amelyek évtizedeken át inkább tagadták, mint kiegészítették egymást. Igyekeztünk megteremteni a tömegnevelés és az elitképzés, a nevelés és az oktatás, az általános képzés és a speciális képzés, az ismeretszerzés és a képességfejlesztés, a tehetség gondozás és a felzárkóztatás egységét. *Másodszor*: hasznosítottunk mindazokat a pedagógiai értékeket, amelyek *aháromprogresszív iskolaforma* – az oktatóiskola, a nevelőiskola, a munkaiskola – felfedezéseiben rejlettek. *Harmadszor*: a pedagógiai innovációt kiterjesztettük az *iskolai munka* mindhárom *belső dimenziójára*; a tartalom fejlesztését a szervezeti formák és a módszerek fejlesztésével együtt igyekeztünk megvalósítani. És *negyedszer*: az olyan „ellentétes” *képességeket*, mint amilyenek az elméleti és a gyakorlati képességek, az intellektuális és a manuális képességek, a tervezői és a kivitelezői képességek, az irányítói és a végrehajtói képességek, a produktív és a reprodukív képességek, megpróbáltuk egyszerre, együtt és egymással bensőséges egységben fejleszteni.

Az iskolai élet modernizálásának, demokratizálásának és humanizálásának valóságos terepe és közege az az új nevelési alaphelyzet, amely – ellentétben a régivel – tevékenységekben, kapcsolatokban és fejlesztési-fejlődési lehetőségekben relative gazdag. A fejlesztési-fejlődési lehetőségekben *gazdag nevelési alaphelyzet* a képességfejlesztésnek (inkább) szintetikus útját teszi lehetővé és szükségessé. Ezt röviden úgy lehetne jellemezni, hogy a fejlesztés közvetlen célja nem valamilyen elhatárolt rész-képesség, hanem a társadalmi cselekvőképesség; a fejlesztés alapja nem egy-egy művelet, hanem az élet-szerű, összefüggő tevékenység; a fejlesztés, jellegét tekintve, nem a differenciációt, hanem az *integrációt* részesíti előnyben; a „technológia” nem zárt, hanem nyitott: nagy teret enged a diákok és a pedagógusok kezdeményezéseire épülő *menet közbeni alternatív választásoknak*; a fejlesztés mechanizmusa *inkább a szocializációra hasonlít*, mint a tréning-szerű meg(be)tanításra, következésképpen: az eredmények viszonylag nehezen mérhetőek, bár tapasztalatilag bármikor megállapíthatóak.

A fenti célok 1987-ben megvalósíthatóaknak látszottak, mert a társadalom demokratizálódási folyamata nagy léptekben haladt előre (akkor úgy látszott, hogy *nem* a polgári demokrácia, hanem a demokratikus szocializmus felé); a magyar társadalmat sújtó gaz-

dasági válság akkor még nem tűnt fel nagyon mélynek; a közigazgatási-oktatásirányítási intézményrendszer viszonylag stabil volt; az 1985-ös közoktatási törvény nemcsak az iskolai autonómiát erősítette, hanem a kutatás és a kísérletezés szabadságát is növelte; a „rivális” hazai pedagógiai irányzatok egyike sem került monopolhelyzetbe; a középiskolai kísérletre vonatkozó konkrét megállapodást a szerződő felek (a minisztérium, a megye és a város vezetői) maradéktalanul betartották; a kísérletvezető (e sorok írója) szakmai és oktatáspolitikai pozíciói viszonylag szilárdak voltak.

Az iskolakísérlet előzményei

A sarkadi középiskolai fejlesztés elsősorban a szentlőrinci iskolakísérlet tapasztalataira és eredményeire támaszkodik. A középiskolai folytatás igénye-lehetősége is ezen a talajon merült fel. Az egykori Oktatási Minisztérium mellett működő Pedagógiai Kísérletek Felügyelő Bizottság egy munkabizottsága 1979-ben értékelte a szentlőrinci iskolakísérlet kiterjesztését. A középfokú kiterjesztést megalapozó kutatás 1981 és 1989 között folyt (a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen 1981-től 1987-ig, a sarkadi középiskolában 1987-től 1989-ig). A kutatást 1984-ig *Bernáth József*, a neveléstudomány kandidátusa, 1984-től *Gáspár László*, a neveléstudomány doktora irányította. A kutatást és a fejlesztést orientáló és ösztönző koncepciót a kísérlet jelenlegi vezetője 1981-ben „A szentlőrinci iskolakísérlet középiskolai kiterjesztésének társadalompolitikai és pedagógiai indokai. A szervezendő középiskola működésének alapelvei” c. tanulmányában dolgozta ki.

