

**Liskó Iona**  
**Szerkezetváltó iskolák**

SZERKEZETVÁLTÓ ISKOLÁK

Liskó Ilona

Oktatáskutató Intézet  
Budapest  
1993

Kutatás közben 190  
Az Oktatókutató Intézet sorozata

Junghaus Ibolya

Sorozatszerkesztő

Oktatókutató Intézet  
ISBN 963 404 290-2  
ISSN 0865-4409

Felelős kiadó: Kozma Tamás  
Műszaki vezető: Orosz Józsefné  
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás  
Terjedelem: 3,1 A/5 ív  
Készült az Oktatókutató Intézet sokszorosítójában

## Tartalom

Bevezető	5
1. Tárgyi feltételek	7
2. Személyi feltételek	16
3. A kísérlet engedélyezése	22
4. A finanszírozás	27
5. A tantervek	30
6. Felvételi szelekció	34
7. A kísérlet megvalósítása	40
Összefoglalás	44

## Bevezetés

1992 szeptemberéig 110 iskola kapott egyedi engedélyt a minisztériumtól arra, hogy a hagyományos 4 osztályos gimnáziumi szerkezet helyett 6 vagy 8 osztályos szerkezetben oktasson. A szerkezetváltó iskolák többsége (84) eredetileg is gimnázium volt, kisebb hányada (15) általános iskola, de van közöttük 2 szakközépiskola, és 10 új, főként egyházi alapítású oktatási intézmény is. Ezek a számok a hagyományos középiskolai szerkezet felbomlásának határozott tendenciáját jelzik. Csak az oktatásirányítás tétovásának a számlájára írható, hogy egy olyan átalakulást, amely egy intézménytípus (a gimnáziumok) közel 1/3-át érinti, továbbra is a kísérlet címszóval eufemizálnak.

Ugyanez az oktatáspolitikai bizonytalanság nyilvánul meg abban is, hogy milyen irányt vett a gimnáziumok szerkezetének átalakulása.

### A szerkezetváltás kezdete és iránya

évszám	szerkezet típus		összesen
	8 osztályos	6 osztályos	
1989	2	-	3
1990	9	1	10
1991	30	14	44
1992	14	40	54
összesen	55	55	110

A számokból jól látszik, hogy a minisztérium máig sem foglalt állást abban a kérdésben, hogy a 6 osztályos vagy a 8 osztályos modellt preferálja-e inkább, hiszen eddig mindkét típusból pontosan ugyanannyit engedélyezett. Évente mutatkozik ugyan némi eltérés, de politikai döntés híján ez kizárólag annak a számlájára írható, hogy a szakmai közvélemény (a különböző oktatási törvénytervezetek és a mellettük érvelő szakértők) melyik modell irányában befolyásolták sikeresebben az iskolákat.

1991-ben a minisztérium megbízásából az Oktatáskutató Intézetben szociológiai vizsgálatot kezdtünk az iskolaszerkezet átalakulásáról. A kutatás során eddig azokat az iskolákat vizsgáltuk, amelyek az 1991/92-es tanévben kezdték el a szerkezetváltó kísérletet. A mintába 40 iskola került be (34 gimnázium és 6 általános iskola), szándékosan kihagytuk az egyházi és magániskolákat; speciális helyzetük és körülményeik miatt. A kutatás során valamennyi iskolában esettanulmányt készítettünk az iskola helyzetéről és a kísérlet megvalósulásának körülményeiről, elemeztük a kísérleti koncepciókat, a statisztikai adatokat, a felvételin alkalmazott tesztek és az óraterveket.

A kutatást a megyei pedagógiai intézetek munkatársának közreműködésével folytattuk. Az esettanulmányokat szövegelemzéssel, az adatokat számítógép segítségével dolgoztuk fel. Az empirikus adatfelvételt 1992 őszén egy postai kérdőívvel is kiegészítettük (a 40 szerkezetváltó iskola közül 32 válaszolt kérdéseinkre), amelynek segítségével arról érdeklődtünk az iskoláktól, hogyan és milyen körülmények között indították a második évfolyamot. Az eddigi elemzések alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy bármilyen motiváció vezesse is az iskolát a szerkezetváltásra, ezek a kísérleti iskolák szinte kivétel nélkül az elitoktatás színterei, a korábbi tehetséggondozási törekvések új, egységesebb és formalizáltabb változatai. Ezt bizonyítja képzési céljuk, amely szerint az egyetemekre, ill. a felsőfokú intézményekben való továbbtanulásra készítik fel tanulóikat. Ugyanezt bizonyítják szelekciós módszereik, vagyis az, hogy általában csak jó tanulókat, vagy jó képességű gyerekeket vesznek fel a felvételi vizsgákon szigorú, többszörösen biztosított szűrőket alkalmazva. Ugyanezt bizonyítják az ide iratkozó gyerekek szüleinek ambíciói, akik az általános iskolainál nagyobb terhelést igényelnek gyerekeiknek és akik minél előbb és minél sikeresebben versenyképesekké szeretnék tenni őket. Ezt bizonyítják az iskolákban alkalmazott oktatási módszerek: az állandó számonkérés, a versenyztetés, az évenkénti vagy kétévenkénti vizsgák bevezetése, a

gyerekek vizsgahelyzetekhez való szoktatása. És végül ezt bizonyítja a gyerekek társadalmi összetétele: a szülők többsége értelmiségi vagy a feltörekvő, ambíciózus középosztály tagja, aki azt várja, hogy gyerekéből sikeres értelmiségit faragjon az iskola.

## 1. Tárgyi feltételek

Az első szerkezetváltó iskolák 1989-ben, Budapesten jöttek létre, de 1992 őszén már minden olyan településen megtalálhatók voltak, ahol volt gimnázium.

### A szerkezetváltó iskolák elterjedése

év	településtípus				összes
	Bp.	megyeszékhely	város	kisváros	
1989	2	-	-	-	2
1990	1	3	3	3	10
1991	9	13	11	11	44
1992	3	12	14	25	54
összes	15	28	26	39	110

A táblázatban "kisváros" kategóriával a 20 ezer lakosnál kevesebbel rendelkező településeket jelöltük, amelyek többnyire a 80-as évek végén nyerték el a városi címet. Mint látható, a szerkezetváltó iskolák elterjedése éppen ezeken a viszonylag kis településeken volt a legdinamikusabb. Ez egyrészt azt jelenti, hogy ezeken a településeken nagy valószínűséggel a település egyetlen gimnáziuma változtatta meg a szerkezetét, és a szerkezetváltás egyre inkább "lefelé" terjed olyan értelemben is, hogy már korántsem csak a legjobb gimnáziumokat érinti. A táblázatból az is jól látható, hogy Budapesten mintha megtorpant volna a szerkezetváltás: 1992 őszén harmadannyi szerkezetváltó iskola indult, mint 1991-ben.

Ha a gimnáziumok települések szerinti országos eloszlásához viszonyítjuk a szerkezetváltó iskolákat, a következő képet kapjuk. Vannak megyék, ahol a szerkezetváltás már a gimnáziumok több mint felét érinti (Heves /88%, Vas /75%, Szolnok /65%, Tolna /55%). Vannak megyék, ahol a gimnáziumok közel fele indított szerkezetváltó osztályokat (Pest /48%, Borsod /47%, Bács /44%, Csongrád /43%, Győr /42%). Vannak megyék, ahol a gimnáziumok durván 1/3-a tért át a szerkezetváltásra (Fejér /33%, Szabolcs /31%, Baranya /31%, Komárom /30%, Zala /28%, Somogy /27%, Budapest /27%). Vannak megyék, ahol ennél alacsonyabb a szerkezetváltó iskolák aránya (Hajdú /22%, Békés /21%, Veszprém /9%). És végül van olyan megye (Nógrád), ahol még egyetlen szerkezetváltó gimnázium sem működik.

Összefoglalásul tehát azt mondhatjuk, hogy 1992 őszére a megyék felében a gimnáziumok közel fele már indított szerkezetváltó osztályokat. Ha azt is megnézzük, hol, milyen irányú szerkezetváltás történt, azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb megyében mind a két szerkezetváltó típus előfordul. Kivételt jelent Borsod, Komárom és Veszprém megye, ahol eddig csak 6 osztályos gimnáziumok indultak és Somogy megye, ahol eddig csak 8 osztályosokkal próbálkoztak.

Mindent összevetve 1992 őszéig 81 településen indítottak a hagyományostól eltérő szerkezetű osztályokat. A települések közül 62-ben (77%) ez a település egyetlen gimnáziumában történt, a többi 19 településen (23%) több gimnázium is van, tehát nagy valószínűséggel maradt olyan is, amelyik továbbra is a hagyományos, 4 osztályos szerkezetben oktat. Elmondhatjuk, hogy Salgótarján kivéve az összes megyeszékhelyen van szerkezetváltó gimnázium, és szép számmal akadnak olyan települések (főként megyeszékhelyek), ahol több is (gyakran különböző szerkezettel) indult (Budapest: 15, Kecskemét: 4, Nyíregyháza: 3, Szeged: 3, Pécs: 2, Békéscsaba: 2, Győr: 2, Szombathely: 2, Miskolc: 2, Zalaegerszeg: 2, Hatvan: 2, Törökbálint: 2).

A különböző típusú szerkezetváltó gimnáziumok régiók szerinti eloszlása a következő:

### Régiók szerinti eloszlás

régió	8 osztályos	6 osztályos	összesen
Alföld	23	21	44
Dunántúl	19	15	34
Észak-Magyarország	10	5	15
összesen	55	55	110

A fenti táblázat szerint az Alföldön és a Dunántúlon közel hasonló arányban található 6 és 8 osztályos gimnáziumok, az északi megyék viszont határozottan előnyben részesítették a 6 osztályos formát a gimnáziumok szerkezetének átalakításánál. Az 1991 őszi szerkezetváltó kísérletet indító iskolák közül 34 működött korábban gimnáziumként és 6 volt általános iskola. A gimnáziumok között kis- és nagyvárosiak egyaránt vannak, az általános iskolák viszont kivétel nélkül nagyvárosiak. Feltehetően eddig csak itt jelentkezett igény az általános iskolák gimnáziummá fejlesztésére, és valószínűleg csak a nagyvárosi általános iskoláknak vannak meg ehhez a belső tartalékaik.

#### Az 1991-ben szerkezetet váltó iskolák településtípus szerint

település	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	összes
Budapest	3	1	2	6
megyeszékhely	4	4	4	12
város	9	1	-	10
kisváros	10	2	-	12
összes	26	8	6	40

Alapításuk időpontja szerint az iskolák három csoportját különböztethetjük meg: a múlt században vagy korábban alapított iskolákat, az 1945 előtt alapítottakat és a '45 utáni, szocialista korszakban alapított iskolákat.

#### A szerkezetváltó iskolák alapításának ideje

időpont	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	összes
1900 előtt	12	3	2	17
1901-45	4	1	-	5
1945 után	10	4	4	18
összes	26	8	6	40

Mint láthatjuk, az alapítás időpontja szerint a gimnáziumok vegyes képet mutatnak, de az általános iskolák többsége '45 utáni, a szocialista korszakban alapított iskola.

A szerkezetváltó gimnáziumok közel egyharmadát annak idején valamelyik egyház alapította.

#### A szerkezetváltó iskolák alapítóik szerint

alapító	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	összes
egyházi	8	4	-	12
világi	18	4	6	28
összes	26	8	6	40

Mint köztudott, az 1991-es kárpótlási rendelkezések alapján az 1948 előtti egyházi ingatlanokat vissza kell juttatni az egyházak tulajdonába. A vizsgált gimnáziumok közül 5 esetben a visszaigénylés már meg is történt. Tudomásunk szerint még egyik sem került vissza egyházi tulajdonba, de a tárgyalások már elkezdődtek és velük együtt az a folyamat is, amely a tulajdonosváltással szükségképpen együtt járva feszültségeket és bizonytalanságot okoz az iskolákban.

Az iskolák többségét jelenlegi rendeltetési céljának megfelelő céllal alapították, kisebb hányaduk azonban eredetileg egészen más típusú iskolának indult.



#### Az iskola eredeti rendeltetése

iskolatípus	gimnázium	ált.isk.	összes
gimnázium	26	1	25
algimnázium	3	-	3
szakközépiskola	1	-	1
tanítóképző	2	-	2
általános iskola	2	5	7
összesen	34	6	40

Már ez a tábla is jelzi, hogy míg az általános iskolák története zökkenőmentes, a gimnáziumok története változásokban bővelkedik. 1945 előtt a jelenlegi szerkezetváltó gimnáziumok többsége 8 osztályos reál- vagy humán gimnázium volt. 1948-ban valamennyit államosították, és valamennyi áttért a 4 osztályos szerkezetre. Ez a szerkezet lényegében 1991-ig változatlan maradt. Az iskolák belső szerkezete, képzési célja és az oktatott tananyag tartalma azonban, az aktuális oktatáspolitikai céloknak megfelelően, sokat változott. 1959 és 1963 között a 34 gimnázium közül 12-ben vezették be az 5+1-es oktatást, amely a munkára nevelés célját hivatott megvalósítani. A 60-as évek közepére azonban ez az elképzelés nagyjából megbukott, és szép csendesen ki is múlt az iskolákból. Felváltotta az az oktatáspolitikai koncepció, miszerint a korosztályok minél nagyobb hányadát kell 18 éves korára szakképzettséghez juttatni a mielőbbi munkába állás érdekében. Ennek jegyében a vizsgált 34 gimnázium közül 22-ben a 60-as évek elejétől kezdve különböző szakközépiskolai képzési célú osztályokat indítottak. A 22 iskola közül 8-ban ez a képzési forma is átmenetinek bizonyult, és ezek az iskolák a 70-es évek közepére visszatértek "tisztá" gimnáziumi képzési céljukhoz. A többiek közül néhányban a szakközépiskola olyannyira megerősödött, hogy önállósulva kivált a gimnáziumból, másokban viszont tartós egymás mellett élés következett be, azaz az iskola "vegyes" profilúvá vált. Ezt a folyamatot természetesen nemcsak az oktatáspolitikai direktívák, hanem a helyi igények is táplálták, majd a 80-as évek végén finánciális megfontolások is erősítették. A költségvetési támogatás szűkössége a vegyes profil, illetve a több lábon állás felé sarkallta az iskolákat annak reményében, hogy így bővíthetők anyagi forrásaik (pl. pénzhez juthatnak a Szakképzési Alapból).

A szakképzést felvállaló gimnáziumok az elmúlt 30 év alatt a legkülönbözőbb szakmák oktatásával próbálkoztak.

#### A szerkezetváltó gimnáziumokban oktatott szakmák

szakma	gimnáziumok száma
mezőgazdasági	8
ipari	5
kereskedelmi	2
közgazdasági	4
egészségügyi	4
óvónői	3

Az iskolák közül néhány többféle szakmát is oktatott. Az adatok szerint viszonylag rövid átmenetre tekint vissza a szakmai oktatás azokban az iskolákban, amelyek olyan, a gimnáziumi oktatási céltól és feltételektől távol eső szakmákkal próbálkoztak, mint a mezőgazdasági és ipari szakmák. Tartósabbnak bizonyult a szakképzés azokban az iskolákban, ahol ún. "fehérgalléros" szakmákat (közgazdasági, egészségügyi, óvónői) kezdtek oktatni, amelyek problémamentesebben illeszthetők a gimnázium intézménytípusába. Jelenleg a 34 gimnázium közül 15-ben folyik valamilyen szakközépiskolai képzés. Közülük 3 olyan komolyan veszi szakképzési elkötelezettségét, hogy mihelyt lehetőség nyílt rá (nagyjából a szerkezetváltással egy időben), a technikusképzést is elkezdte.

A szakmai képzés akár időleges bevezetése is a gimnáziumok többségében azzal a következménnyel járt, hogy a belépő gyerekek mind társadalmi származásuk, mind

képességeik, mind pedig tanulmányi eredményeik tekintetében "lefelé" bővítették a gimnázium tanulóiinak összetételét. Megnőtt az alsóbb társadalmi rétegekből, gyengébb képességekkel és gyengébb tanulmányi eredményekkel beiskolázott tanulók száma. Ez szükségképpen együtt járt a korábbi presztízs csökkenésével. Nem véletlen, hogy a szerkezetváltás bevezetésének motívumai között a legtöbb iskola esetében a presztízsnövelés szándéka is szerepel. Lényegében arról van szó, hogy ezek az iskolák a szerkezetváltástól remélik a korábban, főként a szakképzés bevezetése miatt elvesztett jó hírük visszanyerését. Ugyanezeknek az iskoláknak korábban is voltak hasonló törekvéseik. Már szinte a szakképzés különböző formáinak bevezetésével egy időben (az 50-es évek végén és a 60-as évek elején) megjelent a tagozatos osztály, mint a felvétellel válogatott gyerekek extra képzési formája, az iskolák elitképzési irányba való elmozdulásának eszközeként. A politikai elvárásoknak megfelelően először orosz tagozatos osztályokat szerveztek, de később elterjedtek a matematikai és természettudományi, majd testnevelési és más idegen nyelvi tagozatos osztályok is. A jelenlegi 34 szerkezetváltó gimnázium közül 11 indított tagozatos osztályokat, közülük 8 olyan, amely ezzel párhuzamosan valamilyen szakmai képzést is folytatott. A 80-as évek közepétől a tagozatos osztályok fokozatosan speciális tantervű osztályokká alakultak át és ma is így működnek (az orosz tagozatúakat kivéve, amelyek a rendszerváltással majdnem mindenütt megszűntek).

A 80-as évek közepétől (az innováció fellendülésétől) kezdve a vizsgált gimnáziumok közül 4 valamilyen speciális kísérletben is közreműködött (egységes alapú középiskolai képzés, tehetséggondozás, komplex természettudományi oktatás, két tannyelvű oktatás). Akármilyen eredménnyel is zárultak ezek a kísérletek, az őket indító szándékok hasonlósága alapján valamennyien a későbbi szerkezetváltási kísérlet előzményeinek tekinthetők.