A Művelődési Minisztérium vezetői értekezlete 1982. április 15-iki állásfoglalásában járult hozzá a középiskolai kiterjesztéshez. A tényleges kezdés azonban 1987-ig elhúzódtott. Ennek az az egyszerű magyarázata, hogy az időközben főiskolai, majd egyetemi „gyakorlóiskolává” lefokozott szentlőrinci kísérleti általános iskola önhibáján kívül az oktatásirányítás „senki földjére” került. Annak ellenére, hogy alapvetően közoktatási feladatokat látott el, egy felsőoktatási intézmény alárendelt részévé vált. Emiatt a felsőoktatási és a közoktatási revíziós területnek egy félévtizednyi idő sem volt elegendő arra, hogy egyezésre jussanak: ki is a létesítendő középiskola gazdája. Ezt az állóháborút csak azon a radikális módon lehetett megkerülni, hogy 340 kilométerrel „odább”, Sarkadon indítottuk el a „szentlőrinci jellegű” középiskolai kísérletet. Szentlőrincen, majd Kaposváron pedig a sarkadi kísérlet adaptációját. De ez későbbi történet.

A fejlesztési program részletes kidolgozására a nyolcvanas évek első felében került sor. Ebben a munkában – a tudomány képviselőin kívül – folyamatosan közreműködtek általános iskolai, középiskolai és főiskolai-egyetemi oktatók. De nemcsak az ő tudásukat, iskola- és diákságismeretüket hasznosítottuk, hanem *Ágoston György*, *Bánfalvy József*, *Bernáth József*, *Medvegy Antal*, *Oláh István*, *Páldi János*, *Rozsnyai Istvánné* és *Szekély Endréné* középiskolai kísérleteinek tapasztalatait és tanulságait is. Az első dokumentumcsalád ismeretében a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa 1985-ben megállapította, hogy a koncepció és a program megfelelő alap a középiskolai kísérlethez.

A sarkadi helyszín megválasztásában (a szülőföld vonzásán túl) két fő ok játszott közre. Az egyik: a körzet halmozottan hátrányos volta. Egy kutató pedagógus számára ez a körülmény igazi „kihívás”: részben azért, mert a pozitív irányú elmozdulás itt valóban a pedagógiai fejlesztés következménye; részben azért, mert itt valóban *szükség van* az emberi erőforrások fejlesztésére. A másik ok: növelte a körzet iránti vonzalmat, hogy 1984-ben a volt bihari részen három általános iskola – a geszti, a mezőgyáni és a sarkadkeresztúri – kezdeményezésére megalakult a Békés Megyei Iskolafejlesztési Társulás, amely a szentlőrinci nevelési rendszer adaptációját tűzte ki céljául. 1987-ben a sarkadi Ady Endre Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola nevelőtestülete – alapos tájékozódás és vita után – bizalmat szavazott a kísérlet jelenlegi vezetőjének és pedagógiai programjának. A sarkadi viszonyokhoz igazított fejlesztési programot, amelynek rész megoldásai bensőséges műhelymunkában kristályosodtak ki, a középiskola nevelőtestülete 1988. március 1-jén fogadta el. A Művelődési Minisztérium 94190/1988/XXII. sz. alatt 1988. május 30-ikán *engedélyezte* a sarkadi középiskolai kísérletet.

Az iskolakísérlet támogatásának módjáról az 1988. június 1-jei háromoldalú „Megállapodás” intézkedik, amely szerint a működési költségeket a város, az órákedvezményből adódó többletköltségeket a megye, a kísérleti pótlékokat a Művelődési Minisztérium fedezi. A jogutódok nyilatkozataikban többször is megerősítették, hogy ezt a „Megállapodást” a rendszerváltozás után is érvényesnek tekintik.

Sarkad Város Önkormányzata 1991. februárjában hozzájárult az Ady Endre Kísérleti Középiskola elnevezés használatához. Ez elsősorban azért volt fontos, mert a status quo hivatalos, nyilvános helyi elismerését jelentette. Enélkül minden „eltérés” (a programban, a működési rendben, a gazdálkodásban stb.) szakadatlan magyarázatra, igazolásra, védelemre, újraengedélyezésre szorul. Egy *kísérleti* iskolában a változók száma annyira magas, hogy azokat külön-külön, egyedileg lehetetlen elfogadtatni.

Az iskolafejlesztés pedagógiai tartalma

A pedagógiai tartalom áttekintését a következő belső dimenziók segítségével kíséreljük meg:

- a nevelő-fejlesztő tevékenységek organikus rendszerének kialakítása (az öntevékeny diákszervezetekre támaszkodva),
- az (inkább) integrált közismereti és az (inkább) differenciált speciális tantárgyak egyiségének kidolgozása,
- a körzet változó szükségleteihez gyorsan, rugalmasan igazodó adaptív szakképzési rendszer kiépítése.

A nevelő-fejlesztő tevékenységek organikus rendszerének kialakítása

Az iskolai tevékenységrendszer kialakításának *organikus útján* azt a folyamatot értjük, amelyben a tanulói tevékenységek igazi forrásává és hordozóivá a meglévő és a fokozatosan létrejövő öntevékeny diákközösségek válnak. Az organikus úton létrejött diákszervezetek nem azért működnek, mert azokat felülről „működtetik”, hanem, mert öntevékeny *működésüknek belső okai és forrásai* vannak. Legfőképpen: az érdekes és hasznos tevékenység, a tudás, a társaság, a produkálás és az alkotás szüksége.