Összefoglalásul azt mondhatjuk, hogy történeti szempontból a szerkezetváltó gimnáziumok korántsem tekinthetők homogén csoportnak. Az iskolák egy kisebb csoportja (13 iskola) alapítása óta megmaradt "tisztá" profilú gimnáziumnak, fő céljának mindvégig a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítést tekintette, és az általa nyújtott szolgáltatást elsősorban elitképzési célokkal bővítette (tagozatos és speciális osztályok, tehetséggondozó és hasonló célú kísérletek). Ezek közé az iskolák közé \_ néhány egyházi alapítású, "patinás" gimnázium mellett \_ főként fiatalabb (1975 után alapított) gimnáziumok tartoznak, amelyeket a fokozatosan "szelidülő" szocialista oktatáspolitikai kevésbé kényszerített profilváltatási kitérőkre. Valószínűleg az sem véletlen, hogy ebbe a "tisztá" profilú csoportba főként a budapesti és nagyvárosi gimnáziumok tartoznak, amelyek a települések intézménybőségének köszönhetően inkább megőrizhették eredeti, speciális oktatási célkitűzéseiket.

A másik, népesebb (21 iskola) csoportba az ún. "vegyes" vagy "széles" profilú, főként kisvárosi gimnáziumok tartoznak, amelyeket korábban az oktatáspolitikai koncepciók, később a helyi igények komplex kielégítésének szükségessége, még később a több lábon állás finansziális kényszerűsége a sokoldalú szolgáltatás irányába alakított.

Az 1991-ben elkezdett szerkezetváltás természetesen nem ugyanazt jelenti a két iskolatípus esetében. Míg a "tisztá" profilú gimnáziumoknak arra van esélyük, hogy a szerkezetváltással tartósan rétegigényeket kielégítő elitiskolákká váljanak, a széles profilú gimnáziumok szerkezetváltása további szolgáltatásbővítést jelent, és valószínűleg azt eredményezi, hogy egy iskolán belül próbálják kielégíteni az adott település differenciált oktatási igényeit.

A vizsgált iskolák épületei rendkívül vegyes minőségűek, színvonalúak és állapotúak. Ez nagymértékben függ attól, hogy mikor épültek.

#### Az iskolaépítés ideje

korszak	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	összes
1900 előtt	7	1	1	9
1901-44	8	2	1	11
1945-80	8	2	1	11
1981 után	3	3	3	9
összes	26	8	6	40

Mint a táblázatból látszik, a legtöbb régi iskolaépület a 8 osztályos gimnáziumok között van, és az általános iskolák a viszonylag legújabbak. A táblázatban elkülönített, nagyjából hasonló nagyságú négy csoport nemcsak életkorát, de karakterét illetően is különböző iskolákat takar. Az első csoportba a múlt században vagy azelőtt épült műemlék jellegű, csak magas költségekkel modernizálható és karbantartható régi iskolák tartoznak, amelyeket a demográfiai igényeknek megfelelően gyakran bővítettek és kiegészítettek eklektikus stílusú épületrészekkel. A másodikba az e században, 1945 előtt épült "középkorú" iskolák többnyire masszív épületei tartoznak, amelyek lényegében a mai igényeknek is megfelelnek, de gyakori, hogy a létszámnövekedések miatt egy-egy modern blokkot is ragasztottak melléjük. A harmadikba az 1945 és '80 között, főként silány anyagból, hanyag kivitelben, szűkös pénzkerekből és rossz tervek szerint épült ún. szocialista iskolák tartoznak, amelyeket csak a minimális igények kielégítésére szántak (gyakran se könyvtárral, se tornateremmel nem rendelkeznek), és amelyek állandó bővítése és javíthatása, karbantartása már eddig is több pénzbe került, mint amennyiből megépültek. A negyedik csoportba tartozó ún. poszt-szocialista iskolák a korábbiakat mintegy ellensúlyozandó, luxustervek szerint és luxusigényeknek megfelelően épültek 1981 után, hatalmas belső terekkel, aulákkal, előadótermekkel, klubtermekkel, éttermekkel, kondicionáló termekkel és tanuszodákkal. Kivitelezésük ugyan nem volt mindig tökéletes, de látszik, hogy a tervezők fantáziája már szabadon szárnyalhatott, inkább a jövőnek építettek, mint a jelennek.

A vizsgált iskolák nemcsak karakterüket, de méreteiket illetően is különböznek.

#### Az osztálytermek száma

osztályok	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	összes
8	7	1	-	8
9-16	13	5	-	18
17-244	2	4	10	
25 fölött	2	-	2	4
összes	26	8	6	40

Mint láthatjuk, a legtöbb iskolában 9-24 osztály van. Feltűnő, hogy míg a középiskolák között kisebbek és nagyobbak is előfordulnak, az általános iskolák közül kifejezetten a nagy méretű iskolák vállalkoztak a szerkezetváltásra. Erre utal az is, hogy a vizsgált iskoláknak kb. 1/3-ában panaszkodtak arra, hogy kevés a hely, zsúfoltság van az iskolában, és négy olyan iskola is akadt, amelyik szükségterem használatára kényszerül. A helyhiánnyal küszködő iskolák között azonban egyetlen általános iskola sincs, a szerkezetváltó általános iskolákra inkább a kapacitásfelesleg jellemző.

Az iskolák tárgyi feltételeinek minőségét az osztályterem számánál talán még jobban jelzik az egyéb funkciók betöltésére alkalmas speciális helyiségek.

#### Az iskolák speciális helyiségei

helyiség	iskolák száma
tornaterem	33
könyvtár	33
díszterem, aula	17
nyelvi labor	19
számítógépterem	18
tanuszoda	3

Mint a számokból látható, a 40 közül 33 iskola az alapvető kiegészítő helyiségekkel, 17-18 iskola pedig a korszerű szükségleteket kielégítő helyiségekkel is rendelkezik. Ha ehhez még hozzátesszük, hogy a 40 iskola közül 12 kívül és belül is kifejezetten jó állapotban van, 19 megfelelő állapotban és csak 9 iskolában jeleztek valamilyen súlyos problémát (beázást, fűtési

gondot stb.), akkor azt mondhatjuk, hogy a szerkezetváltásra vállalkozó iskolák tárgyi feltételeiket illetően feltehetően jobb helyzetben vannak, mint az iskolák általában. Amellett, hogy normál oktatási funkcióikat ellátják, a szerkezetváltó gimnáziumok még számos speciális szolgáltatást nyújtanak tanulóiknak. A szerkezetváltó osztályok indítása előtt pl. az iskolák közel 3/4 részében már valamilyen speciális tantervű vagy tagozatos osztály is működött.

A speciális tantervű osztályok száma évfolyamonként

osztályok	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	összesen
nincs	11	1	-	12
1	3	-	4	7
2	5	2	-	7
3	4	3	-	7
4	3	2	2	7
összesen	26	8	8	40

A speciális tantervű osztályok között szinte minden tantárgyi specializáció fellelhető.

A speciális tantervű osztályok tantárgyaként

nyelvek	22
természettudomány	12
matematika	9
testnevelés	4
számítástechnika	3
két tannyelvű	3
NYIK	2
rajz	1

Ezenkívül a vizsgálat időpontjában 3 iskola folytatott valamilyen tantárgyi kísérletet is (drámapedagógia, komplex társadalomtudományi oktatás). Már az eddig felsoroltakból is látszik, hogy a szerkezetváltó iskolák többsége igen nagy hangsúlyt fektet a nyelvoktatásra. A vizsgált iskolák többségében a speciális nyelvi osztályokon kívül is legalább három idegen nyelvet tanítanak.

Az oktatott idegen nyelvek száma

nyelvek	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	összesen
2	2	2	3	7
3	7	1	-	8
4	9	2	2	13
5	7	2	1	10
6	1	1	-	2
összesen	26	8	6	40

A táblázatból jól látszik, hogy nemcsak a gimnáziumokban, de a szerkezetváltó általános iskolákban is virágzásnak indult a nyelvoktatás. Az oktatott idegen nyelvek között a nyugat-európai nyelvek a leggyakoribbak, de még a japán is előfordul.

Az oktatott idegen nyelvek

nyelv	iskolák száma
angol	40
német	30
orosz	24
francia	18
latin	13
olasz	6
spanyol	2
román	1
szlovén	1
japán	1
eszperantó	1

A nyelvoktatás színvonaláról nincsenek megbízható adataink. Viszonylag sok iskolában panaszkodtak a nyelvtanárok hiányáról, illetve a jó nyelvtanárok foglalkoztatásának anyagi akadályairól. Néhány iskolának sikerült a hiányzó nyelvtanárokat anyanyelvű vendégtanárokkal pótolnia.

A bőséges választékot nyújtó nyelvoktatás mellett az iskolák többsége szinte minden tantárgyból kínál elméleti fakultációt a gyerekeknek, és az iskolák több mint felében gyakorlati fakultációkra is nyílik lehetőség.

Van-e gyakorlati fakultáció?

	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	összesen
van	16	3	4	23
nincs	10	5	2	17
összesen	26	8	2	40

A gyakorlati fakultációk tartalmát illetően az iskolák rendkívül rugalmasak (évente változtatják a lehetőségeket a települések munkaerőigényének megfelelően) és rendkívül leleményesek (a legfrissebb igényekre is gyorsan reagálnak). Felvételünk időpontjában gyakorlati fakultáció címén a következő ismeretköröket oktatták:

## A gyakorlati fakultációk témája

témakör	iskolák száma
számítástechnika	17
gyors- és gépirás	7
művészetek	3
külkeresedelem	2
műszaki rajz	2
kémiai anyagvizsgáló	2
gépjárművezetés	2
szállítás	2
nevelés, pedagógia	2
idegenvezetés	2
postaforgalom	1
államigazgatás	1
kereskedelem	1
könyvtár	1
tőzsde	1
sportszervezés	1
társadalombiztosítás	1
biotechnológia	1
szabás-varrás	1
faipar	1
háztartás	1

A felsorolt fakultációk mellett, hogy hasznos ismereteket nyújtanak, az ún. "fehérgalléros" munkakörök közül is jó néhány betöltésére alkalmassá teszik az itt érettségiző gyerekeket. Ha mindehhez felidézünk, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok közül 15 szakközépiskolai képzést és ezen belül 3 technikusképzést is folytat, azt mondhatjuk, hogy szolgáltatásuk kínálatát tekintve ezek az iskolák átlagon felülieknek nevezhetők. A szolgáltatások széles skálája arra utal, hogy ezek az iskolák komolyan veszik kettős funkciójukat: amellet, hogy igyekeznek jól felkészíteni a gyerekeket a felsőfokú továbbtanulásra (speciális osztályok), igyekeznek a tovább nem tanulók érettségi utáni munkába állását is a lehetőségekhez mérten megkönnyíteni. Valószínűleg az újdonság iránti fogékonyságnak és a helyi igények iránti érzékenységnek is szerepe van abban, hogy ezek az iskolák 1991 őszétől a 6 és 8 osztályos gimnáziumi szerkezetet is beillesztették széles skálájú szolgáltatásaik már meglévő rendszerébe.

## 2. Személyi feltételek

A szerkezetváltó iskolák között a legkülönbözőbb nagyságú iskolák fordulnak elő.

### Az iskolák nagysága

gyerekszám	szerkezet típus			összesen
	8 oszt.	6 oszt.	ált.isk.	
200-500	10	1	-	11
501-700	12	4	2	18
701-1000	3	3	3	9
1001 fölött	1	-	1	2
összesen	26	8	6	40

Mint a táblázatból látszik, a 8 osztályos modellt követők között fordul elő a legtöbb kis létszámú iskola. A szerkezetváltó általános iskolák viszont főként a nagy létszámú iskolák közé tartoznak. Az iskolák nagysága természetesen nem független településtől.

### Iskolanagyság településtípus szerint

gyerekszám	Bp.	megyeszékhely	város	kisváros	összes
200-500	1	-	3	7	11
501-700	3	6	5	4	18
701-1000	2	4	2	1	9
1001 fölött	-	2	-	-	2
összes	6	12	10	11	40

Mint az iskolák között általában, a szerkezetváltó iskolák között is a nagyvárosiak a nagyobb létszámúak és a kisvárosiak a viszonylag kis létszámú iskolák. Az iskolák létszámai természetesen nem állandóak. Különösen jelentős létszámcsökkenés történt az általános iskolák esetében, ahol a demográfiai völgynek köszönhetően az elmúlt 5 évben helyenként több százal is csökkent a gyereklétszám. A gimnáziumokban eddig nem volt ilyen jelentős a csökkenés mértéke, de az elkövetkező évekre vonatkozóan itt is drámai csökkenést jeleznek. A szerkezetváltó gimnáziumokban a lányok aránya átlagosan 70%. Az átlagosnál magasabb a lányok aránya a kisvárosi gimnáziumokban és az átlagosnál alacsonyabb a nagyvárosi elitgimnáziumokban. Némiképpen sikerült a létszámot emelni és a lányok arányát csökkenteni azokban az iskolákban, amelyek az utóbbi években a nem kifejezetten női szakmákra vonatkozó szakmai képzést is kifejlesztették (pl. ipari szakközépiskolai képzés, technikusképzés stb.).

A 60-as, 70-es évekhez viszonyítva azonban a gimnáziumokban is csökkentek a létszámok. Akkor ugyanis a rendelkezésre álló tárgyi és személyi feltételekhez képest ezeknek az iskoláknak a létszámaikat az elviselhetetlenségig felduzzasztották. Nem volt ritka az iskolák kapacitásának 120-150%-os kihasználtsága, és viszonylag gyakoriak voltak a 40-50 fős osztálylétszámok. Ehhez képest a mai és a várható demográfiai helyzet szinte ideálisnak nevezhető körülményeket teremthetne ezekben az iskolákban. A gyerekek megszabadulhatnának a zsúfoltság állandó élményétől, és a pedagógusok ideális létszámú gyerekcsoportokkal intenzív fejlesztő programokat indíthatnának.

Csak hogy az 1991-ben bevezetett fejkvótás finanszírozás következtében az iskolák alapvető érdekévé vált a gyereklétszám növelése vagy legalábbis szinten tartása, hiszen ettől függ a pedagógusok bére, az iskola fenntartása és a pedagógiai szolgáltatások minőségi fejleszthetősége. Némi leegyszerűsítéssel, ha csökken a gyereklétszám, összedől az iskola és el kell bocsátani a pedagógusokat. Ilyen körülmények között érthető, hogy az iskolák között ádáz verseny kezdődött a gyerekekért, és a legkülönbözőbb szolgáltatásokkal próbálkoznak annak érdekében, hogy a demográfiai völgyben is megtarthassák korábbi létszámaikat. A gyereklétszám csökkenésétől való rettegés olyan általános a szerkezetváltó iskolákban, hogy



valószínű, hogy a pedagógiai megfontolások és egyéb motívumok mellett a létszám hosszú távú biztosításának a célja is vezérelte az iskolákat abban, hogy a szerkezetátalakításba belekezdjenek.

A gyerekek társadalmi összetételét illetően nem lehet eltérést tapasztalni aszerint, hogy milyen új szerkezeti modellt követnek az iskolák. Ezért az alábbiakban csak a gimnáziumok és az általános iskolák között teszünk különbséget. Viszonylag markáns eltérések tapasztalhatók viszont a társadalmi összetétel tekintetében az iskolák településtípusa szerint.

A gyerekek társadalmi háttere az összes %-ában

mutatók	kisvárosi gimn.	nagyvárosi gimn.	ált.isk.
nem helyben lakók aránya	63	28	52
fizikai szülők aránya	73	51	60
felvételi tanulmányi átlag	3,8	4,3	-

Mint a táblázatból látható, a nagyvárosi gimnáziumok főként a helyben lakó városi gyerekek iskolái, a kisvárosiakba viszont sokkal nagyobb számban járnak a városkörnyéki falusi családok gyerekei. Ezzel nyilvánvalóan szoros összefüggésben a nagyvárosi gimnáziumokban viszonylag alacsony a fizikai foglalkozású szülők gyerekeinek aránya, a kisvárosi gimnáziumokba viszont főként ilyen gyerekek járnak. Ebben a tekintetben egyébként a szerkezetváltó általános iskolák gyerekeinek összetétele is jóval kedvezőbb képet mutat az országos átlagnál.

Meg kell jegyeznünk, hogy a gimnáziumi beszámolók szerint e számok romló tendenciát takarnak. A legtöbb gimnáziumban arra panaszkodtak, hogy növekszik a munkanélküli szülők, az alkoholisták, az elszegényedő családok és ezzel összefüggésben a pszichésen sérült gyerekek száma.

A felvételi tanulmányi átlagok is azt jelzik, hogy lényeges különbség van a nagyvárosi és kisvárosi gimnáziumok gyerekösszetétele között. A kisvárosi gimnáziumokba közepes bizonyítvánnyal is be lehet kerülni, ez a nagyvárosiakban általában nem lehetséges.

Természetesen tudnunk kell, hogy a belépő tanulmányi átlagok némiképp elfedik azt a heterogenitást, amely az iskolák különböző osztályait jellemzi. Általában azt tapasztaljuk, hogy jelentős eltérések vannak a speciális tagozatú vagy tantervű osztályok, a normál gimnáziumi osztályok és (ahol ilyen is van) a szakközépiskolai vagy szakiskolai osztályok tanulmányi átlagai között. A speciális osztályokba való bekerülést a legtöbb helyen felvételi vizsgához is kötik, ami a szelekció lehetőségét garantálja.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a vizsgált gimnáziumokba járó gyerekek társadalmi összetétele és belépő tanulmányi színvonala részben az iskola helyétől, részben pedig az iskola által nyújtott speciális szolgáltatások minőségétől függ. Nagyon valószínű, hogy a vizsgált iskolák többsége azért vállalkozott a szerkezetváltásra, mert úgy vélte, hogy ezzel olyan irányban bővíti szolgáltatásait, amely a belépő gyerekek "minőségét" javítja.