A nevelő-fejlesztő tevékenységek átfogó és szerves rendszerét a következő *alkotóelemek* tartós iskolai jelenlétével képzeljük el: a korszerű műveltségi tartalmak (egyénenként differenciált) elsajátítását segítő *tanítás-tanulás* (differenciáltan szervezett tanulócsoportokkal;) tanulói *kisvállalkozások* szervezése (iskolaszövetkezet, diák betéti társaság, „diákvállalat”, vállalkozási célú öntevékeny diákcsoporthoz); *önkormányzati munka* (az iskolagyűlésre és az iskolai diáktanácsra, az osztálygyűlésekre és az osztálydiáktanácsokra alapozva); a fizikai és a szellemi képességeket az egyéni igényeknek és adottságoknak megfelelően kötetlenül és öntevékenyen fejlesztő *szabad művelődés* (művelődési, sportolási célú öntevékeny diákcsoporthoz, önképzőkörök, szakkörök stb. segítségével).

Az „átfogó” kifejezés némi magyarázatot igényel. Mielőtt újra, ki tudja, hányadszor, ránszűtnék „a totalitárius pedagógia” bélyegét, sietve jegezzük meg: az átfogó tevékenységrendszeren mi az intézményesen biztosított lehetőséget, a pedagógiailag megalapozott széles körű, cselekvő, tevékeny, eseménydús diákéletre alkalmas mozgásteret értjük. Ezen kívül az átfogó jelleg természetesen nyíltan és határozottan megfogalmazott normatív követelményt is tartalmaz; a többi között azt, hogy az iskolában fokozatosan növekedjék a társadalmilag jelentős tevékenységek köre; ezen belül a tevékenységrendszer az individuális tevékenységi formák – a játék, a tanulás és a munka – mind nagyobb bőségét és változatosságát is tartalmazza; a döntési és cselekvési lehetőségek egymással egységben legyenek hozzáférhetőek a tanulók túlnyomó többsége számára.

Az (inkább) integrált közismereti és az (inkább) differenciált speciális tantárgyak egységének kidolgozása

Az integrált tantárgyat – Németh László, Faludi Szilárd nyomán – a tudományos világkép közvetítésére legalkalmasabb pedagógiai lehetőségnek tekintjük. Összefüggő, koherens világképet – igazi összképet – felaprózott részismeretekkel szinte lehetetlen kialakítani. A sarkadi kísérleti középiskolában a következő integrált közismereti tantárgyakat tanítjuk: a *társadalom életét, a kultúratörténetet, a művészetismeretet, a természettudományok és technikai alkalmazásait, s az emberismeretet*.

Az egyénileg választható speciális tantárgyak két csoportra oszlanak. Az elméleti fakultációk közvetlenül a főiskolai-egyetemi felvételi vizsgára való felkészítést szolgálják. Ezek szerkezetileg megegyeznek a középiskolákban tanított szaktárgyakkal (a fizikával, a biológiával, a kémiával, a földrajzzal, az irodalommal, a történelemmel stb.) A különbség a súlypontozásban mutatkozik meg. A gyakorlati fakultációk különböző életpályákra készítik fel. Ilyen például: a kémiai anyagvizsgálat, az államigazgatási ismeretek, a gépírás, a számítástechnika stb.

A két tendencia – a tantárgyi integráció és differenciáció – életszerű, dinamikus egyensúlyt tartjuk szem előtt. A mindenki számára szükséges közismereti tárgyakban az integráció, az egyénileg választható speciális tárgyakban a differenciáció az uralkodó mozzanat. Ez lehetővé teszi, hogy a tanulók az általános műveltség és a speciális felkészültség különböző kombinációit alakítsák ki, saját igényeiknek, képességeiknek megfelelően. Ugyanakkor: nem kell mindenkinek „mindent” tudnia.

Az egyes tantárgyak belülről is differenciáltak. A mindenki számára előírt alapkövetelményeket egyénileg vállalt többletkövetelmények egészítik ki. Az értékelés alapja: a két követelménycsoport teljesítése. Aki az alapkövetelményeket problémakörönként (témánként) legalább 80%-ban teljesítette, az a tananyagot „elsajátította”. Aki a többletkövetelményeknek is – magas színvonalon – megfelel, az „dicséretet” érdemel.

Értékelési rendszerünk ennél jóval bonyolultabb. Lényege az, hogy együtt alkalmazzuk a formalizált (alapvetően százalékos) és a nem formalizált (alapvetően szöveges) értékelési módokat.

A körzet változó szükségleteihez gyorsan, rugalmasan igazodó adaptív szakképzési rendszer kiépítése

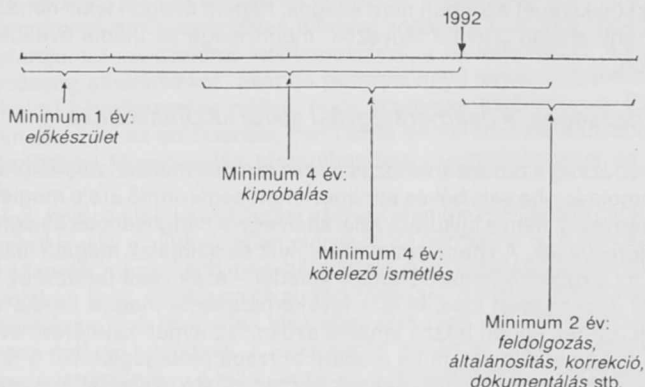
A szakmunkás-képzést úgy illesztjük az egységes és differenciált középiskola tevékenységi rendszerébe, hogy a „közös törzs” megmarad: a „szakmunkások”, a „szakközépiskolások” és a „gimnazisták” – legalábbis az első-második tanévben – ugyanazt a közismereti anyagot tanulják. Mi komolyan vesszük a művelt szakmunkás iránti társadalmi követelményt; csak ez a műveltségi alapzat lehet igazi garancia arra, hogy a szakmunkás – mert egyáltalában tovább- és átképezhető – túlélje a szakmák várható forradalmait.

A *postaforgalmi, a bankiügyintéző* és (a szociális gondozókat, pedagógiai segítőket egyszerre kibocsátó) *humánképzés* mellett készek vagyunk fémipari, ruhaipari, kereskedelmi stb. szakmunkásokat képezni. Az utóbbi képzési irányok szükség szerint lépnek be vagy ki. Most már a „kilépés”, a szüneteltetés a gyakoribb megoldás, mert a háttérüzemek – a gyakorlóléhelyek – sorra tönkremennek. A kedvezőtlen változásokból oly módon igyekszünk pedagógiai „hasznot húzni”, hogy a középiskolai képzést szakmát adó iskolán kívüli tanfolyamokkal egészítjük ki. Ez is szerencsés kombináció lehet; legalábbis szerencsésebb, mintha beletörődnénk a helyi szakmunkás-képzési lehetőségek lepusztulásába.

Az iskolafejlesztés extenzív és intenzív szakasza

Az iskolafejlesztés belső szakmai-tartalmi logikája szerint a pedagógiai innováció folyamata két fő szakasza osztható: az *első szakasz*: az új nevelési alaphelyzet extenzív kiépítésének időszaka; a *második* (intenzív) szakasz: mindazoknak a pedagógiai lehetőségeknek a maximális kiaknázása, amelyek a kiépült új nevelési alaphelyzetben rejle-

nek. E két szakasz megkülönböztetése nemcsak elméleti, hanem gyakorlati szempontból is rendkívül fontos. Elméleti szempontból: enélkül aligha lehet tisztázni az éppen aktuális fejlesztési feladat jellegét. Gyakorlati szempontból: annak megértése nélkül, hogy az extenzív és az intenzív fejlesztés paramétereit nem lehet egymásra csúsztatni, hogy az intenzív fejlesztés lehetőségeit fáradságos munkával kell előkészíteni, sem a tervezést, sem a megvalósítást, sem az ellenőrzést, sem az értékelést nem lehet megnyugtató módon elvégezni. Egészen más innovációs szemléletet és magatartást kíván a rendszer kiépítése, mint folyamatos működtetése és továbbfejlesztése. A rendszerépítés folyamatában számolni kell azzal is, hogy az előző rendszer hatóereje sok esetben nagyobb, mint a születő-keletkező-kiépülő rendszeré. Az új rendszer igazi teljesítőképessége csak kiteljesedése, érettsége, begyakoroltsága viszonylag magas fokán bontakozhat ki. Az extenzív szakasz adekvát tartamát az előkészület, a bevezetés és kipróbálás, a kötelező ismétlés és a tapasztalattfeldolgozás időszükségele határozza meg. Ezekre a feladatokra minimum 6-7 évet kell szánni. Az 1. ábrán bemutatjuk az említett részfolyamatok kölcsönös feltételezettségét:



1. ábra

A felmenő rendszerű iskolafejlesztés egy év előkészület után 1988-ban indult. Az akkor belépő évfolyam 1992-ben érettségizett. A „kötelező ismétlés” értelmében a második, követő évfolyam 1993-ban fejezte be iskolai tanulmányait. A tapasztalatok összegezésére, a szükséges korrekciók elvégzésére csak ezután kerülhet sor. Erre legalább egy, optimális esetben két évet kellene fordítanunk. Az 1993/94-es tanév mindenesetre az extenzív szakasz lezárásának, az intenzív szakasz előkészítésének éve.