Az 1991-ben szerkezetátalakításba kezdő gimnáziumok közül az esettanulmányok szerint 21 számított a környéken kifejezetten jó hírű, 15 közepes és 4 gyenge iskolának. Az iskolák színvonalát természetesen nagyon nehéz megítélni. A helyi értékeléseket sok esetben torzíthatja a környékről elérhető iskolakínálat. Lehet, hogy egyik-másik iskola csak a szomszédos gyenge iskolák jóvoltából értékelődik fel.

A környezeti értékelések egyáltalán nem jeleznek különbséget aszerint, hogy milyen új modellt választott az iskola, hasonló arányban fordulnak elő a gyengék és jók a 6 és 8 osztályos szerkezetűek között. Feltűnő azonban, hogy ezek az értékelések valamennyi volt általános iskolát a jó színvonalúak közé sorolják. Valószínű, hogy ez meg is felel a valóságnak: csak a kifejezetten jó minőségű általános iskoláknak van esélyük arra, hogy a középfok felé építkezzenek.

A középfokú iskolák minőségét a szakirodalom főként a továbbtanulási arányokkal méri, vagyis aszerint minősít egy-egy iskolát jónak vagy rossznak, hogy milyen arányban sikerült bejuttatnia tanulóit a felsőfokú intézményekbe. Tudatában vagyunk annak, hogy ez a mérőeszköz rendkívül elnagyolt és nem mindig felel meg a valóságnak, de ha országos összehasonlítást akarunk tenni, nem használhatunk egyebet.

Adataink megbízhatóságát az is csökkenti, hogy a szerkezetváltó iskoláknak csak egy része hasonlítható össze az országos adatsorokkal. Ez főként abból adódik, hogy a szerkezetváltók között viszonylag sok az olyan iskola, amely túlságosan rövid múltra tekinthet vissza (általános iskolák, új gimnáziumok stb.), és miután a középiskolák 5 éves múltja alapján összeállított továbbtanulási rangsorok állanak rendelkezésünkre (Köznevelés, 1991/3/4.), az új iskolákat kénytelenek voltunk kihagyni az összehasonlításból.

A szerkezetváltás kezdete iskolatípusonként

	gimnázium	gimn + szki	összes
1989	2	-	2
1990	4	2	6
1991	18	9	27
1992	23	15	38
országos	184	75	259

Mint a táblázatból látható, az országos adatok szerint az 5 éve működő középiskolák közül 71% a gimnázium és 29% a vegyes típusú gimnázium és szakközépiskola. Ehhez az arányhoz képest a szerkezetváltók között már a kezdetektől (1990-től) az országos átlagnál nagyobb arányban szerepeltek a vegyes típusú iskolák, és arányuk 1992-ben kifejezetten növekedett (39%).

Ha csak a "tisza" gimnáziumok továbbtanulási arányait hasonlítjuk össze az országos rangsorral, viszonylag kedvező képet kapunk a szerkezetváltó gimnáziumok javára.

Felsőfokú továbbtanulási arányok a gimnáziumokban

továbbtanulók %-a	országos	1991-ben szerkváltó	1992-ben szerkváltó
60-72	2	1	-
50-59	13	1	2
40-49	16	2	2
30-39	41	3	8
20-29	58	10	10
10-19	44	1	1
3-9	8	-	-
összes	184	18	23

A legjobb továbbtanulási arányokkal bíró gimnáziumok ugyan a szerkezetváltók között sincsenek nagyobb számban képviselve, mint az országos átlag, de míg a 20% alatti továbbtanulóval bíró gimnáziumok országosan 28%-ot képviselnek, ugyanezeknek az aránya a szerkezetváltók között csak 6, illetve 4%.

Kedvezőtlenebb a kép, ha a vegyes típusú középiskolák rangsorát is figyelembe vesszük.

Felsőfokú továbbtanulási arányok a vegyes típusú középiskolákban

továbbtanulók %-a	országos	1991-ben szerkváltó	1992-ben szerkváltó
60-72	-	-	-
50-59	-	-	-
40-49	3	1	-
30-39	10	3	2
20-29	27	2	6
10-19	35	3	7
3-9	8	-	-
összesen	83	9	15

Ennek az összehasonlításnak az alapján már azt tapasztaljuk, hogy míg az 1991-ben szerkezetet váltók között magasabb volt a felsőfokú továbbtanulási arány az országosnál, az 1992-ben szerkezetváltást kezdők már az országos arányokhoz közel helyezkednek el (országosan 52%, a 20% alatti továbbtanulást produkáló iskolák aránya, az 1992-ben szerkezetet váltók között pedig 47%). Vagyis ez az összehasonlítás egyértelműen arról tanúskodik, hogy az 1992-ben szerkezetet váltó iskolák között csökkent a jó teljesítményű és nőtt a gyengén teljesítő középiskolák aránya.

Ebből két dologra következtethetünk. Az egyik az, hogy a szerkezetváltó kísérletek engedélyezésénél 1992-ben már kevésbé volt szempont az iskola korábbi teljesítménye. A másik pedig az, hogy a szerkezetváltásra való áttérés motívumai között erősödik az ún. "gyenge" középiskolák teljesítmény- és presztízs-növelő szándéka. Az utóbbi táblázat alsó soraiba tartozó iskolák többsége valószínűleg éppen a szerkezetváltás segítségével szeretne javítani korábbi gyenge hatékonyságán.

A vizsgált iskolák tantestületeinek nagysága természetesen szoros összefüggésben van a gyerekek számával. Viszonylag kicsik (20-40 fő) a kisvárosi gimnáziumok tantestületei. Átlagosnak (41-70) fő számú tantestületek többsége. És viszonylag nagyok (71 fő fölött) a szerkezetváltó általános iskolák tantestületei.

Viszonylag alacsony (50% alatti) a nők aránya a nagyvárosi elitgimnáziumok és az ún. "vegyes típusú" iskolák tantestületeiben, ahol a szakmai tanárok főként férfiak. Átlagosnak számít (51-70%) a nők aránya a nagyvárosi gimnáziumokban. És kifejezetten magas (71% fölötti) a nők aránya a kisvárosi gimnáziumok és az általános iskolák tantestületeiben.

A szerkezetváltó iskolák 38%-ában csak egyetemi végzettségű tanár dolgozik, az iskolák 30%-ában 10% alatt van a főiskolát végzettek aránya, az iskolák 18%-ában pedig 11% fölött (ide főként a kisvárosi gimnáziumok tartoznak). A szerkezetváltó általános iskolákban viszont a főiskolát végzettek vannak többségben (70% fölött).

Az esettanulmányok 10 iskola esetében (25%) számolnak be arról, hogy a tantestület összetétele változóban van, vagy a közelmúltban zajlott le jelentős változás. Az iskolák 20%-a (főként a kisvárosi gimnáziumok és az általános iskolák) küszködnek tanárhiánnyal.

Elsősorban a nyelvtanárok hiányoznak. Az iskolák 10%-ából jelezték, hogy problémát okoz meglévő orosz tanáraik átképzése.

A tantestületek 50%-ából jeleztek valamilyen konfliktust. 10% esetében értékrendbeli ellentét van a konzervatív és liberális tanárok között. 10% esetében generációs ellentétek terhelik a tantestületi légkört. Ugyancsak 10% esetében (főként a vegyes típusú iskolákból) jeleztek a szakmai és közismereti tanárok közötti bérfeszültségből eredő ellentéteket. És az iskolák 20%-áról derült ki, hogy az új szerkezetre való áttérés okozott feszültséget a tantestületben. Ez utóbbi leggyakrabban az általános iskolákban fordul elő, ahol a pedagógusok többségének képzettsége nem felel meg a gimnáziumi oktatás feltételeinek, ezért bizonytalannak érzik jövőjüket. Ha iskolájuk gimnáziummá fejlődik, vagy meg kell szerezniük a megfelelő egyetemi képzettséget, vagy állást kell változtatniuk.

Az informális érdekcsoportok tantestületeken belüli szerveződéséről nincsenek megbízható információink, de a tantestületek szakszervezeti szervezettsége rendkívül alacsony

színvonalúnak látszik. A tantestületek 20%-ában egyáltalán nem működik szakszervezet, a többiek többségében pedig csak a hagyományos szakszervezet működik. Az iskolák 60%-ában ennek a szervezettségére is alacsonyabb 50%-nál. Egy olyan iskolát találtunk, ahol jelentős (45%-os) PDSZ szakszervezet működik. Ezenkívül még 4 iskolában működik PDSZ szakszervezet, de csak 10% alatti szervezettséggel.

A tantestületek tagjainak többsége kiábrándult, sőt ki is lépett a szakszervezetből és nem bízik az érdekvédelem szervezett formáiban. Ugyancsak elfordult a tantestületek többsége a politikai aktivitástól is ("nem politizálnak"), egyáltalán nem remélik, hogy az őket igazgató (egzisztenciális és szakmai) problémákra a politikai szervezetektől remélhetnének megoldást. A szerkezetváltó iskolák igazgatóinak átlagéletkora 49 év. 68%-uk férfi és 32%-uk nő. Mint ahogy általában, az általános iskolák élén, itt is gyakoribb a női igazgató, mint a középiskolákban. Az igazgatók 70%-a matematikai vagy természettudományi diplomával rendelkezik, és csak 30%-uk humán szakos, nagyjából ez az eloszlás is megfelel az országos átlagnak. Az igazgatók 43%-a 5 évnél rövidebb idő óta vezeti az iskolát, 27%-uk 6-10 év óta, 15%-uk 11-15 éve és 15%-uk 15 évnél régebben igazgató. Az igazgatók majdnem felének tehát ez az első ciklusa az iskola élén, és sokan közülük a rendszerváltást követően kerültek pozíciójukba. A korábbi jogszabályoknak megfelelően valamennyi igazgatót a tantestület választását követően nevezték ki. Átlagosan 76%-kal választották meg őket.

Az igazgatók többsége a tantestület által belülről és a fenntartó önkormányzat által kívülről is elfogadott vezető, aki viszonylag sikeresen, súlyosabb konfliktusok nélkül vezeti iskoláját. Mindössze 15%-uk esetében derült ki valamilyen tantestületen belüli konfliktus (vagy a testület és az igazgató között feszül ellentét, vagy a korábbi vezetőjelöltek rivalizálása osztja meg a testületet), és az esetek 13%-ában derült fény arra, hogy az igazgató és az önkormányzat között van ellentét. Ezek szinte kivétel nélkül olyan esetek, amikor az igazgató korábban MSZMP-tag vagy funkcionárius volt, és az új önkormányzat tagjai pártmúltja miatt előbb-utóbb szeretnének megszabadulni tőle.

A szerkezetváltó iskolák igazgatói között autokrata és demokratikus vezetőket egyaránt találunk, és elég sok igazgatót, mint szakterületének kiváló szakértőjét jellemezték. Legáltalánosabb közös vonásuk mégis az, hogy a legtöbben az ún. menedzser típusú, az új kihívásokhoz rugalmasan alkalmazkodó vezetők közé tartoznak, akikben rendkívül erős az új iránti fogékonyság és a változtatás igénye. Jó néhány új igazgató éppen azért nyerte el a tantestület rokonszenvét, mert már pályázati programjában elkötelezte magát a szerkezetváltás szándéka mellett, és kinevezése óta elkötelezett híve az iskola szerkezeti átalakításának.

### 3. A kísérlet engedélyezése

Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskolák programjai általában a 80-as évek végén születtek. Ebben az időszakban a hivatalos oktatáspolitikai koncepció és anyagi eszközök híján nem vállalkozhatott az oktatási rendszer egészének átalakítására, de érzékelve a változtatás szükségességét, anyagilag és erkölcsileg is támogatott minden alulról jövő változtatási szándékot, divatos szóval élve innovációt. Ennek hatására határozott differenciálódás, sőt szabályos verseny alakult ki az intézmények között, és az innovációs programok az oktatás szinte minden tartalmi és módszertani területét érintették. Természetesen jó néhány esetben az ún. "innováció" csak eszköz volt az anyagi többlettámogatások elnyerésére. A szerkezetváltó programok többsége azzal a céllal született, hogy a középfokú iskolák működésének alacsony hatékonyságán változtasson. Az elitgimnáziumokat kivéve szinte minden középfokú iskola azzal a problémával küszködött, hogy idejének egy részét arra kellett áldoznia, hogy a gyenge általános iskolákból bekerült gyerekeket "felzárkóztassa", vagyis egyáltalán alkalmassá tegye őket a gimnáziumi oktatásra. A másik tényező, ami a szerkezetváltás igényét felélesztette, a demográfiai hullámvölgytől való félelem volt. A 80-as évek végén az általános iskolák létszámai ijesztően csökkentek, és a gimnáziumok számára is reális veszéllyé vált a létszámcsökkenés és az ezzel együttjáró pedagógus-munkanélküliség. A 91-ben bevezetett fejkvótás támogatás tovább erősítette ezeket a félelmeket. Attól kezdve, hogy az iskola anyagi támogatása a gyerekek létszámától vált függővé, szabályos harc indult a gyerekekért. A szerkezetváltás, amely a tanulmányi idő meghosszabbításával jár és hosszabb távra biztosítja a gyereklétszámot, ideális megoldásnak látszott. Ráadásul mindenki számára világos volt, hogy a 14 éves kor alatti beiskolázás behozhatatlan előnyökkel bír egy-egy iskolának, s így megindult a láncreakció: a szomszédos iskolák sem akartak esélytelenné válni, s így szabályosan serkentették egymást a korai beiskolázásra.

Valamennyi szerkezetváltó iskola a nagyobb hatékonyságot, a jobb továbbtanulási eredményeket és saját presztízsének emelését tűzte ki célul maga elé, és ezeket a célokat részben az elitoktatás (vagy tehetségnevelés) irányában való elmozdulással kívánja elérni (vagyis azzal, hogy szigorú szelekcióval megszürt, válogatott gyerekeket vesz fel), részben pedig a középiskolában töltött tanulmányi idő meghosszabbításával. Több koncepció érvel a "hagyományok" felélesztésének vagy ápolásának a mai neokonzervatív oktatáspolitikai áramlatokba jól illeszthető szándékával is, de ez a legtöbb esetben valószínűleg csak legitimizációs céllal történik. Lényegében valamennyi iskola a presztízsét szeretné emelni vagy visszanyerni ezen a módon, akárhány osztályos is volt megalapításakor. A szerkezetváltó iskolák koncepcióiban természetesen a fenti, nagyon is materiális indokok mellett jócskán találunk pedagógiai megfontolásokat is a szerkezetváltás szükségességének bizonyítására. A leggyakoribb érv, hogy ha túlságosan hosszú ideig tart a heterogén képességű és felkészültségű gyerekek közös oktatása, az szükségképpen "lefelé nivelláláshoz", vagyis a jó képességűek alulképzéséhez vezet. Ugyancsak gyakori érv, hogy a korábbi általános iskolai és gimnáziumi tantervek túlságosan sok ismétlést tartalmaztak, a tananyag újratanítása túl sok időt vett igénybe, és feleslegesen túlterhelte a gyerekeket. Ebből következik, hogy szinte valamennyi szerkezetváltó tanterv linearításra törekszik, és azt hirdeti, hogy ezáltal csökkenteni fogja a gyerekek túlterhelését.

Ugyancsak gyakori pedagógiai érv, hogy a hosszabb ideig tartó képzés alatt tartósabb és sikeresebb pedagógiai hatások érvényesülhetnek, egységesebben valósítható meg a gyerekek személyiségének fejlesztése. Ráadásul nagyon sokan pszichológiai indokok alapján is úgy tartják, hogy a kamaszkort megelőző (10-12 éves kori) időszak alkalmasabb életkor az iskolaváltoztatásra.

Természetesen nem minden szerkezetváltó iskola programja tartalmazza a felsorolt érvek mindegyikét. Minél több iskola kezd szerkezetváltásba az adott régióban, annál valószínűbb, hogy mindenféle pedagógiai megfontolás nélkül, egyszerűen a presztízsért, illetve az anyagi támogatásért folytatott küzdelem hívja életre a kísérletező szándékot. A kísérleti címszó alatt egyszerű versengés folyik az iskolák között a jó képességű gyerekekért.

Az 1991-ben szerkezetváltásba kezdett iskolák 10%-a már 1987-ben, 15%-uk 1988-ban, 40%-uk 1989-ben és 35%-uk 1990-ben kezdett foglalkozni a szerkezetváltás gondolatával. Az iskolák 75%-ában az igazgató vetette fel az ötletet, 10%-uk esetében a tantestület volt a

kezdeményező, a többiek esetében pedig tantestületen kívüli személy. Ez utóbbiak között előfordult, hogy a városi művelődési osztályvezető tanácsolta az új szervezetre való áttérést az iskolának abból a megfontolásból, hogy javítsa az iskola presztízst, illetve gyarapítsa az ide jelentkező gyerekek számát.

Az ötlettől a megvalósításig tartó folyamat nagyon hasonlóan zajlott az iskolákban. Általában az igazgató valamelyik munkatársával együtt kidolgozta a szervezetről való áttérést, ezt elfogadtatták a tantestülettel, majd megnyerték az önkormányzat támogatását, és elküldték kérelmüket a minisztériumnak. A koncepció kidolgozása előtt az iskolák többségéből néhányan ellátogattak valamelyik "tapasztaltabb" szervezetről való áttérést, hogy ötleteket gyűjtsenek és tapasztalatot szerezzenek. Az iskolák egy része több helyre is szervezett ilyen tapasztalatcserét, de a legtöbben (40%) a budapesti Németh László Gimnáziumot keresték fel. Az 1989-ben elsőnek szervezetről való áttérést Németh László Gimnázium valójában "kísérleti" funkciót töltött be. A későbbi szervezetről való áttérést akkor is itt kezdték a tájékozódást, ha utóbb eltérően a 8 osztályos Németh Lászlótól a 6 osztályos modell mellett döntöttek. Volt néhány olyan szervezetről való áttérést vállalkozó iskola is, amelyik a tájékozódás szakaszában, a koncepció megírása előtt a környező általános iskolákat is felkereste részben hospitálási céllal, részben pedig azért, hogy megnyerjék rokonszenvedő vállalkozásukhoz. Többen említették a minisztérium által szervezett ilyen témájú konferenciákat is, amelyek hasznos ötletekkel és tapasztalatokkal, s nem utolsósorban a hasonló ambíciójú kollégák megismertetésével járultak hozzá a koncepció elkészítéséhez.