Azt, hogy itt egy soktényezős, bonyolult folyamatról van szó, egyszerű számítással igazolhatjuk. 12 osztályban három szempontból – a tartalom, a szervezet és a módszer szempontjából – 4 alaptévékenységet, 10-12 tantárgyat kell áttekinteni, megszervezni, elemezni és értékelni. 5-600 változót lehetetlen közvetlenül, egyenként áttekinteni és kezelni, az iskola egészként, *rendszerként* viselkedik; fejlesztése és biztonságos működtetése rendszerszemléletet követel. Feltételeztük, hogy a rendszer kialakulása és működése során *átlagos nehézségekkel és zavarokkal* találkozunk. (Ez a feltevésünk, mint később látni fogjuk, tévesnek bizonyult.) Átlagos feltételek között az extenzív szakaszban a következő fő feladatok megoldásával számolhatunk: ki kell alakítani – tapasztalatilag (kísérletileg) ellenőrzött formájában – az *iskolafejlesztési koncepciót*; az extenzív szakasz végéig ki kell dolgozni mindazokat a *dokumentumokat* (a fejlesztési programot, a szervezeti és működési szabályzatot, az értékelési útmutatót, a tanítási-tanulási programokat, az emlékeztetőket, értelmező kisszótárakat, feladatlapokat és megoldási kulcsokat stb.), amelyek a kísérlethez belső használatra – illetve az adaptáló iskolák számára – nélkülözhetetlenek. S ki kell építeni az egységes és differenciált középiskola *intézményi kereteit, tevékenységi és tantárgyi rendszerét, működési és irányítási rendjét*, továbbá fel kell dolgozni az extenzív szakasz tapasztalatait; ezek alapján el kell végezni a szükséges *korrekciókat*; egyben elő kell készíteni az intenzív fejlesztésre való áttérést. Meg

kell tenni a megfelelő *intézkedéseket*, hogy a nevelési-oktatási-képzési rendszer átépítése ne járjon színvonalcsökkenéssel (az új nevelési alaphelyzetből fakadó előnyök értelemszerűen csak az intenzív szakasz közepén-végén bontakozhatnak ki és szilárdulhatnak meg). Végig kell gondolni az *iskolakísérlet komplex értékelésének* szempontjait és megoldási módjait. Végül a menet közben szerzett tapasztalatokat, tanulságokat, értékelhető *részeredményeket folyamatosan közkinccsé kell tenni*.

Amint ebből a vázlatos felsorolásból is látható, a várható eredmények részben a kutatás (intenzív gondolkodás), részben a fejlesztés (a koncepció ellenőrzött és értékelt megvalósítása) produktumai. Ezt azért hangsúlyozzuk, mert a menet közbeni részeredmények hivatalos értékelése és elismerése csaknem kizárólag a „kész” *szellemi termékekre* terjed ki, s meglehetősen alábecsüli a *gyakorlati alkotások* értékét és jelentőségét. (Meg kell jegyeznünk: az extenzív szakaszban a szellemi termékek szükségképpen csak „belső használatra” alkalmas formában jelenhetnek meg; az elterjesztésre alkalmas változat kidolgozásának nélkülözhetetlen előfeltétele, hogy az extenzív szakasz *egészének* tanulságait levonjuk.)

A sarkadi iskolakísérlet azonban nem átlagos, hanem átlagon felüli nehézségekbe ütközött. Az elháríthatatlan „zavaró tényezők” mennyisége az utóbbi években túllépett a kritikus határon.

Váratlan nehézségek; a cserbenhagyási spirál kibontakozása

A legtöbb nehézség a *rendszerváltozás* nemkívánatos *mellékhatásaiból* adódik. A diktatúrától a demokráciába való békés átmenet lehetőségteremtő ereje meglehetősen korlátozottan érvényesül, mert a kulturális szférában egyre hangosabbak és agresszívabbak a kirekesztő törekvések. A liberalizmus elleni nyílt és színtalaj mögötti fellépés közvetlenül is érinti az iskolakísérleteket. Némely kísérlet – ezek közé tartozik az 1987-ben (!) induló sarkadi középiskolai kísérlet is – levakarhatatlanul magán hordja a „pártállami múlt” bélyegét. Ehhez éppen hozzá lehetne szokni; az elmúlt két-három évtizedben hol a pedagógiai avantgardizmust, hol a modern burzsoá pedagógiát, hol a totalitárius pedagógiát „képviseltük”, de az előítéleteknek kézzelfogható gyakorlati konzekvenciái vannak: részben támogatáselvonásban, részben a pályázati lehetőségekből való kizárásban nyilvánul meg. 1991-ig körülbelül 50%-os nyeresi eséllyel pályázhattunk a különböző kulturális alapítványokhoz, 1992-től a támogatási esélyünk szinte a nullára csökkent. 10 pályázatból 9-et elutasítanak. A jelenlegi pályázati rendszer tapasztalataink szerint nem más, mint az adományozás illetve az adományelvonás áldemokratikus formája.

A *gazdasági válság* romboló hatása a pedagógiában politikai közvetítéssel érvényesül. Miközben a gazdasági nehézségekre hivatkoznak, mint (rendszerint utólag) kiderül, más, előnyt élvező területekre csoportosítják át a pénzt. A jogilag érvényes szerződések sorozatos megszegését látszólag mentik „a gazdasági bajok”. Mindezeket túl: a diákvállalkozásokra is kiterjesztett közterhek (pl. a TB-járulék minimumának kötelező befizetése), az iskolaszövetkezetek, diák-betéti társaságok működési lehetőségeinek jogi-pénzügyi korlátozása ugyancsak esélycsökkentő tényező, mert a gyakorlati képességek fejlesztésének, az életre nevelő alkalmaknak a körét zsugorítja össze. Rákényszerültünk arra, hogy az iskolaszövetkezetet, a diák betéti társaságot felszámoljuk. Az egyetlen megmaradt lehetőség: az intézményi felelősségvállalással működő gazdasági munkaközösség pedig a tőkehiány miatt vált működésképtelenné. Az utolsó hadállás: a vállalkozási ismeretek tanítása – a jövedelemtermelő munka és a közösségi-egyéni gazdálkodás *helyett*.

A *közigazgatási-oktatásirányítási intézményrendszer* viharos ütemű *átalakulása* is fokozta nehézségeinket. 1990 előtt és után a szakminisztériumok permanens átszervezése számunkra azt jelentette, hogy nem akadt partner, aki szakoktatási kérdésben felelősséget tudott volna vállalni intézkedése következményeiri. A szakoktatás „kiemelése” a művelődési tárca hatásköréből számunkra azért volt rendkívül kedvezőtlen változás, mert az egységes és differenciált középiskolához szervesen hozzátartozó adaptív szakképzési rendszernek ma sincs főhatósági gazdája (sem a művelődési tárca, sem a munkaügyi tárca „nem vállalja fel”). A világbanki fejlesztésből is kimaradtunk. A mi változatunk nemcsak „kicsi”, hanem a munkaügyi irányítás szemszögéből nézve „rendszeridegen”

is. A Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak még nem volt ideje sem az iskolakísérletekkel kapcsolatos szakmai álláspontjának, sem az iskolakísérleteket gondozó szervezeti egységének a kialakítására. Hiába van írásba foglaltnak – miniszteri, államtitkári, helyettes államtitkári szintű – garancia a sarkadi iskolakísérlet zavartalan folytatására, az aktuális intézkedések szakadatlanul ellentmondanak a felelős ígéreteknek. A megállapodások megszegésének, annak ellenére, hogy magára a tényre nagyon sokszor felhívtuk a figyelmet, soha nincs semmilyen következménye. (Az ezzel kapcsolatos levelezésünk terjedelme meghaladja a 10 kiadói ívet.) Jelentéseinket nem hasznosítják, előterjesztéseinkre érdemben nem reagálnak. (Ebben a tekintetben még a mindenkinek kijáró állampolgári jogok sem illetnek meg minket.)

Súlyosan érintett bennünket az *intézményi autonómia* és a kutatási szabadság jogi, oktatáspolitikai *korlátozása* is. Tény, hogy teljesen ki vagyunk szolgáltatva a központi és a helyi önkénynek. A politikai szándékok érvényesítésének eszközei sokkal hatékonyabbak, mint a szakmai érdekvédelem lehetőségei. Végző soron az iskolafejlesztés tartalmáról az dönt, aki (1) az intézményt alapítja és profilját meghatározza, (2) az igazgatót kinevezi vagy leváltja, (3) a működési és fejlesztési költségeket adományozza illetve elvonja (az elvonásnak nincs semmilyen törvényi korlátja!). Ezekhez képest egy kísérletvezető programja, annak szakmai indokrendszere, a nevelőtestület, a szülői közösség és a diákközösség elhatározása, akarata pehelykönnyű tényező. Bárki megteheti, jogi, politikai, erkölcsi következmény nélkül, hogy figyelmen kívül hagyja. Ez végző soron összhangban áll azzal az antiliberális, centralista iskolarendszer-konceptióval, amelyet egyes minisztériumi főtisztviselők tántoríthatatlan meggyőződéssel és elszántsággal képviselnek.

Kétségtelen, hogy a kísérletek kifizetési esélyeit jelentős mértékben csökkenti, ha a plurális mezőnyből kiválik és indokolatlan előnyhöz jut bármelyik is. A rendszerváltás ezt a féldoldalas állapotot még inkább megszilárdította. A probléma tulajdonképpen abban rejlik, hogy valójában (jogi, oktatáspolitikai, könyvkiadási, pénzügyi feltételeiket illetően) az országos jelentőségűnek minősített kísérletek közt nem volt esélyegyenlőség. Az okok természetesen mélyen húzódnak. A többi között abban is, hogy a mai Magyarországon a pedagógiai innovációnak – a kutatásnak és a fejlesztésnek – nincs felelős gazdája. A Magyar Tudományos Akadémia meglehetősen arisztokratikusan, távolságtartó és elhárító módon szemléli a pedagógia konkrét ügyeit, a minisztérium meg bizalmatlan, gyakran minden olyan újító szándékkal szemben, amely az iskolákat az újabban ismét agyonmagasztalt „porosz mintától” valamelyest is eltávolítaná (azzal, hogy az iskola modernizációját annak demokratizálásával és a humanizálásával együtt kívánja megvalósítani).