Az esettanulmányokból az derül ki, hogy a szervezetről való áttérést gondolata alig akadott ellenzőkre. A 40 iskola közül 3 esetben volt némi ellenállás a tantestület részéről, és mindössze két iskola esetében ellenezte az önkormányzat a szervezetről való áttérést. Ez az ellenállás sem lehetett túlságosan erős, ami abból is látszik, hogy mindkét esetben sikerült "meggyőzni" az önkormányzatot a vállalkozás előnyeiről, ami azért volt fontos, mert az önkormányzati támogatás elnyerése alapvető feltétele volt a minisztériumi engedély kiadásának. A minisztérium a 40 iskola közül négynek az esetében támasztott némi nehézséget az engedély kiadásával kapcsolatban. Az iskolák 90%-a első kérésre, illetve elsőként benyújtott koncepciójára és tantervére megkapta a szükséges engedélyt. A 40 iskola közül 5 az engedély birtokában valamilyen szerződéses viszonyba lépett más iskolákkal (főként általános iskolákkal, hogy közös szervezéssel és közös munkálatokkal valósítsa meg a kísérletet). Az 1989-ben és 1990-ben elkezdett szervezetről való kísérletek kivételével, egyedi engedélyekkel kezdték meg működésüket. 1991-re vonatkozóan azonban már olyan sok szervezetről való áttérést kérelem érkezett a minisztérium címére, hogy kénytelen volt az engedélyeztetési folyamatot némiképp formalizálni. 1990 őszén a Köznevelésben meghirdette a szervezetről való áttérést "pályázatok" feltételeit. A kísérletek indítását továbbra is központi engedélyhez kötötték. Az engedély elnyerésének feltétele egy részletesen kidolgozott koncepció volt, beleértve a tanterv átalakításának elképzeléseit, és a tantárgyi, valamint az óratervek részletes kidolgozását legalább az első évre. A minisztérium az engedélyezés másik feltételül az iskolát fenntartó önkormányzat írásbeli támogató nyilatkozatának megszerzését szabta, amely azt hivatott garantálni, hogy a szervezeti átalakítás beleillik a helyi iskolapolitikai koncepcióba, és hogy az önkormányzat teljes mértékben átvállalja a szervezetről való áttérést járó többletterheket. Miután ezeket a támogató nyilatkozatokat az iskolák viszonylag könnyen megszerezték az önkormányzatoktól, a minisztérium beindította az engedélyeztetési eljárást. A minisztérium a döntések előkészítésére bírálóbizottságot hozott létre, amely oktatási szakemberekből állt. Az ő feladatuk volt az átalakítási koncepciók áttanulmányozása és az iskolák, illetve az önkormányzatok végiglátogatása a körülmények közelebbi megismerése céljából. A tantárgyi tervek és az óratervek bírálatára a minisztérium ezen felül szakmai lektorokat kért fel. A szervezetről való áttérést engedélyezése ugyan szigorúan központosítva történt, de messzemenően liberális elvek szerint, vagyis tiszteletben tartva a helyi szervezetről való áttérést szándékot, a bírálóbizottság kizárólag szakmai kritériumok alapján mérlegelt.

A minisztérium liberális magatartásának több oka is volt. Már 1990 őszén felmerült, hogy miután a szervezetről való áttérést immár tömeges igényként jelentkezik, és a szervezet átalakítása hosszú távra befolyásolja az egész magyar iskolarendszert, rendkívül fontos lenne ebben a kérdésben politikai döntést hozni. Haladéktalanul el kellene döntenie, hogy át akarja-e alakítani

az oktatási kormányzat a magyar iskolaszervezetet (ettől függően kell szigorítani a "kísérleti" engedélyek kiadását), és azt is el kell dönteni, hogy a 6 vagy a 8 osztályos szervezet irányában akarja-e átalakítani (és akkor e preferenciáknak megfelelően kell előnyben részesíteni a változtatási szándékokat). A politikai döntés azonban nem született meg. Előbb azért, mert a kormányzó pártnak nem volt kiérlelt iskolaszervezeti koncepciója, később pedig azért, mert az oktatásirányítók nem tudtak választani a mindkét modell mellett hatásosan érvelő oktatási szakemberek álláspontjai között. E határozatlanság következtében született az a liberális álláspont, amely szerint a helyi oktatáspolitikai kompetenciája eldönteni, hogy áttérjenek-e az iskolák új szervezetre, és hogy milyen szervezetre térjenek át.

Az iskolák, miközben a határozott központi álláspontra vártak, informális értesüléseik alapján hol az egyik, hol a másik szakmai koncepcióhoz próbáltak alkalmazkodni. (Az 1991-es tanévre még a többség 8 osztályos szervezetet akart bevezetni, de 1992-ben már a 6 osztályos szervezetet preferálók voltak többen.) A korábbi bizonytalanságot "liberális" elvvé transzformáló minisztérium oktatáspolitikai döntése azonban máig sem született meg. 1992 őszéig pontosan ugyanannyi iskola kapott engedélyt a 6 osztályos, mint a 8 osztályos szervezet bevezetésére.

Mint már említettük, a központi engedélyeket kizárólag a tantervek szakmai értékelése alapján adták ki. A bizonytalanságot azonban ezek a döntések sem nélkülözték. Az első 1-2 évben az volt a minisztériumi álláspont, hogy előnyben kell részesíteni az önálló tantervekkel pályázó iskolákat, mert ők az "innovátorok", ők legalább "megdolgoztak" a szervezetsváltásért.

Később, amikor egyre több olyan iskola folyamodott szervezetsváltási engedélyért, amelyik már korábban engedélyezett, kész tantervet kívánt követni, ez az álláspont tarthatatlanná vált. Milyen alapon utasíthatta volna el a bírálóbizottság a "követő" iskolákat, ha már egyszer engedélyezte az adott tanterv alkalmazását egy másik iskolában. Ily módon egyre inkább háttérbe szorult az innováció követelménye, illetve egyre inkább erénnyé vált a "követés", hiszen ilyenkor a bírálóbizottságnak már nem volt miben hibát keresnie.

A minisztériumi bírálóbizottság álláspontjának határozatlanságát dokumentálja, hogy viszonylag kevés iskola kérelmét utasították el, de az 1991 őszi szervezetsváltásba kezdett iskolák közel felének a tanterveiben találtak kisebb-nagyobb korrigálandó hibákat, akár új, akár már engedélyezett tantervekkel jelentkeztek.

Azoknak az iskoláknak az esetében, akik "lazán" követtek egy-egy kész tantervet, azaz némiképpen átdolgozták, illetve saját profiljukra alakították, és koncepciójukban nem jelölték meg, hogy melyik iskolát "követik", legalábbis a tantárgyi tervek egy részét biztosan át kellett dolgozniuk. A minisztérium szigorúan központosított rendszerű, de liberális elvű magatartása általános elégedetlenséget váltott ki az iskolákban. Kétségtelen, hogy ez az elégedetlenség a pedagógusoknak az oktatásirányítással szembeni általános bizalmatlanságába illeszkedett, de konkrétan a szervezetsváltás kérdésén belül is számos kifogásolni valót találtak a minisztérium működésében. Kifogásolták például, hogy szakmai koncepciójukra és tanterveikre nem kaptak elég részletes és elég szakzerű véleményeket. Kifogásolták azt is, hogy az engedélyezési folyamat általában elhúzódott, későn kapták meg az engedélyeket, nem volt idejük elég alaposan előkészülni a beiskolázáshoz. Sokan kifogásolták, hogy kevés központi szakmai segítséget kaptak a szervezetsváltáshoz, kevés tapasztalatcserét, szakmai konferenciát rendezett a minisztérium, illetve kevés alkalmat teremtett a hasonló törekvésű szakemberek találkozásához. Sokan kifogásolták azt is, hogy bizonytalan feltételeket és követelményeket szabtak velük szemben. Az 1990 őszi megjelentetett pályázati kiírásban még az szerepelt, hogy egy éves részletes tantervet kérnek az iskoláktól, de ez később 2 éves tervre változott. Az iskolák egy része a II. évre vonatkozó tantárgyi terveket kénytelen volt 1-2 hét alatt "összecsapni", hogy a hirtelen megváltozott követelményeknek eleget tegyen.

A minisztérium tehát nemcsak a szervezetsváltással kapcsolatos oktatáspolitikai döntést halogatta, de szakmai tekintetben is bizonytalan lévén, ilyen értelemben is magukra hagyta a szervezetsváltó iskolákat. Egyrésztől nem biztosította számukra azt a szakmai infrastruktúrát (tankönyveket, tanterveket, módszertani szakembereket és segítséget), amely nélkül egy liberális elvű iskolarendszer működésképtelen, másrésztől adós maradt a "sokszínű" liberális szervezeti intézményrendszerek nélkülözhetetlen rendezőelvének (a kimenetet szabályozó vizsgarendszernek) a megteremtésével, amely nélkül a rendszer működése értékelhetlenné



és átjárhatatlanná válik, ami nemcsak az iskolák, de az odajáró gyerekek érdekeit is veszélyezteti.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1990-ben nemcsak azért szabta a pályázatok feltételül, hogy önkormányzati támogatással bírjanak, mert az anyagi többletforrásokat kívánta az önkormányzatokra hárítani, hanem azért is, mert teljes joggal úgy gondolta, hogy miután az önkormányzat az iskoláztatási kötelezettség, az engedélyezett iskolaszervezetnek az önkormányzati iskolapolitikába kell illeszkednie. Az önkormányzatoktól tehát azt várta, hogy felméri az állampolgári igényeket, intézményeik kapacitását, kvalitásait és anyagi lehetőségeiket, majd mindezek alapján döntenek a szerkezetmódosító szándék támogatásáról. 1990 őszén úgy tűnt, hogy a legtöbb önkormányzatnál ennek a töredéke sem történt meg. Az önkormányzatok túlságosan frissek, tájékozatlanok és tapasztalatlanok voltak, az oktatási bizottságok még alig működtek, vagy ha igen, még nagyon tétován, a tanácsi szakapparátus tagjait (akik a döntéshez nélkülözhetetlen információkkal rendelkeztek) vagy már elbocsátották, vagy teljes létbizonytalanságban tartották, és az újonnan kinevezett alkalmazottak ugyanolyan tájékozatlanok voltak, mint a képviselők. 1990 őszén a legtöbb helyen megalapozatlan vagy legfeljebb szimpátián alapuló, esetleges és szituatív döntések születtek, a legtöbb önkormányzat anélkül járult hozzá a szerkezetmódosításhoz, hogy világosan látna anyagi és oktatásügyi következményeit.

1991 őszén már más volt a helyzet. Az önkormányzatok működésbe lendültek, kialakult a szakapparátus és egyértelművé váltak az erőviszonyok. Az önkormányzatok ezúttal már sokkal megfontoltabb és megalapozottabb döntéseket hoztak, de a szerkezetmódosítási szándékokat most is majdnem minden esetben támogatták. Ennek részben az volt az oka, hogy az önkormányzati testületekben (és az oktatási bizottságokban) általában jelen voltak a települések középiskoláinak a támogatói, akik az iskola (vagyis a tantestület) érdekeit képviselték.

Az általunk vizsgált 40 szerkezetváltó iskola közül 55% ítélte kifejezetten jónak az önkormányzattal való viszonyát, 30% közepesnek és mindössze 15% találta rossznak ezt a viszonyt. Az igazgatóknak mindössze 37%-a mondta azt, hogy nincs olyan személy az önkormányzatban, aki az iskola törekvéseit közvetlenül támogatná. 10%-uk esetében ez a személy a régi tanácsi apparátus ottmaradt embere volt, 43% esetében az újonnan választott önkormányzat valamelyik (esetleg több) tagja személyesen képviselte az iskola érdekeit az új önkormányzati testületben. 15% esetében oktatási bizottsági elnöki, 15% esetében oktatási bizottsági tagsági, 13% esetében mindkettő, 10% esetében pedig polgármesteri vagy alpolgármesteri funkcióba került az iskola igazgatója vagy valamelyik pedagógusa. Ezekben az esetekben nem lehet kétséges, hogy az iskolák érdekei az önkormányzati döntésekben közvetlenül juthattak érvényre.

De ha nem is ültek ott személyesen maguk a pedagógusok a döntéshozó testületekben, volt kollégáik, barátaik vagy rokonaik biztosan ott ültek, és nem szívesen hoztak döntést ellenükben. Ahol nem volt ilyen szoros kapcsolat a képviselőtestület és a tantestület között, ott is gyakori, hogy az önkormányzat tagjai (akik többségükben értelmiségiek) valamikor a pályázó gimnázium tanulói voltak, s most hálásan és büszkén képviselték érdekeiket. Annál is inkább, mert lévén maguk is értelmiségiek, ők is szívesebben járatnák gyerekeiket egy erős felvételi szelekcióval működő elitiskolába, mint a gyengébb képességűekkel küszködő "átlagosba". Ráadásul úgy érezték, hogy a településnek is az az érdeke, hogy büszkélkedhessen "jó" gimnáziumával, tehát ha a szerkezetmódosítás a presztízsemelés ára, akkor örömmel járulnak hozzá a szerkezetmódosításhoz.

Ilyen körülmények között egyáltalán nem meglepő, hogy az önkormányzatok szinte minden esetben támogatták az iskolák szerkezetváltó törekvéseit. Az általunk vizsgált iskolák 88%-a esetében feltételek nélkül adták ki támogató nyilatkozataikat, az iskolák 12%-ának esetében pedig a szerkezetváltást ahhoz a feltételhez kötötték, hogy az iskola tartsa meg a 4 osztályos szervezetet is, hogy az erre irányuló lakossági igényeket is kielégíthesse.

A szerkezetváltás támogatására az önkormányzatok akkor is garanciát vállaltak, ha választóik többségének érdekei nem ezt diktálták, és akkor is, ha ez erejükön felüli anyagi megterhelést jelentett. A hosszú távú anyagi elkötelezettség vállalásának megalapozatlanságára utal, hogy már az első évben kiderült, hogy van olyan önkormányzat, amelyik nem képes beváltani

ígéreteit. Az iskolák egy része nem kapott annyi pénzt a kísérlet támogatásához, amennyit remélt, 13%-uk pedig még a fejkvóta-különbözetet sem kapta meg.

Részben ebből fakadt, hogy az iskolákról szóló beszámolók 25%-ából az derül ki, hogy valamilyen konfliktus van az iskola és a fenntartó önkormányzat között. Ennek forrása az anyagi támogatással való elégedetlenség mellett hol az önkormányzati irányítás szakmai gyakorlatlansága, hol az iskolák elhanyagolása, hol pedig a volt párttag igazgatók elmozdítására irányuló önkormányzati törekvés.

Speciális helyzetben vannak azok az iskolák, amelyeknek fenntartói nem a helyi, hanem a megyei önkormányzatok. Ennek a helyzetnek vannak előnyei (a megyei önkormányzatoknak általában több a pénzük az iskolafenntartásra, és mivel távol vannak, kevésbé szólnak bele közvetlenül az iskolák belső életébe), és vannak hátrányai. A hátrányok főként a helyi önkormányzattól való eltávolodás következményei. Az iskolák úgy érzik, kívül rekednek a helyi döntéseken és információkon, elidegenednek lakóhelyi környezetüktől, a helyi önkormányzatok az ő megkérdezésük és tájékoztatásuk nélkül döntenek a helyi iskolapolitika őket érintő kérdéseiben. Ez természetesen csak olyan esetekben fordul elő, ahol nincs a helyi önkormányzatban az iskolának közvetlen képviselője.

#### 4. A finanszírozás

A hagyományostól eltérő szerkezetű iskolák jelenleg az elitoktatás (vagy a tehetséggondozás) szolgáltatását nyújtják elsősorban az értelmiségiek és az ambíciózus középrétegek gyerekeinek. Kérdés, hogy ki finanszírozza ezt az átlagosnál jóval drágább, extra oktatási szolgáltatást.