Szakmai pozícióim megrendítéséért senki nem tett annyit, mint jómagam. Amikor egy középiskolai kísérlet kedvéért lemondtam egyetemi tanári beosztásomról, végzetes hibát követtem el. Nem számoltam azzal, hogy Magyarországon az utolsó szögletéig feudális ország: itt az embert nem felkészültsége, belső értékei, hanem a rangja, beosztása szerint ítélik meg. Mielőtt Sarkadra költöztem, a közfelfogás alapján „nagy embernek” számítottam. Állami-díjas pedagógus voltam, megszereztem a neveléstudomány doktora fokozatot, kineveztek egyetemi tanárnak (egy ideig intézeti igazgató is voltam), beválasztottak a Tudományos Minősítő Bizottságba (ahol a neveléstudomány érdekeit képviseltem), tagja voltam a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának, a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának stb. Az a tény, hogy középiskolába kerültem, annyira ellentmondott a józan észnek, hogy a közvélemény csak egyetlen módon tudta feldolgozni; úgy, hogy nem önszántamból távoztam, hanem elküldtek az egyetemről. A kísérlet nem más, mint az „utolsó bizonyítási lehetőség”. Ezt a látszatot csak erősítette, hogy a sarkadi középiskola miatt a legtöbb társadalmi megbízatásomról lemondtam. Ha úgy tetszik, önként kivonultam a tudományos közéletből. Ezen felül elkövettem még egy jövőtehetetlen hibát: éppen a rendszerváltás pillanatában kaptam szívizom-infarktust. Így elmulasztottam újraprendezni kapcsolataimat. Mire „felébredtem”, ottmaradtam egyedül mint a forradalmi (bolsevik?), a marxista (dogmatikus?) stb. pedagógia egyetlen néven nevezett képviselője. (Kár, hogy pályatársaim ennyit késtek a megítéltelző jelző kiosztásával. Amikor még „hasznot húzhattam” volna belőle, korántsem igyekeztek ennyire.) A denúciálás gyakorlati következményekkel járt: a minisztériumban például elterjedt, hogy

Sarkadon „marxista iskolát” csinálnak. Holott csak korszerű, demokratikus, emberséges iskolát akartunk, annyiban szocialista hitvallással, hogy – mindenkinek.

A rendszerváltás, a gazdasági válság, a közigazgatási rendszer szakadatlan átalakulása, az intézményi autonómia korlátozása, a pedagógiai monopóliumok létrejötte, szakmai pozíciók megrendülése olyan feltételegyüttessé szerveződött, amely kedvező körülményeket teremtett a *cserbenhagyási spirál* beindulásának, az elfojtó mechanizmusok kibontakozásának.

A három támogató fél mindegyike – bár különböző mértékben – *vaskosárszerződés-szegőnek bizonyult* (a legkisebb részben a megyei önkormányzat). A kialakult helyzetben a legnagyobb felelősséget a szakmai főhatóságot, a Művelődési és Közoktatási Minisztériumot terheli, mert az iskolakísérletekkel kapcsolatos felemás, időnként ellenséges magatartás a dolog természetéből fakadóan „cselekvésmintát” jelentett a többiek számára. Ez a felemás, inkább ártó, mint használó magatartás a következőkben nyilvánul meg: miközben a minisztérium a kísérlet támogatását hangoztatja, folyamatosan kétségeket ébreszt annak értékei iránt (ezt tisztviselőinek megnyilatkozataiból pontosan ki lehet olvasni, pl. 1991 őszén a békéscsabai közoktatásügyi aktíván); kedvelt módszer a politikai gyanúba keverés is („ez nem a mi iskolánk”; ebből aonnal értenek „lent”; ha az önkormányzat történetesen kormánypárti); a spontán széthullást könnyen elindíthatja a „lebegtetés” (a bizonytalanság állandósítása, a kísérletek megszüntetésének folytonosan felszínén tartott ígérete); a leggyakrabban visszatérő mozzanat: a támogatási feltételek (a követelmények) önkényes módosítása (mindig más kér a minisztérium a pénzéért, és mindig másképp, csak azt nem, hogy a kísérlet a saját feltételei között, a saját logikája szerint haladjon előre); a támogatás mértékének teljes kiszámíthatatlansága (miközben az elvonás növekedése az egyetlen előrelátható tendencia); a megítélt összeg olyannyira késsedelmes folyósítása, hogy azt már lehetetlen rendeltetészerűen felhasználni.

A cserbenhagyási spirált bizonyíthatóan a minisztérium indította el, de a városi önkormányzat, élve a jó példából származó előnyökkel, azt szinte a végsőig srófolta. Évek óta küzdünk normál költségvetésünk csonkolása ellen. Teljesen eredménytelenül. 1993-ban pl. a normatív költségvetési támogatásból a városi önkormányzat több mint 3 millió forintot vont el *tartalék* céljára. (Miután erre formálisan joga van, még akkor is, ha a háromoldalú megállapodás értelmében az alapellátás hiánytalanul biztosítania kellene, és miután minden kérésünkre és érveinkre „tettetett süketséggel” reagál, ez év februárjában lemondtam iskolaigazgatói beosztásomról. A nevelőtestület ezek után is a kísérlet folytatása mellett foglalt állást, de a bizalmát élvező igazgatójelöltet a képviselő-testület nem választotta meg.) A városi önkormányzat *közvetlenül érdekelt* a kísérlet felszámolásában, mert a kísérleti iskolai státusz megszüntetése után a mértéktelen elvonás utolsó (bár teljesen formális) jogi akadály is eltűnik. Erre ürügyet mindig lehet találni. Elég *egyetlen* szülői panasz, mindegy, hogy az megalapozott-e vagy megalapozatlan; az ügy alkalmas arra, hogy ürüggyé váljék. Hivatkozni lehet rá.