Amikor az első szerkezetváltó szándékok 1988-ban megfogalmazódtak egy-két kísérletező kedvű iskolában, akkor még az ilyen típusú pedagógiai innováció anyagi tekintetben is bőséges központi támogatásra számíthatott. A szerkezetváltás "első fecskéi" még milliós KFA támogatással kezdhettek neki reformterveik megírásának. De amikor a rendszerváltás után a szerkezetátalakító szándék \_ részben a demográfiai völgy fenyegető veszélyétől, részben a szomszédos iskolák közötti presztízsharcból sarkallva \_ tömegméretekben jelentkezett, egyértelműen és határozottan dönteni kellett volna arról is, hogy ki finanszírozza a többletterheket. Elvi döntés ugyan máig sem született, de a minisztérium idejekorán (1990 őszén a Köznevelésben kiírt pályázatban) az önkormányzatokra hárította a terheket, illetve nyilvánvalóvá tette, hogy a szerkezetváltó iskolák nem számíthatnak többé a központi támogatásra. Hogy milyen határozottan elzárkóztak a költségvetési többletfinanszírozástól, azt az is jelzi, hogy az engedélyezési folyamat során kizáró oknak számított, ha valamelyik iskolának nem sikerült a fenntartó önkormányzat írásbeli nyilatkozatát megszereznie arra vonatkozóan, hogy teljes mértékben hajlandó vállalni a többletkiadásokat. A dokumentumok szerint azonban a legtöbb esetben ez nem okozott akadályt. Az önkormányzatok szinte kivétel nélkül finanszírozási garanciát vállaltak, és többségük teljesítette is vállalását. Az 1991 őszén új szerkezetű osztályokat indító 40 iskola közül 30 kapta meg az önkormányzattól a 10-12 éves "kisgimnazistákra" a fejkvóta kiegészítését, és 35 iskola kapott a kísérlet beindítására önkormányzati többlettámogatást. A támogatások mértéke 100 ezer és 2 millió között mozgott, a többség (80%) esetében 500 ezer alatti összeg volt. A köztudottan nehéz anyagi helyzettel küszködő önkormányzatok többsége tehát extra terheket vállalt az elitoktatás érdekében. Döntésével nyilvánvalóan azoknak az előnyös helyzetű társadalmi rétegeknek kedvezett, amelyek igénylik és hagyományosan ki is "harcolják" gyerekeik számára a jó színvonalú iskolai oktatás feltételeit. Az már az önkormányzatok gondja marad, hogyan számolnak el választóik többségének "iskolapolitikájukkal", akiknek gyerekei kívül maradtak ezeken az extra módon támogatott iskolákon.

A szerkezetátalakítás azonban a vártnál is költségesebb vállalkozásnak bizonyult. Nemcsak azért, mert a 10-12 évesek gimnáziumi oktatásához kevés az általános iskolai fejkvóta, hanem azért is, mert az új korosztálynak új berendezés kellett, új szemléltetőeszközök, új tantervek és új tankönyvek is. A szerkezetátalakítás ugyanis tömegméretekben indult be, de kísérleti körülmények között, vagyis az esetek többségében sem a kész tantervek, sem a tankönyvek nem álltak még rendelkezésre.

Az anyagi gondok nagy része az iskolákra szakadt. Az önkormányzatok által kevésbé támogatottak jól bevált hazai szokás szerint megpróbálták több lábra állni, és igen leleményesnek mutatkoztak a pénzszerzésben. Az önkormányzatoktól kapott kisebb-nagyobb támogatásokat az alábbi forrásokból egészítették ki:

Forrás	iskolák száma
pályázat	16
KFA	8
vállalkozás	4
üzemi támogatás	3
Szakképzési Alap	5
alapítvány	20
szülői hozzájárulás	2
tandíj	1

A fenti számokból jól látszik, hogy a szerkezetváltó iskolák fenntartása terén virágzásnak indult a pluralizmus. Egy-egy iskola többféle forrást is igénybe vett. Volt olyan, amelyik egy

év alatt 17 pályázatot küldött be. A szakképzési alapból és az üzemek támogatásából azok az iskolák tudtak pénzhez jutni, amelyek olyan mértékig "több lábbon" állnak, hogy szakközépiskolai osztályaik is vannak. De a legtöbben mégis csak a szülői hozzájárulásokban bíznak, még ha elegánsan alapítványi számlára írják is a szülők befizetéseit. A családok kötelezettségei azonban nem merülnek ki a pénzbefizetésekben. A legtöbb szerveztváltó iskolában extra (és ezért extra drága) tankönyvekre van szükség, és jócskán akad alkalom a természetbeni hozzájárulásra (társadalmi munkára) is.

A szerveztváltásból származó többletterheket tehát jelenleg az önkormányzatok és a szülők viselik. A 40 közül 20 iskola igazgatója volt elégedetlen a finanszírozással, 14 nevezte átlagosnak az iskola helyzetét és 6 volt kifejezetten elégedett. Többen felvetették, hogy bíznak a finanszírozás központi "rendezésében", vagyis abban, hogy előbb-utóbb a "kisgimnazisták" is megkapják a költségvetésből a gimnáziumi fejkvótát. Kétségtelen, hogy a szerveztváltó iskolák finanszírozása rendkívül bizonytalan, és a többforrású pénzszerzés mérhetetlen többletterhet ró az iskolákra. Ennek ellenére reméljük, hogy a minisztérium nem enged a "nyomásnak", és nem hajlandó a központi költségvetés számlájára átvállalni az elitoktatás többletterheit. Ehelyett a jelenleginél még egyértelműbb és világosabb állásfoglalásra lenne szükség, mely szerint, amíg nem történik meg az iskolaszervezt teljes átalakítása, addig ezt az átlagosnál jobb színvonalú, extra oktatási szolgáltatást szabad vállalásuk alapján továbbra is az önkormányzatoknak és az ezt igénylő szülőknek kell megfizetniük.

Amit viszont jogosan igényelhetnének az iskolák állami hozzájárulásként, az a szerveztváltás megvalósításához szükséges szakmai infrastruktúra, az alternatív tantervek és tankönyvek kínálatának biztosítása. Ehelyett ezen a téren jelenleg a szabad-, sőt "feketepiac" gyakorlata uralkodik.

Mint a korábbi táblázatból láthattuk, már 1989-90-ben 12 iskolának adtak engedélyt szerveztváltó kísérletre, közülük 10 (kilenc 8 osztályos és egy 6 osztályos) iskola írt önálló tantervet, amelyet a minisztérium alkalmasnak talált a kísérleti bevezetésre. Így 1991 őszére már 10 tanterv egyéves gyakorlati kipróbálása is megtörtént. A minisztérium azonban nem látta időszerűnek e tantervek nyilvános szakmai értékelését. Ennek következtében az 1991 őszén kísérletbe fogó iskolák közül 21 ugyancsak önálló tantervet írt, illetve saját tanterve alapján kezdte meg a szerveztváltást.

Milyen tantervet használtak az iskolák 1991-ben

Szerkeztváltó típus	tanterv		összesen
	önálló	követő	
8 osztályos	11	15	26
6 osztályos	6	2	8
általános iskola	4	2	6
összesen	21	19	40

A tendencia 1992-ben ugyanígy folytatódott. Ekkor az 54 kísérletet kezdő iskola közül 27 indult önálló tantervvel. Talán felesleges indokolni, hogy a minisztérium szakmai döntésének hiánya folytán milyen mértékű pazarlás történt a szellemi energiákkal és az anyagi feltételekkel a tantervírás során. Az önálló tantervírás ugyanis mind a 48 iskolában a tanítástól megspórolt időbe, fáradságba és pénzbe került. Az általunk vizsgált 21, önálló tantervvel induló iskolában a pedagógusok a következő ellenszolgáltatásért írták a tantárgyi terveket:

A tantervírás ára	az iskolák száma
semmi	4

jutalom, célprémium	4
2-6 ezer Ft	6
10-20 ezer Ft	5
20 ezer Ft felett	2
<hr/>	
összesen	21

A tantervírás spontán piacán természetesen voltak, akik nagyon jól, és voltak, akik nagyon rosszul jártak. Hogy ki mennyi pénzt kapott, az legkevésbé a munka mennyiségétől és minőségétől függött, sokkal inkább a pedagógusok önzetlen lelkesedésétől (mennyire voltak hajlandók ingyen dolgozni), az igazgatók ügyességétől (mennyi pénzt tudtak szerezni a kísérlethez) és jóindulatától (mennyit juttattak ebből a beosztottjaiknak). Nem beszélve arról, hogy teljesen áttekinthetetlen, hogy az 58 tantervíró team közül ki kinek az ötletét másolta le, és hány helyen találták ki másodsor vagy sokadszor ugyanazt a megoldást. A tantervek legális és szabályozott piaca ugyanis még mindig nem jött létre, ellenben mozgásba lendült az iskolák közti feketepiac. Hogy ki milyen módon, s mennyi pénzért jutott hozzá az általa követni kívánt tantervhez, az kizárólag az iskolák közötti alku függvénye volt. Az általunk vizsgált 19 iskola közül 4 jó kapcsolatai révén ingyen, 9 iskola 30.000,- Ft-ért, 6 pedig 100.000,- Ft-ért vásárolt tantervet. Miután a tantervek nem publikusak, és a piac nem legális, senki nem tudja, hogy melyik tanterv mennyit ér. A vásárlásnál valószínűleg az iskolák sem a tantervek értékének és tartalmának ismeretében mérlegelnek, sokkal inkább a hozzájutás módja és ára befolyásolja őket.

Amilyen eklektikus a szerkezeti átalakulások iránya, amilyen esetleges a kísérletek finanszírozása, és amilyen zűrzavaros a tantervpiac, ugyanolyan véletlenszerű a kísérletekben részt vevő pedagógusok munkájának értékelése és anyagi elismerése is. Az általunk vizsgált 40 iskola közül 4-ben semmilyen ellenszolgáltatást nem kapnak, 6-ban prémiumot, illetve kiemelt jutalmat kapnak, 8-ban órakedvezményben részesülnek, 22-ben pedig bérkiegészítést kapnak a kísérletező pedagógusok. Nyilvánvaló, hogy munkájuk mennyisége és minősége a legkisebb mértékben sincs arányban keresetükkel. Könnyen előfordulhat, hogy ugyanazért a munkáért egy szegény iskolában semmit nem kap a pedagógus, amiért egy gazdag iskolában a kollegájának több ezer forintos bérkiegészítés jár. Lényegében ezek a hivatástudatból többletmunkára mindig önzetlenül is hajlandó pedagógusok a legnagyobb vesztesei annak a kaotikus, pénzhiányos és mégis pazarló folyamatnak, amely a kísérletnek becézett spontán szerkezetváltás során napjainkban zajlik az iskolákban.

## 5. A tantervek

Mint már korábban említettük, a szerkezetváltási szándékok egyik legfőbb pedagógiai motívuma az általános iskolák gyenge hatékonysága és az érvényben lévő tantervek nem kielégítő minősége volt. Az első szerkezetváltó iskolák, mint a pedagógiai innováció elkötelezettjei a gimnáziumi oktatás időtartamának meghosszabbítását önálló, új, a korábbinál jobb, hatékonyabb, lineáris felépítésű és a gyerekeket kevésbé túlterhelő tantervek bevezetésével képzelték el. Ennek köszönhető, hogy a szerkezetváltás előkészítése az első években kivétel nélkül mindenütt tantervíró teamek szerveződésével és egy-két évig tartó tantervírással kezdődött. A tanterv-írásban általában az iskolák szaktekintélynek örvendő legjobb pedagógusai vettek részt, néhány esetben előfordult, hogy felsőfokú intézmények vagy a megyei pedagógiai intézetek munkatársai, sőt általános iskolai tanárok is besegítettek a munkába. 1990 őszére ilyen módon már 9 új tanterv készült el a 8 osztályos szerkezetű és egy új tanterv a 6 osztályos szerkezetű gimnáziumok számára. A minisztérium valamennyit lektoráltatta, és a szakmai lektorok véleménye alapján engedélyezte a bevezetésüket. Logikusnak látszott volna, hogy 1991 őszére, amikor a szerkezetváltás igénye már tömegesen jelentkezett, az elfogadott tantervek némelyikét követendő mintaként elérhetővé tegye az iskolák számára. Ez azonban óvatosságból vagy bizonytalanságból, illetve a felelősségtől való félelemből nem történt meg, s így megindult az iskolák közötti spontán tantervpiac, illetve tanterv-kereskedelem. Egyes iskolák továbbra is úgy készültek a szerkezetváltásra, hogy önálló tanterveket írtak, mások viszont felmérték a piacot, tájékozódtak és tanterveket vásároltak. Így alakult ki a szerkezetváltó iskolák két nagy típusa, az "önállóké" és a "követőké".

### A szerkezetváltó iskolák tanterveik szerint

év	8 oszt.		6 oszt.		összes
	önálló	követő	önálló	követő	
1989	2	-	-	-	2
1990	7	2	1	-	10
1991	10	20	11	3	44
1992	7	7	20	20	54
összesen	26	29	32	23	110

Hogy melyik iskola írt önálló tantervet, és melyik nem, az sok mindentől függött. Függött a tantestület minőségétől (volt-e elég sok tantervírással alkalmas szaktanár), a tantestület áldozatvállalásától (hajlandók voltak-e minimális munkadíjért, vagy ingyen tantervet írni), az igazgató tájékozottságától és ügyességétől (tudott-e ingyen vagy legalábbis olcsón, megfelelő minőségű, kész tantervet szerezni) és az egyre bővülő tantervkínálattól (volt-e a piacon olyan megvásárolható tanterv, amely az adott tantestület elképzeléseinek megfelelt). E sok szempontú mérlegelés eredményeként állt elő az a helyzet, hogy olykor kiváló tantestülettel rendelkező iskolák is "követőkké" váltak, máskor kifejezetten gyenge tantestületek is írtak tanterveket.

A senki által nem szabályozott, sőt nem is orientált tantervi piac a tantervek árát is spontán módon alakította: voltak, akik baráti, ismeretségi, kollegiális alapon, ingyen jutattak tantervhez, voltak, akik rendkívül olcsón, és voltak, akik borsos árat fizettek érte. A tantervek árát a tantervek minősége igen kevésbé befolyásolta. Egyes tantervíró iskolák a szabadpiac körülményei között is a régi reflexeknek megfelelően, paternalista módon viselkedtek (megválogatták, hogy ki követheti őket), mások kvázi piaci magatartást tanúsítottak (a barátaiknak ingyen vagy jutányos áron adták a tanterveket, a rokonszenvesektől "közreműködést" kértek cserébe, a nem rokonszenvesektől viszont magas árat kértek), és voltak, akik következetes piaci elveket követtek (mindenkitől egységárat kértek). A követő iskolák egy része így módon egyszerű fogyasztóvá, más része viszont közreműködővé vált, miszerint azzal a feltétellel kapta meg a részletes tantárgyi terveket I-II. évre, hogy a további tervek kidolgozásában maga is részt vesz. Miután a szerkezetváltást a legtöbb iskola úgy

kezdte meg, hogy a tantervek mindössze 1-2 évre voltak részletesen kidolgozva, erre a közreműködésre az esetek többségében igen nagy szükség volt. Ugyanakkor feltehetően a tantervek minőségének és a magyar pedagógiai kultúrának általában is hasznára válik, ha fejlesztő teamek szerveződnek az iskolák között, ahol a pedagógusok közösen gondolkodnak a tantervi fejlesztés problémáin.

A tantervpiac nyomán kialakult horizontális, iskolaközi kapcsolatok ily módon 1992 őszére legalább 8 tantervi centrumot hoztak létre az országban, vagyis az iskolák közötti tantervpiac értékelése alapján 8 tanterv bizonyult viszonylag sokak által elfogadhatónak.

#### A követett tantervek

mikor készült	tulajdonos	hányan követik
<b>8 osztályos</b>		
1989	Bp. Németh László	5
1990	Gyöngyös, Berze Nagy	6
1990	Nyíregyháza, Kossuth	6
1990	Szeged, Radnóti	5
1990	Bp. Radnóti	4
<b>6 osztályos</b>		
1991	Baja, III. Béla	7
1991	Mosonmagyaróvár	6
1991	Bp. fjréal	3

1991 őszére már összesen 19 db 8 osztályos és 12 db 6 osztályos tanterv készült el, köztük az a fenti 8, amelyet minimum 3 iskola értékelt követendőnek. A tantervek megítélésében felettébb óvatosnak, sőt határozatlannak bizonyuló minisztériumi irányítás azonban még ekkor sem vállalkozott arra, hogy akár a 8, már sokak által elismert tanterv közül néhányat maga is követendőnek ítéljen. Ehelyett 1992 őszén újabb 27 (7 db 8 osztályos és 20 db 6 osztályos), önálló tantervvel jelentkező iskolának adott szerkezetváltásra engedélyt, tovább biztosítva ezzel az iskolákat az idő-, energia- és pénzpazarló tantervírásra.

A szerkezetváltó középiskolákba bevezetett kísérleti tantervek részletes elemzésére nem volt lehetőségünk. A tantervi koncepciók összehasonlítása alapján a következő jellemzők derülnek ki. A belső szerkezet szempontjából a 8 osztályos tanterveknek három változata, a 2+3+3-as, a 4+2+2-es és a 2+4+2-es készült el. A 6 osztályosoknak ugyancsak három változata került bevezetésre, az egyik 2+2+2-es, a másik a 2+3+1-es és a harmadik 1+3+2-es tagolású. A három szakaszos belső tagolás minden esetben egy alapozó, egy orientáló és egy specializáló szakasz megkülönböztetését jelenti. Az eltérés abban van, hogy melyik tanterv mennyi időt szán az egyes szakaszokra.

Szinte a tantervek mindegyikére jellemző, hogy megnövelték a nyelvoktatásra szánt időt. Ebből a szempontból háromféle tantervet különböztethetünk meg: van, amelyik latin és két idegen nyelv, van, amelyik latin és egy idegen nyelv, és van, amelyik két idegen nyelv tanítására vállalkozik. (Az általunk vizsgált iskolák közül 59% csak nyugati nyelveket, 41% pedig latint is tanított.)

A szerkezetváltó tantervek közül a többség tantárgyblokkos oktatást vezet be főként a természettudományi, de helyenként a társadalomtudományi tárgyakat illetően is. Viszonylag kevés tantervi koncepcióban jelennek meg új tantárgyak, ahol ilyeneket kívánnak bevezetni, ott a következők fordulnak elő: háztartási ismeretek, hittan, néptánc, informatika. Ez utóbbi a leggyakoribb, és általában a korábbi technika tantárgyat helyettesíti.

Miután a szerkezetváltó koncepciók egyik közös pedagógiai célkitűzése a gyerekek túlterhelésének a csökkentése volt, összehasonlítottuk a kísérleti tantervekhez készült

óraterveket a jelenleg érvényben lévő óratervekkel.\* Arra a megállapításra jutottunk, hogy a 8 osztályos gimnáziumok a jelenlegi 8 év alatti heti 241 órával szemben átlagosan 237 tanórát terveztek, ami azt jelenti, hogy 8 év alatt mindössze 4 órát takarítottak meg a gyerekeknek. A 6 osztályos tantervek pedig a jelenlegi 6 évre számított heti 185 óra helyett ezentúl átlagosan heti 172 órát kívánnak oktatni, vagyis 6 év alatt összesen 13 tanórával csökkentették a gyerekek terhelését. Ha meggondoljuk, hogy ez az óracskökkentés már annak eredményeként jött létre, hogy a minisztériumi bírálóbizottság kifogásai a legtöbb esetben óraszámcsökkentési javaslatot tartalmaztak, azt kell állítanunk, hogy a szerkezetváltó tantervek csak igen szerényen voltak képesek megfelelni a gyerekek túlterhelésének csökkentésére vonatkozó célkitűzéseiknek.

A tantárgyi tervekhez a részletes követelmények ugyan még szinte sehol nincsenek kidolgozva, de az iskoláknak a fele már rendelkezik kialakult vizsgakoncepciókkal. A másoktól vett vagy átvett tanterveket követők általában a vizsgákra vonatkozó elképzeléseket is átveszik. A vizsgatervek arról tanúskodnak, hogy a szerkezetváltó iskolák többsége szigorúan teljesítményelvű értékrendet követ, és a gyerekek teljesítményét gyakori vizsgák beiktatásával kívánja mérni. Az iskolák vizsgaelképzelései legalább olyan sokszínűek, mint maguk a tantervek. Van olyan iskola, amelyik évente, van, amelyik két évente, van, amelyik 16 és 18 éves korban, és olyan is, amelyik csak 18 éves korban tervez (érettségi) vizsgát. A vizsgakövetelmények kidolgozásával az iskolák részben azért nem sietnek, mert várják a központi vizsgarendszer bevezetését, s majd annak a követelményeihez kívánnak alkalmazkodni, részben pedig azért, mert úgy vélik, hogy a tantervek a gyakorlat során még sokat változhatnak, és ennek megfelelően fognak változni a követelmények is. Ebből is látszik, hogy a jelenleg bevezetett szerkezetváltó tantervek még igencsak kísérleti stádiumban vannak, ami éppen az általuk oktatott gyerekek érdekében nagyon is indokoltá tenné a kísérleteknek kijáró alapos megfigyeléseket, méréseket és értékeléseket. Kérdés, hogy milyen mértékben valószínű ez meg egy olyan "tömeges" kísérlet esetében, amikor a 119 kísérletező iskolában összesen 58 féle kísérleti tantervet oktatnak.

Amennyire kockázatos a tantervek terén kialakult liberális sokszínűség működtetése egy közös rendezőelv, a kimeneti szabályozás, illetve a központi vizsgarendszer nélkül, ugyanannyira hiányzik a szakmai infrastruktúra másik eleme, az iskolák igényeit kiszolgáló tankönyvi kínálat. Jelenleg a szerkezetváltó tantervekhez képest csak a szükséges tankönyveknek egy töredéke készült el, és a iskoláktól a jövőben sem várható sokkal több. Tökéletes illúzió lenne azt várni, hogy az 58 tantervíró iskola maga készítse el a tantárgyi terveihez illeszkedő tankönyveket. Erre a pedagógusok a tanítás mellett akkor sem lennének képesek, ha egyébként alkalmasak lennének a tankönyvírásra. Jelenleg a tankönyvhasználat terén a legtéljesebb spontaneitás uralkodik, egy-egy tanár általában többféle tankönyvet is használ, és mindenki olyat használ, amilyenhez hozzájut. Azokat a szerencséseket kivéve, akiknek az új tantárgyi terveihez már új tankönyvek is készültek, a legtöbb tanár továbbra is használja a normál általános iskolai tankönyveket. Van, aki középiskolai tankönyveket is használ, van, aki nem a saját tantervéhez készült, más alternatív tankönyveket (pl. Zsolnait), van, aki sokszorosítással egészíti ki a rendelkezésére álló tankönyveket, és van, ahol a meglévő tankönyvek hiányosságait a 10-12 éves gyerekek órai jegyzetelésével pótolják. Egy-egy iskolában a szaktanárok természetesen többféle megoldást is alkalmaznak.

A kísérleti osztályok által használt tankönyvek (N=40)

mit használ	iskolák %-ban
régi általános- és középiskolai tankönyv	97
új általános- és középiskolai tankönyv	22
saját tantervhez készült tankönyv	31
tankönyvpótló jegyzet	50

A jelenlegi átmeneti megoldások valószínűleg csak addig alkalmazhatók, amíg mindössze egy-egy kísérleti osztály van az iskolákban, és amíg az odajáró gyerekeknek fokozott tanári

\* Az óratervek elemzését Kaján László végezte.



figyelemben és törődésben van részük. Feltehetően maguk a gyerekek látják kárát, ha a szerkezetváltás tömegessé válásával együtt a tankönyvi kínálat biztosítása nem nyer megnyugtató megoldást.

A szerkezetváltó kísérletekben részt vevők maguk is érzik a szakmai infrastruktúra biztosítása nélküli liberális oktatásirányítás bizonytalanságát és kockázatait. Az általunk megkérdezett igazgatók szerint a szerkezetváltó iskolák jelenleg mind a tantervek tartama, mind a hozzájuk kapcsolódó követelményrendszer, mind az óratervek szempontjából tökéletesen magukra hagyva, a teljes bizonytalanság állapotában kísérleteznek. Mind saját törekvéseik értékelése, mind az általuk oktatott gyerekek és szülők tájékoztatása szempontjából nélkülözhetetlenül fontos lenne, hogy a minisztérium ne késlekedjék tovább a minimális szakmai feltételek, a viszonyítási alapul szolgáló Nemzeti Alaptanterv és központi vizsgarendszer elkészítésével.

## 6. Felvételi szelekció

A szerkezetváltó iskolák a lehetőségeikhez mérten mindenfajta propagandaeszközt igénybe vettek új szerkezetű osztályaik népszerűsítésére.

*Hányféle propagandaeszközt alkalmaztak?*

az eszközök száma	az iskolák száma
1	11
2	13
3	11
4	2
5	2
összes	40

Az igénybe vett propagandaeszközök között a következők fordultak elő:

*A propaganda módja (N=40)*

eszköz	iskolák aránya %-ban
szóbeli tájékoztatás ált. iskoláknak	20
írásbeli tájékoztatás ált. iskoláknak	52
szóbeli tájékoztatás szülőknek	43
írásbeli tájékoztatás szülőknek	12
személyes tájékoztatás szülőknek	3
sajtó, tévé, rádió	60
plakát	10

Mint a táblázatból látható, a legnépszerűbb eszköz a sajtóban, tévében, rádióban való hirdetés vagy ismertetés és az általános iskolák írásbeli tájékoztatása volt. A szerkezetváltó iskolák számára nyilvánvalóan kulcskérdésnek bizonyult az általános iskolák viszonya kísérletükhöz. Miután a szerkezetváltás egyik alapvető célja a jó képességű gyerekek korai beiskolázása a gimnáziumokba, ennek szükségszerű és logikus vonzata az érintett általános iskolák ellenállása. Az általános iskolákhoz való viszony kérdésében a szerkezetváltó iskolák kétféle stratégiát követtek: az egyik az általános iskolákat megnyerő magatartás (hospitáltak osztályaikban a kísérlet beindítása előtt, bevonták őket a tantervkészítésbe, rajtuk keresztül értesítették a szülőket, náluk tartották a szülőket tájékoztató értekezleteket stb.), a másik az általános iskolákat kikerülő magatartás (a szülőket közvetlenül értesítették, vagy csak a sajtót, a rádiót és a tévét használták propaganda céljára) volt.

*A felhasznált propagandaeszközök (N=40)*

eszköz	az iskolák aránya
csak általános iskolán keresztül	10
csak közvetlenül a szülőket célozva	10
csak a nyilvánosság eszközeivel	15
vegyesen	65
összes	100

Mint a táblázatból látható, az iskolák 25%-a kerülte ki hirdetéseivel általános iskolai partnereit, többségük viszont nem elégedett meg, vagy nem bízott eléggé az általános iskolai közvetítésben, és vegyesen alkalmazta a rajtuk keresztül, illetve a közvetlenül a szülőkhöz szóló propaganda eszközeit.

Nem állt módunkban a szerkezetváltó iskolák minden propagandaanyagát tartalmi szempontból elemezni. A hozzánk elkerült propagandaanyagokból az látszik, hogy amellet, hogy praktikus információkat tartalmaztak, helyenként a "tehetséges" gyerekeknek szóló

"exkluzív" oktatási forma, illetve a felsőfokú továbbtanulásra való hatékony felkészítés ígéretével igyekeztek megnyerni azokat a szülői csoportokat, ahol ezek a hívó szavak már a gyerekek 10-12 éves korában is nyitott fülekre, illetve fogadókészségre találnak.

A felvételi szelekció módja az iskolák esetében mindig szorosan kapcsolódik a képzési célhoz és ahhoz az elképzeléshez, hogy tervezőik kiknek szánják az adott iskolát. A szerkezetváltó iskolákban tapasztalható szigorú és többszűrős szelekciós rendszer egyértelműen igazolja ezen iskolák elitista, illetve tehetséggondozó céljait, és egyúttal szigorúan kijelöli azokat a társadalmi rétegeket is, amelyekből a gyerekek a leginkább esélyesek arra, hogy ebben az oktatási szolgáltatásban részesüljenek.

A felvételi vizsgák során a szerkezetváltó iskolák a következő felvételi követelmények elé állították 10-12 éves jelentkezőiket:

#### A felvételi követelmények 1991-ben (N=40)

követelmény	az iskolák aránya %-ban
írásbeli vizsga	98
szóbeli vizsga	50
pszichológiai teszt	18
általános iskolai érdemjegy	38

Egy-egy iskola természetesen többféle felvételi módszert is alkalmazott. Az, hogy az általános iskolai érdemjegyeket a felvételinél csak az iskolák 38%-a vette figyelembe, arra utal, hogy sokan olyan mértékig elégedetlenek voltak az általános iskolákkal, hogy a gyerekek teljesítményéről alkotott ítéleteikben sem bíztak. Az írásbeli tesztek\*\* a legtöbb esetben (93%) valamilyen módon a matematika és a magyar tantárgyokhoz kapcsolódtak, mindössze az iskolák 7%-ában alkalmaztak más tantárgyból is felvételi tesztet. Az írásbeli teszteket az iskolák 78%-ában maguk az iskola szaktanárai készítették (akik gyakran azonosak voltak a tantárgyi tervek elkészítőivel), az iskolák 10%-a a tantervekkel együtt a felvételi teszteket is átvette az általa követett iskolától, az iskolák 12%-a pedig külső forrásból (pl. a Pszichológiai Intézetől) vásárolt teszteket. Ezekben az esetekben a felvételik lebonyolítását is a tesztek külső készítőire bízták.

A felvételi vizsgák általában két napig tartottak, a legtöbb iskolában pontozásos módszert és a gyerekek azonosítására kódszámokat alkalmaztak, hogy a protekcionizmus és a csalás gyanúját is elkerüljék. Információink szerint valóban nem került sor ilyenfajta visszaélésekre egyik iskolában sem.

A felvételi eredmények értékelése a gyerekek által elért pontszámok alapján általában háromféle módon történt. Az egyik fajta eljárás során az írásbeli teszteknél legjobb eredményt elérteket szóbeli vizsgával újra megszürték. A másik fajta eljárás szerint már az írásbeli vizsga alapján felvették a legjobbakat, és a többiek közül szóbelin választották ki a legmegfelelőbbeket. A harmadik típusú eljárás során minden gyerek mindenfajta vizsgán átesett, egy-egy vizsgával a szükséges pontok meghatározott százalékait lehetett megszerezni (pl. írásbeli 30%, szóbeli 30% és pszichológiai teszt 30%), és az összesített sorrend alapján válogatták ki a legjobbakat.

A felvételi vizsgák eredményeit az iskolák igazgatóinak az 58%-a ítélte kielégítőnek, 42%-uk valamilyen szempontból elégedetlen volt a felvett gyerekekkel. Az elégedetlenség oka a legtöbb esetben az volt, hogy a felvett gyerekek képességeik szempontjából nem feleltek meg eléggé az iskola előzetes várakozásainak. Ebből a legtöbbben azt a konzekvenciát vonták le, hogy a következő évben változtatni fognak a felvételi eljárás módszerein. Változtatási terveik részben arra vonatkoztak, hogy ki (ahol külső munkatársak felvételiztettek, ott ezentúl belsőkre bízták) és milyen eljárásokkal felvételiztessen. A felvételik módszerei közül az írásbeli tesztek viszonylag stabilnak bizonyulnak (ezt továbbra is minden iskola alkalmazni kívánja), a szóbeli és a pszichológiai tesztek, valamint az általános iskolai eredmények figyelembevétele a bizonytalanabb eljárások közé tartoznak. Akik eddig alkalmazták őket, azok úgy nyilatkoztak, hogy a jövőben lemondanak róluk, akik pedig nélkülözték, ezentúl alkal-

\*\* A felvételi tesztek elemzését Horváth Zsuzsa és Tompa Klára végezte.

mazni kívánják a sikeresebb szelekció reményében, összességükben azonban a felvételi követelmények a következő évben sem sokat változtak.

#### A felvételi követelmények 1992-ben (N=32)

követelmény	az iskolák aránya %-ban
írásbeli	88
szóbeli	51
pszichológiai teszt	38

Egy-egy iskola természetesen ezúttal is többféle felvételi szűrőt alkalmazott. A leglényegesebb különbség az előző évhez viszonyítva az volt, hogy nőtt a pszichológiai tesztek is alkalmazó iskolák aránya.

Viszonylag kevés iskola (20%) esetében derült ki, hogy a szülők elégedetlenek voltak a felvételi eredményeivel, fellebbeztek, feljelentették az iskolát az önkormányzatnál, vagy protekciót hajkurásztak. Az esetek többségében elfogadták az iskola ítéleteit, és belenyugodtak abba, hogy 10-12 éves gyerekeik nem állták ki az eljük állított szelekciós próbát.

A felvételi eredményeként 1991 őszén a 40 iskola összesen 52 szerkezetváltó osztályt indított (75%-ukban egy, 20%-ukban kettő és 5%-ukban 3 osztály indult), összesen 1555 gyerekkel. A fent ismertetett szelekciós eljárások alkalmazására nyilvánvalóan azért volt szükség, mert az iskolák többsége a felvételi lehetőségeket meghaladó jelentkezési arányokra számított. Az iskolák már a szerkezetváltásra vonatkozó koncepcióikban is meggyőző érveként alkalmazták az átlagostól eltérő szerkezetű osztályok bevezetése iránti szülői keresletet. A szülői igények alakulását valószínűleg nagy mértékben befolyásolta az általános iskolákkal való elégedetlenség, a szerkezetváltó iskolák által ígért nagyobb hatékonyság (jobb felsőfokú továbbtanulási eredmények) és a kísérleteknek általában kijáró népszerűség és vonzerő. A gyerekeik iskoláztatását szívükön viselő szülők többsége valószínűleg úgy gondolta, hogy mindenfajta kísérleti osztály jobb minőségű az átlagosnál egyszerűen azért, mert nagyobb figyelem és törődés jár neki.

A vizsgált iskolákban a kísérlet beindításának évében átlagosan alig több, mint háromszoros volt a túljelentkezés. A különböző szerkezetű osztályok között nem volt lényeges eltérés, de a volt általános iskolákba az átlagosnál kevesebben jelentkeztek.

#### A szerkezetváltó iskolákba felvettek aránya 1991-ben (N=40)

modell	a felvettek a jelentkezők %-ában
8 osztályos	35
6 osztályos	36
általános iskola	39

Befolyásolta a jelentkezők számát az is, hogy milyen településen van az iskola.

#### A felvettek aránya településtípus szerint 1991-ben (N=40)

település	a felvettek a jelentkezők %-ában
Budapest	19
megyeszékhely	26
város	36
kisváros	37

Az arányokból jól látszik, hogy minél nagyobb településen volt a szerkezetváltó iskola, annál inkább válogathatott a jelentkezők közül. Nem véletlen, hogy három olyan iskola akadt, ahol az átlagnál sokkal kedvezőbb volt a meritési lehetőség: a miskolci Földes Gimnázium (4%), amelyik a továbbtanulási arányok szerint egyébként is az ország harmadik legjobb gimnáziuma, és az a két budapesti gimnázium (Veres Péter 7% és Babits 9%), amely Budapesten az elsők között kezdett bele a szerkezetváltó kísérletbe.

Hogy milyen nagy vonzereje volt a kísérlet első évében az újdonság varázsának, azt az is bizonyítja, hogy a szerkezetváltó iskolák többségének második évfolyamára, 1992 tavaszán már lényegesen kevesebb gyerek jelentkezett. Ebben az évben a szerkezetváltó iskolák már a jelentkezők közel felét (43%) felvették. Szerkezeti modellek szerint lényeges eltérés mutatkozott: a 8 osztályos iskolákba átlagosan a jelentkezők 37%-ának, a 6 osztályosba viszont a jelentkezők 49%-ának sikerült bekerülnie. Az előző évhez hasonlóan 1992-ben is lényegesen eltért a jelentkezők aránya településtípusonként.

A felvettek aránya településtípusok szerint 1992-ben (N=32)

település	a felvettek a jelentkezők %-ában
Budapest	13
megyeszékhely	43
város	42
kisváros	68

A két év adatainak összehasonlítása azt jelzi, hogy Budapestet kivéve minden településtípuson csökkent a jelentkezők aránya, illetve minél kisebb településen van az iskola, annál kevésbé nyílik lehetősége a jelentkezők közötti válogatásra.