Szerződésesegések sorozatáról beszéltem eddig. Ezek kétségtelenül bizonyíthatóak, de jogaink érvényesítésére *gyakorlatilag* nincs semmi esélyünk. Hiába kértem már három évvel ezelőtt az akkori miniszter urat, hogy vizsgálja meg iskolakísérletünk kétségbeesítő helyzetét. Ígérte, hogy intézkedik és „érdemi választ biztosít”. Természetesen semmi sem történt. Nyilvánvaló jogsértés esetén a bírósághoz is lehet fordulni. Végiggondoltuk ezt a lehetőséget is. Egyszerre három perhez azonban nincs sem apparátusunk, sem időnk, sem erőnk. (Tudom, hogy demagóg fordulat: de valakinek tanítania is kell.) Ezt jól tudják vitapartnerünk is. Számolnak és rendületlenül visszaélnék helyzeti előnyeikkel. Ebben a vitában a közvélemény is magunkra hagyta bennünket. A közvéleménynek és a közvéleményt képviselő sajtónak nincs türelme a hosszantartó ügyekre.

És mégis

Mindazonáltal értünk el eredményeket. Ennek ellenére, hogy az utóbbi három évben hasznos időnk nagyobb részét a létünkért folytatott küzdelemre kellett fordítanunk.

A legnagyobb eredmény, hogy létezőnk. Van egy működőképes kísérleti középiskolánk, amelyben – ha töredékesen is, ha zaklatottan is – az „egységes és differenciált középiskola” körvonalai formálódnak. Az extenzív szakasz feladatait lényegében teljesítettük. „Lényegében”, mert a diákvállalkozások területén inkább csak tapasztalatokat szereztünk, sikerekről nem adhatunk számot. (Szomorú vigasz: végső soron a tapasztalat

is kísérleti eredmény.) De virtuálisan is, valóságosan is *létezik egy új nevelési alaphelyzet*, benne egy széleskörű tevékenységrendszer, egy gyökeresen új tantárgyi rendszer, egy új „pedagógiai technológia” (nevelésmódszertani dimenziókkal), egy új értékelési rendszer, egy belső használatra alkalmas dokumentumcsalád stb. Az intenzív szakaszban kívántuk a finom részleteket kidolgozni, az elterjeszhető alternatív pedagógiai rendszert megformálni és az adekvát pedagógusképzési háttért megteremteni. Úgy látszik, ettől a lehetőségtől egyre távolabb kerülünk.

Annak a kötelezettségünknek is eleget tettünk, hogy a pedagógiai rendszer átépítése közben elkerüljük a tanulmányi színvonalcsökkenést. Tanulóink túlnyomó többsége sikeres érettségi illetve szakmai vizsgát tett. Az általános iskolai és a középiskolai végeredmény között csökkent a különbség (kisebb mérvű a visszaesés). Lényegesen csökkent a középiskolából való „kibukás”, a lemorzsolódás is. Ahhoz képest, hogy a beérkező diákok általános iskolai átlageredménye a „gimnáziumi” osztályokban 3,5-4 között mozog, a korábbi évek átlagánál jóval magasabb az egyetemre, főiskolára felvettek aránya. Sikeresen szerepeltek tanulóink az országos tanulmányi és szakmai versenyeken. (Egyikük biológiából az országos tanulmányi versenyen 5. helyezést ért el. Csaknem az összes természettudományi tárgyból eljutottak a középdöntőig.) Figyelemre méltó teljesítményt nyújtottak a kulturális és a sportversenyeken is. Az Erkel Diákünnepekről több arany-, ezüst- és bronzéremmel tértek vissza. Egyszóval: az átépítés alatt a rendszer működött. De aligha mondhatjuk, hogy „zavartalanul”.

Az adott viszonyok között a jövőről beszélni meggondolatlanúság lenne. Ami mégis bizony állítható: pedagógiai rendszerünk képes a továbbfejlődésre. Működőképes, teljesítményképes. Ha életben hagyják.

IRODALOM

- Gáspár László*: A szentlőrinci iskolakísérlet középiskolai kiterjesztésének társadalompolitikai és pedagógiai indokai. A szervezendő középiskola alapelvei. Nevelésmélet és Iskolakutatás, 1981/1.
- Gáspár László*: Milyen középiskolát akarunk Sarkadon? Békés Megyei Pedagógiai Intézet, 1990.
- Chrappán Magdolna*: A sarkadi Ady Endre Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola kísérleti programja. Pedagógiai Szemle, 1990/11.
- Gáspár László*: Középiskolai kísérlet Sarkadon. Fejlesztési program. Értelmező Kísszótár. Sarkad, 1992.