Már 1991-ben is az volt a tapasztalat, hogy nagyjából hasonló jelentkezési arányok mellett a 6 osztályos gimnáziumok közül sokkal többen (50%) indítottak két osztályt, mint a 8 osztályos gimnáziumok közül (10%). 1992-ben ez a tendencia tovább erősödött. Hasonló arányú túljelentkezés mellett a 6 osztályos gimnáziumok közül ezúttal már 67%, a 8 osztályosok közül viszont csak 22% indított két vagy több osztályt. Ha ehhez még hozzátesszük, hogy a 8 osztályos szerkezetű osztályokba felvettek között 1992-ben 77% volt a 4,6-nél jobb általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkező gyerekek aránya, és a 6 osztályosokban csak 64%, akkor arra a megállapításra jutunk, hogy hasonló nagyságrendű szülői igények mellett, az alacsonyabb felvételi követelményeknek köszönhetően a 6 osztályos gimnáziumi szerkezet elterjedése a jövőben dinamikusabbnak ígérkezik, mint a 8 osztályos.

Vizsgáljuk meg ezek után, hogy a fent ismertetett szelekciós eljárásokkal milyen gyerekeket válogattak ki 1991-ben a szerkezetváltó középiskolák. Mint az iskolák jellemzőit összefoglaló fejezetben említettük, a szerkezetváltó iskolákban korábban átlagosan 70%-os volt a lányok aránya. A szerkezetváltó osztályok összetételének alakulása arra utal, hogy a felvételi szelekció kifejezetten a fiúknak kedvezett.

A felvett gyerekek település és nemek szerint 1991-ben (N=800)

település	fiú %	lány %	összes %
Budapest	49	51	100
megyeszékhely	34	66	100
város	53	47	100
kisváros	36	64	100
összes	41	59	100

A nemek szerinti arányok szorosan összefüggnek a településtípusokkal. A kisvárosok szerkezetváltó osztályaiba ugyan kevesebb fiú került be, mint a nagyvárosiakba, de a kisvárosi szerkezetváltó osztályokban így is magasabb a fiúk aránya, mint ugyanezen iskolák hagyományos osztályaiban. Ez a tendencia lényegében 1992-ben is folytatódott. Ekkor átlagosan 40% volt a fiúk aránya az új szerkezetű osztályokban.

Mint korábban láttuk, a gimnáziumok normál osztályaiban eddig átlagosan 52% volt a nem helybeli gyerekek aránya, ezen belül a nagyvárosi gimnáziumokban 28%, a kisvárosiakban pedig 63%. A szerkezetváltó osztályok összetételét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a felvételi szelekció mindenütt, de különösképpen a kisvárosokban a helyben lakó gyerekeknek kedvezett.

A felvettek lakóhely és településtípus szerint 1991-ben (N=925)

település	helyben lakó %	nem helyben lakó %
Budapest	71	29
megyeszékhely	82	18
város	65	35
kisváros	65	35
összes	72	28

Lényegében ez a tendencia is folytatódott 1992-ben, amikor a jelentkezők között átlagosan 67%, a felvettek között pedig átlagosan 75% volt a helyben lakók aránya. A fenti táblázatok alapján tehát azt mondhatjuk, hogy a szerkezetváltás során alkalmazott szelekció az iskolák korábbi összetételét a fiúk és a helyben lakó gyerekek javára változtatta meg. Mint korábban láttuk, a vizsgált iskolák normál osztályaiban eddig átlagosan 60%-ban kerültek be fizikai foglalkozású szülők gyerekei, ezen belül a nagyvárosi iskolákban 51%-ot, a kisvárosiakban pedig 73%-ot képviseltek. Valószínűleg nem véletlen, hogy ez az arány már az új szerkezetű osztályokba való jelentkezésnél megváltozott.

A jelentkezők összetétele a szülők foglalkozása szerint 1991-ben (N=597)

foglalkozás	apa %	anya %
nincs adat	7	1
vezető	17	4
értelmiségi	15	21
nem fizikai alk.	17	47
vállalkozó	10	5
szakmunkás	22	6
segéd, betanított	8	9
munkanélküli	2	1
inaktív	2	5
összes	100	100

Mint a táblázatból látszik, a szerkezetváltás elsősorban a nem fizikai rétegekben bizonyult népszerűnek, az új szerkezetű osztályokba főként az értelmiségiekhez és a középrétegekhez tartozó szülők gyerekei jelentkeztek. A fizikai foglalkozású szülők eddigi 60%-os átlagával szemben a fizikaiak aránya már a jelentkezők között is jóval alacsonyabb: az apák esetében 41%, az anyák esetében pedig 23% volt.

A felvettek megoszlása a szülők foglalkozása szerint 1991-ben (N=660)

foglalkozás	apa %	anya %
nincs adat	5	1
vezető	16	5
értelmiségi	20	28
nem fizikai alk.	18	43
vállalkozó	11	5
szakmunkás	22	7
segéd, betanított	6	6
munkanélküli	1	1
inaktív	1	4
összes	100	100

A fenti adatsorból jól látszik, hogy a felvételi szűrők még inkább az előnyösebb társadalmi rétegek gyerekeinek kedveztek, a fizikai foglalkozású apák gyerekei a felvettek között már csak 35%-kal, a fizikai anyák gyerekei pedig már csak 19%-kal vannak képviselve. Gyakorlatilag arról van szó, hogy azok a gyerekek, akiknek az apjuk szakmunkásnál alacsonyabb és az anyjuk nem fizikai alkalmazotti foglalkozásnál alacsonyabb foglalkozási csoportokba tartozik, akármilyen képességűek is voltak, alig jelentkeztek, s ha jelentkeztek is, nemigen nyertek felvételt ezekbe az osztályokba. Az adatokból egyértelműen látszik, hogy az új szerkezetű osztályok iránt megmutakozó igény is az előnyösebb helyzetű társadalmi rétegek részéről jelentkezik, és a beiskolázásnál alkalmazott felvételi szelekció is nekik kedvez. Alapos okunk van tehát feltételezni, hogy a szerkezetváltással bevezetett korai (10-12 éves kori) szelekció nemcsak képességbeli, hanem társadalmi differenciálódáshoz is vezet, illetve olyan módon alakítja át az oktatási szolgáltatások rendszerét, hogy további előnyökhöz juttatja a jobb társadalmi réteghelyzetű gyerekeket.

## 7. A kísérlet megvalósítása

A szerkezetváltó iskolák az őket fenntartó önkormányzatok segítségével ugyan rendkívüli erőfeszítések árán, mégis mindenütt megfelelő feltételek között láttak hozzá a kísérletek megvalósításához. A szerkezetváltó osztályoknak azokban az iskolákban is kivételesen jó körülményeket biztosítottak, amelyekben egyébként a szűkösség és a hiány mindennapos a tárgyi feltételek vonatkozásában.

Az esettanulmányokat készítő az iskolák 90%-ában ítélték a kísérleti osztályok tantermeit megfelelőnek, és csak 10% esetében jelezték, hogy a kísérleti osztály valamilyen szükségteremben kapott helyet, vagy valamilyen átmeneti megoldást találtak ki elhelyezésére. Ugyancsak az iskolák 10%-ából jelezték, hogy zsúfoltság nehezíti a kisgimnazista gyerekek megfelelő elhelyezését.

Elsősorban az önkormányzatok támogató magatartásának és nagylelkűségének köszönhető az is, hogy a kísérleti osztályok 73%-a teljesen új, vagy legalábbis az átlagosnál jobban felszerelt és berendezett osztályteremben tanulhat. 27%-ukra az átlagosnak megfelelő felszereltség jellemző, és egyetlen iskolából sem jelezték, hogy a felszereltséget illetően komoly hiányosságok tapasztalhatók. Ez ismét arra utal, hogy mind az önkormányzatok, mind az iskolák a kivételnek kijáró figyelemmel és bőkezűséggel viszonyultak az első szerkezetváltó osztályokhoz, a szűkös anyagi lehetőségek mellett is igyekeztek biztosítani a tanítás optimális feltételeit.

A gyerekek szociális ellátottsága tekintetében már nem ilyen kedvező a helyzet. Étkezési lehetőséget ugyan valamennyi iskolában biztosítanak a kisgimnazistáknak, de napközit csak az iskolák 20%-a (főként a volt általános iskolák) képesek biztosítani. Néhány iskolában ugyan délutáni szakkörökkel vagy alkalmi tanári felügyelettel biztosítják, hogy az elfoglalt szülők gyerekei bent maradhassanak az iskolában, de ez nyilvánvalóan átmeneti megoldás, ha jön a többi osztály és több lesz a gyerek, valószínűleg kielégítendő szükségletként fog felvetődni a 10-14 évesek délutáni felügyeletének megoldása. Ugyancsak nagyon kevés (23%) iskola esetében van lehetőség kollégiumi hely biztosítására, ami azt jelenti, hogy ha nem bővül a kollégiumi kapacitás, vagy lemondanak a szerkezetváltó iskolák a nem helyben lakó gyerekek fölveteléről, vagy a 10-14 évesek is fárasztó, mindennapos bejárásra kényszerülnek.

Az új szerkezetű osztályokban nemcsak a tárgyi feltételek jobbak az átlagosnál, hanem a legtöbb iskolában a személyi feltételek is. Miután a kísérletek az iskola innovációs törekvéseként, hatékonyság és presztízszenvelő szándékkal születtek, szinte mindenütt a legjobb szaktanárokat választották ki a feladatok megvalósítására. A szerkezetváltó osztályok pedagógus testületeinek 50%-a azokból a tanárokból került ki, akik a tanterveket írták, és már egy-két évvel korábban teammre szerveződve, nagy ambíciókkal készültek az új szerkezet bevezetésére. Az iskolák 10%-ában a kísérleti osztályokban tanítók stábjában az iskola legjobb szaktanáraiból szerveződött, akiket a munkaközösségek javaslatai alapján választottak ki. Az iskolák 40%-ának esetében pedig (ide tartozik a volt általános iskolák többsége) maga az igazgató tett javaslatot az új szerkezetű osztályok tanárainak személyére.

Ennek megfelelően a kísérleti osztályokban tanító pedagógusok szakképzettsége általában magasabb, mint az iskolában jellemző átlag. Az esetek 48%-ában valamennyi pedagógus egyetemet végzett, az iskolák 30%-ában pedig a kísérleti osztályokban tanító pedagógusok több, mint fele végzett egyetemet. Mindössze az osztályok 22%-ában tanít ennél kevesebb, egyetemet végzett tanár, főként a kisvárosi gimnáziumokban és a volt általános iskolákban. A legtöbb iskolában a kísérleti osztályok osztályfőnökeinek a kiválasztása is a legnagyobb körültekintéssel és alaposággal történt. Az iskolák 30%-ában önként jelentkezett valaki a tantestületből erre a feladatra, az iskolák 34%-ában a kísérleti osztályok leendő pedagógusai maguk közül választottak osztályfőnököt, az iskolák 36%-ában (főként a volt általános iskolákban) pedig az igazgató tett javaslatot a leendő osztályfőnök személyére. A kísérleti osztályok 75%-ában nő, 25%-ában pedig férfi az osztályfőnök. Az osztályfőnök kiválasztásánál általában az volt a kritérium, hogy fiatalok legyenek (30 év körüliek), fontos (érettségi) tantárgyat tanítsanak és általános iskolai tanítási tapasztalattal is rendelkezzenek. Némelyik középiskolai igazgató olyan nagy jelentőséget tulajdonított ez utóbbi szempontnak,



hogyan ha nem volt megfelelő tanár a tantestületben, egyetemi végzettségű, de általános iskolában tanító kollégát vett fel erre a feladatra.

Az esettanulmányok készítői a kísérleti iskolák többségében azt tapasztalták, hogy jó együttműködés, egyetértés és harmónia jellemzi a kísérleti osztályokban tanító pedagógustestületeket. Mindössze az iskolák 30%-ában tapasztaltak konfliktust vagy ellentéteket, amelyek főként a pedagógiai értékrend, a nevelési módszerek, a korosztályi problémák kezelése és a gyerekek túlterhelésének kérdésében jelentkeztek.

A kísérleti osztályokban tanító pedagógusok többsége lelkesedéssel és nagy ambícióval látott neki az új feladat végrehajtásának. Lelekesedésük több okkal magyarázható: azok is érdekes szakmai kihívásként értékelik az új korosztály oktatását, akik kissé már belefáradtak a 14-18 éves kamaszok tanításába. A kísérleti osztályokba válogatott, ambíciózus, jó képességű gyerekek kerültek be, akiknek a tanítása a korábbinál több sikerélményt ígér. És végül a kísérleti osztályokban tanító pedagógusok is némiképp kiválasztottnak érezhetik magukat, akik az érdeklődés középpontjába kerültek, fontos feladatot kaptak, és akiknek munkájára jobban odafigyel a környezetük, mint korábban.

Talán már az eddig elmondottakból is kiderült, hogy némiképp speciális helyzetben vannak a szerkezetváltó általános iskolák kísérleti osztályainak pedagógusai. Ezeknek az általános iskoláknak a tantestületeiben általában kevésbé volt teljes az egyetértés a kísérletek bevezetése körül. Főként az alacsonyabb képzettséggel és gyengébb szakmai kvalitásokkal rendelkező pedagógusok féltették állásukat és egzisztenciájukat a kísérlet bevezetésétől, illetve attól tartottak, hogy ha az iskola gimnáziummá "növi ki magát", ők feleslegessé válhatnak. Az egzisztenciaféltés miatt ezekben az iskolákban gyakran szabályos versengés folyt a pedagógusok között annak érdekében, hogy a kísérleti osztályokban taníthassanak. Gyakori volt, hogy az igazgató maga választotta ki, illetve jutalmazta meg a kísérletben való közreműködéssel az egymás között rivalizáló pedagógusokat. Ez a helyzet és ezek az eljárások szükségképpen növelték a feszültségeket és a konfliktushelyzeteket a tantestületekben, és hozzájárultak ahhoz, hogy a kísérleti osztályok tanárai az iskola egészétől némiképpen szeparáltak és nem is túl népszerűen kezdjék el a kísérletet.

Az új szerkezetű osztályok bevezetése megváltoztatja a középiskolák korábbi belső életét, és a 10-12 éves gyerekek középiskolába kerülése megváltoztatja az ő korábbi iskolai életüket és az iskolához való viszonyukat is. E változások mind az iskolák mint befogadó közeg, mind a gyerekek mint beilleszkedők számára új helyzetet teremt, s az új helyzet számos új pedagógiai és szociálpszichológiai problémával jár együtt. Esettanulmányaink szerint az első év során az új helyzet mindkét fél számára több pozitívummal, mint negatívummal járt (a vizsgált 32 iskolából egy év alatt összesen csak 6 gyerek maradt ki, és a kísérleti osztályok első évi átlagos tanulmányi eredménye 4,4 volt), de alapos okunk van feltételezni, hogy ebben igen nagy szerepe volt a kísérletet övező lelkesedésnek és megkülönböztetett bánásmódnak. Valószínű, hogy az új szerkezetű osztályok tömeges elterjedésével, illetve az újdonság varázsának múlásával a negatív jelenségek súlyának növekedésével kell számolni, és nem árt idejében felkészülni azokra a pedagógiai problémákra, amelyek már most jelentkeznek néhány szerkezetváltó iskolában, és amelyekre az ott tanító pedagógusoknak megfelelő eljárásokat kell kidolgozniuk.

A problémák egy része a speciális iskolaváltásból, illetve a különböző korcsoportok még szokatlan iskolai együttéléséből fakad. Az esettanulmányok tapasztalatai szerint a legtöbb iskolában a "normál" gimnazisták nem fogadták elutasítással a "kisgimnazistákat", akiknek viszonylag hamar sikerült beilleszkedniük az új környezetbe. Több iskolában úgy érezték, hogy ettől "családiasabb" lett az iskola, a nagyoknak is jót tett a kicsik megjelenése, mert toleranciára készíteti őket és fejleszti szociális készségeiket. Ugyanakkor néhány iskolában azt is tapasztaltuk, hogy a kisgimnazisták egy része szorongva élte át az iskolaváltást, nehezen oldódott fel az új közegben, sőt esetenként tapasztalhatóak voltak az új szerkezetű osztályok iskolán belüli elszigeteltségének jelei is. Ugyanakkor, főként a szigorú szelekció következtében, azt is tapasztaltuk, hogy a kisgimnazisták némi "kiválasztottsági" tudattal élték át a gimnáziumba kerülésüket, ami könnyen növekedhet a későbbiekben a többség számára ellenszenves "elittudattá".

A problémák másik csoportja a korosztályi jellemzőkből fakad. A pedagógusok általános véleménye szerint a 10-12 éves kisgimnazisták felszabadultabbak, őszintébbek, nyitottabbak, könnyebben alakíthatók és alkalmazkodóképesebbek kamaszkorú társaiknál. A felsorolt, főként életkori eredetű tulajdonságok többségét a pedagógusok örömmel és lelkesen emlegették, mint olyan jellemzőket, amelyek megkönnyítik oktató és nevelő tevékenységüket. Csakhogy ugyanezekkel az életkori jellemzőkkel a nagyobb élnkség, a féktelenség, a nagyobb mozgásigény is együtt jár, ami már inkább nehezíti az e korosztály kezelésében gyakorlatlan pedagógusok munkáját, illetve új pedagógiai eljárások alkalmazására készíti őket.

A problémák harmadik csoportja abból következik, hogy a kísérleti osztályok tanulói a többi gyerekekkel ellentétben szigorú szelekciós folyamatok eredményeként kerültek be az iskolába. Ebből következően a pedagógusok számára számtalan, kifejezetten előnyös tulajdonsággal rendelkeznek: éreklődőbbek, jobban motiváltak, jobb képességűek, jobb felkészültségűek, aktívabbak és szorgalmasabbak a "normál" osztályokba járó társaiknál. Ennek köszönhetően könnyebben és gyorsabban taníthatók, kisebb munkával jobb eredményeket produkálnak. Csakhogy a nagyobb tanulásra való motiváltság az esetek nagy részében túlzott ambíciókkal is együtt jár, amiből felfokozott szereplési vágy és az értékelés és elismerés állandó igénye is fakad. A fokozott ambíció és szereplésvágy állandó versenyhelyzetet teremt a kísérleti osztályokon belül, ahol a korábbi osztályelsők ezúttal osztályon belül versengenek a legelső pozíciókért. Ilyen körülmények között nehezen jönnek létre új kötődések a gyerekek között, az új osztályok belső szociális struktúrái igen nehezen alakulnak ki.

Amilyen lelkesedéssel beszélnek a pedagógusok a kisgimnazisták pozitív tulajdonságairól, legalább annyira el vannak ragadotva szüleiktől is. Beszámolóikból kiderül, hogy nemcsak a csupa jó képességű gyerekből álló homogén "jó" osztályokat könnyebb tanítani, de az egyúttal társadalmi értelemben is szelektált értelmiségi és középosztályi szülőkkel is sokkal könnyebb az együttműködés. Ezek a szülők rendkívüli módon ambicionálják gyerekeik jó iskolai előmenetelét, s ennek érdekében aktívak, jól kooperálnak, az iskolával azonos értékrenddel rendelkeznek, az iskola által elvárt kulturális háttérrel biztosítják gyerekeik számára, és anyagi szempontból is hajlandók az iskola minden extra kívánságát szó nélkül teljesíteni.

Ugyanakkor amilyen együttműködők az iskolával szemben, olyan igényesek is. Éberren figyelik a pedagógusok tevékenységét és gyerekeik előmenetelét, és azonnal hangot adnak nemtetszésüknek. Már a szerkezetváltó iskolák indulásának első hónapjaiban akadtak olyan iskolák, ahol a szülők a gyerekek túlterheléséről panaszkodtak, és olyanok is, ahol az volt a kifogásuk, hogy nem támasztanak elég szigorú követelményeket gyerekeikkel szemben.

Az esettanulmányok készítői szinte valamennyi iskolában azt tapasztalták, hogy a pedagógusok kiemelt törődéssel, figyelemmel, türelemmel, demokratikus bánásmóddal kezelik tanítványaikat, s hogy a szerkezetváltó osztályokban ideális tanár-diák viszony valósul meg. Ugyanakkor egyes iskolákban máris megjelent a "kivételezésből", a megkülönböztetett bánásmódból fakadó többségi elégedetlenség, annak nyomán, hogy gyakran ugyanazok a tanárok másképp viselkednek a kísérleti, mint a normál osztályok tanulóival. Ugyancsak felmerült, sőt helyenként tantestületi vitát is kavart a túlterhelés kérdése. Annak ellenére, hogy a szerkezetváltó kísérletek szinte kivétel nélkül a gyerekek túlterhelésének csökkentését ígérték, egyes iskolákban máris problémát jelent, hogy a pedagógusok, kihasználva a "kiválasztott" kisgimnazisták fokozott tanulási motiváltságát, az átlagosnál, sőt teherbírásuknál is jobban terhelik őket.

Mint több más tekintetben, beilleszkedési szempontból is speciális helyzetben vannak a volt általános iskolák gimnáziumi osztályai. Speciális belső problémát jelent, hogy a gyerekek 10-12 éves korában megbontják a korábbi osztálystruktúrákat, és szigorú szelekcióval iskolán belül "elkülönítik" a legkiválóbb képességű gyerekeket. Akár ott maradhatnak a többiek egy másik osztályban, akár át kell menniük egy másik iskolába, ez mindenképpen a gyerekek közötti feszültséggel és a szülők elégedetlenségével jár együtt. Az első években szűkségképpen arról még nem szereztünk tapasztalatokat, hogy mit jelent majd egy többségükben 14 éves aluliakból álló általános iskolában a 14 éven felüli "nagyimnazisták" megjelenése, ami feltehetően még "elittudattal" is társul, de feltételezzük, hogy ez sem lesz mentes a belső feszültségektől.

Az új szerkezetű osztályok bevezetését \_ mint már korábban is említettük \_ az esetek többségében a fenntartó önkormányzatok teljes egyetértése, sőt lelkesedése kísérte. Az 1991-ben induló iskolák közül mindössze 3 esetben volt tapasztalható, hogy a kísérlet beindítását az önkormányzati testület egy része ellenezte vagy fenntartással kezelte. Hasonlóan támogató volt a szerkezetváltó iskolák tantestületeinek viszonya is. A pedagógusok többsége meg volt győződve arról, hogy a szerkezetváltó kísérlet jól tesz az iskola hatékonyságának, presztízsének és esetleg még finanszírozási előnyöket is remélt. A tantestületeknek az a része, amely aktívan részt vett a kísérletben, személyesen is érdekeltnek érezhette magát. A 40 iskola közül mindössze 6 esetben fogalmaztak meg ellenérveket a pedagógusok a szerkezetváltás bevezetésével szemben. Ez főként a szakmai infrastruktúra hiányosságaira (a NAT a vizsgarendszer és a tankönyvek hiánya) vonatkozott, valamint a 10-14 éves korosztály oktatási és nevelési feladataira való felkészületlenségre.

Sokkal komolyabb ellenérzést váltott ki az új szerkezetű osztályok bevezetése az érintett általános iskolák részéről. Korábban már említettük, hogy a szerkezetváltó középiskolák egy része éppen hogy ezt az ellenérzést kivédje, már az előkészítés és a szervezés időszakában megpróbált kooperálni az általános iskolákkal. Az ellenkezés ennek ellenére szinte általános volt. Az ellenérzéseket kiváltó okok a következők voltak: az általános iskolák félttek a további létszámcsoökkentéstől, ami a fejkvótás finanszírozási rendszer miatt helyenként működésüket veszélyeztette, osztályösszevonásoktól rettegtek és pedagógus-munkanélküliségtől.

Nehezményezték, hogy a középiskolák már 10-12 éves korukban elviszik legjobb tanulóikat, akik nélkül az osztályok "lefejezettek" válnak, elvesz a húzóerő, ott marad a sok közepes és rosszabb tanuló, a korábbiánál még gyengébb tanulási motivációval. Többen megfogalmazták, hogy túlságosan korainak tartják a 10-12 éves kori szelekciót, ami ellenkezik egy demokratikus oktatási rendszer elveivel. Voltak, akik "föltették" tanítványaikat a gimnáziumtól, az esetleges túlterheléstől, a bizonytalan feltételektől, a korosztály kezelésére pedagógiai szempontból felkészületlen tanároktól és a későbbi csalódásoktól, annál is inkább, mert a jelenlegi rendszer átjárhatatlansága miatt kizárt a korrekció lehetősége.

Amellett, hogy az általános iskolai igazgatók és pedagógusok ellenérzéseiket lépten-nyomon megfogalmazták, terjesztették és nyilvánosságra hozták, helyenként kifejezetten ellenállásra is sor került. Volt, ahol csak passzivitást tanúsítottak (nem voltak hajlandók részt venni a szerkezetváltó osztályok propagálásában és szervezésében), de volt, ahol kifejezetten ellenpropagandát fejtettek ki, sőt lebeszéltek, s esetleg meg is fenyegették a szerkezetváltó osztályokba igyekvő tanítványaikat.

Ugyancsak nem övezte egyértelmű lelkesedés a szerkezetváltó kísérleteket a szomszédos középiskolák részéről sem. fgy érezték, hogy a szerkezetváltó iskolák illetéktelen előnyökre tesznek szert az önkormányzati extra támogatások megszerzésével és a korai szelekcióval kiválókat, jó képességű gyerekek beiskolázásával. A középiskolák esetében a kifogások nem maradtak meg a passzív ellenérzések szintjén, a legtöbben aktív versengésbe kezdtek, megpróbálták speciális szolgáltatásaikat gyarapítani, illetve maguk is nekivágtak a szerkezetváltásnak, ezzel elindítva egy-egy települési körzeten belül azt a szerkezetváltási láncreakciót, amit korábban már részletesen elemeztünk.

Az adott korosztály iskoláztatásában érdekelt szülők pozíciójuknak megfelelően fogadták a szerkezetváltó iskolák megjelenését. Akiknek a gyerekeit felvették ezekbe az osztályokba, azok lelkesek, aktívak és együttműködők voltak, mint ahogy ezt már említettük. Akiknek pedig kimaradtak a gyerekeik, vagy esélytelenek lévén meg sem kísérelték a bejutást, azok elégedetlenek. Főként az alsóbb foglalkozási rétegekhez tartozó szülők fogalmazzák meg bölcs társadalmi tapasztalattal, hogy ismét "elitiskola" született az "úrigyerekeknek", amit az állampolgárok adójából finanszíroznak.

## Összefoglalás

Az 1989-92. között kiadott tömeges szerkezetváltási engedélyek nyomán spontán módon liberalizálódott az iskolaszervezet, illetve megvalósult a szerkezeti sokszínűség a középiskolák intézményrendszerében. Az általunk vizsgált 40 iskola közül azonban mindössze 20% tervezte, hogy teljesen átáll az újonnan bevezetett szervezetre, és ezzel teljes mértékben korai szelekcióval válogató elitiskolává válik. Valamennyi ilyen stratégiát folytató iskola budapesti vagy megyeszékhelyi gimnázium volt. Az iskolák döntő többsége az új iskolaszervezetet tartósan csak speciális szolgáltatásként, egy-egy osztályba kívánja bevezetni, hogy ezzel amellet, hogy presztízsét növeli, megfeleljen az adott településen jelentkező elitoktatás iránti igényeknek. Emellett továbbra is meg kívánja őrizni a hagyományos 4 osztályos gimnáziumi szolgáltatást, sőt helyenként a szakmai képzést is. A "vegyes" típusú iskolai szolgáltatást minden esetben a fenntartó önkormányzatok iskolapolitikája, az iskolai szolgáltatások iránti lakossági igények és a szerkezetváltás anyagi feltételeinek bizonytalansága indokolta.

Akár tudatos oktatáspolitikai koncepció, akár a döntésektől nem korlátozott spontán folyamatok hívták életre a jelenlegi szerkezeti pluralizmust, kialakulása immár tudomásul veendő tény, és terjedési dinamizmusa olyan erőteljes, hogy legfeljebb nagyon határozott és nagy ellenérzéseket kiváltó központi döntéssel lehetne megfékezni. Ha az oktatásirányítás nem kíván ilyen népszerűtlen döntést hozni, el kell fogadnia a kialakult helyzetet, illetve fel kell vállalnia azoknak a feladatoknak a mihamarabbi megoldását, amelyek egy ilyen típusú oktatási intézményrendszer működéséhez feltétlenül szükségesek. Az iskolaigazgatókat faggatva az derült ki, hogy a szerkezetváltó iskolák közül a legtöbben az alábbi problémákkal küszködnek:

1. Az anyagi feltételek hiánya (Valamennyi kísérletező iskola számára nyilvánvaló, hogy a szerkezetváltás hosszú távon olyan többletkiadásokkal jár, amelyeket az általános iskolai fejkvótából nem lehet biztosítani. Az iskolák által elérhető alkalmi többletfinanszírozási források viszont felettébb bizonytalanra teszik mind a pedagógusok munkabérét, mind az iskolák működési feltételeit. El kellene dönten, ki finanszírozza az elitoktatás többletterheit, és ki milyen garanciát vállaljon ennek biztosítékául.)
2. Helyiséghiány (Az iskolák egy része olyan feltételek mellett is vállalkozott a szerkezetváltásra, amikor ez hosszú távon belső feszültségekkel járó zsúfoltságához vezet. Ráadásul mindenki számára nyilvánvaló, hogy a célul kitűzött hatékonyabb elitoktatás nem valósítható meg a helyigényes kiscsoportos oktatási formák bevezetése nélkül. Az ebből adódó problémák elkerülése végett tisztázni kellene, hogy milyen tárgyi feltételek birtokában kezdhetnek az iskolák szerkezeti átalakításba és ki biztosítsa az esetleg hiányzó tárgyi feltételeket.)
3. Pedagógushiány (Az iskolák /különösen a volt általános iskolák és a kisvárosi gimnáziumok/ egy része krónikus tanárhiánnyal /főként nyelvtanárhiánnyal/ küszködve kívánja az elitoktatást bevezetni. A szülők és a gyerekek érdekeinek védelmében, valamint a pedagógusok túlterhelésének csökkentésére meg kellene határozni, hogy milyen személyi feltételek megléte szükséges feltétlenül a szerkezetváltó osztályok bevezetéséhez.)
4. Szakmai bizonytalanság (A központi szakmai irányításnak fel kellene vállalnia a szerkezetváltó iskolák szakmai irányításának és orientációjának a feladatát, ami egy demokratikus szakmai irányítás esetében elsősorban szakmai konferenciák, fórumok és továbbképzések szervezését, szakkönyvek és szakmai segédanyagok kiadásának és terjesztésének támogatását és szükség esetén igénybe vehető szakmai tanácsadás biztosítását jelenti.)
5. A tantervek értékelésének hiánya (A tantervkínálatban való eligazodás érdekében és a további tömeges és felesleges tantervírás megakadályozására el kellene végezni a már többek által alkalmazott szerkezetváltó tantervek nyilvános szakmai értékelését, és a legjobbakat ajánlottá, illetve hozzáférhetővé kellene tenni az iskolák számára.)
6. A Nemzeti Alaptanterv hiánya (Feltétlenül szükség lenne a jelenlegi bőséges tantervkínálatban való eligazodáshoz és a tantervek értékeléséhez biztosítani a tantervi minimumot tartalmazó és viszonyításul szolgáló központi alaptantervet.)

7. A központi vizsgarendszer hiánya (Feltétlenül szükség lenne biztosítani a kimeneti szabályozást, amely lehetővé tenné a jelenlegi vegyes típusú iskolaszervezet hatékonyságának mérését. Ez mind a nyilvánosság tájékoztatása, mind az iskolák önértékelésének biztosítása szempontjából nélkülözhetetlen.)
8. A megfelelő tankönyvek hiánya (Fel kellene mérni a szerkezetváltó iskolák tankönyvigényeit, és központi forrásból kellene támogatni a nélkülözhetetlenül szükséges tankönyvek megírását és terjesztését, hogy a jelenlegi tankönyvhiányos átmeneti helyzet a gyerekek érdekében megnyugtató módon rendeződjen.)
9. A várható középiskolai kapacitáshiány (Számolni kell azzal, hogy a megnövelt tanulmányi idő kísérleti osztályonként a 8 osztályos gimnáziumok esetében felével, a 6 osztályosok esetében pedig harmadával csökkenti a beiskolázási kapacitást. A szerkezetváltási engedélyek kiadása előtt az önkormányzatoknak számításokat kellene végezniük arról, hogy a demográfiai hullámvölgy elmúltával milyen intézményekben fogják biztosítani a gimnáziumokból emiatt kívül rekedő gyerekek középiskolai oktatását.)

Az itt felsorolt hiányosságok akár "természetes" velejárói is lehetnének egy oktatási kísérletnek. Csakhogy az iskolaszervezet megváltoztatása speciális kísérlet: nemcsak az adott intézménytípus működését változtatja meg, hanem az iskolarendszer egyéb intézményeinek működését is, és a korosztályok mobilitási lehetőségeit is hosszú távra megszabja. Mindemellert az új szerkezetű osztályokba már 1992 őszén is kb. 4000 gyerek járt (ami egy gimnáziumba belépő korosztály 12%-a), és ez a teljes tanulmányi idő alatt (ha több szerkezetváltási engedélyt nem adnának ki, ami nem valószínű) már 30.000 gyereket jelent. Ha a szerkezetváltás minden "járulékos" következményétől eltekintünk, ez már önmagában is felveti azt a kérdést, hogy nem túlságosan kockázatos-e ilyen gyerektömeget tartósan "kísérleti" körülmények között, illetve a felsorolt hiányok mellett oktatni.

Megjelent:

- 156 Nagy Péter Tibor:** Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban  
**157 Forray R. Katalin:** Békéscsaba iskolaszervezete és fejlődésének kilátásai  
**158 Rendszermodellek** (Szakértői vázlatok az Oktatókutató Intézet 1991. április 22-i értekezletéhez.) Szerk: Kozma Tamás  
**159 Felsőoktatáspolitikai Nyugat-Európában.** Szerk.: Bessenyei István  
**160 Forray R. Katalin\_Hegedűs T. András:** Támogatás és integráció (Oktatópolitikai szempontok a cigányság iskolázásához)  
**161 Sáska Géza:** A reform reformjának reformja (Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon)  
**162 Nagy Péter Tibor:** Erkölcsstan, hittan vagy értéksemlegesség az iskolában?  
**163 Lukács Péter:** Hogyan újítsuk meg a pedagógusok bérrendszerét?  
**164 Nagy Péter Tibor:** Tanügyigazgatás és a gazdasági válság  
**165 Lukács Péter \_ Balogh Miklós:** Pedagógusbérezés és oktatásfinanszírozás  
**166 Ladányi Andor:** A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése  
**167 Halász Gábor:** Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai  
**168 A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988.** Szerk.: Szövényi Zsolt  
**169 Horváth Szabó Katalin:** Tanárképzés Norvégiában  
**170 Ladányi Andor:** A felsőoktatási törvényről  
**171 Balogh Miklós \_ Lukács Péter:** Oktatásirányítás és iskolarendszer  
**172 Hegedűs T. András:** A regionális beiskolázás a felsőoktatásban  
**173 Hammer Ferenc:** Diktatúra és vezérkultusz  
**174 Ladányi Andor:** A felsőoktatás fejlesztésének kérdéseire  
**175 Biro Lajos:** Pedagógusok a közoktatási törvény koncepciójáról (1991)  
**176 Vélemények a közoktatási törvény koncepcióiról (1992)** Szerk.: Lukács Péter  
**177 A magániskolák tanácskozása** Szerk.: Várhegyi György  
**178 Az Oktatókutató Intézet 1991. évi kutatási beszámolója**  
**179 Liskó Ilona:** Rendszerváltás az iskolákban  
**180 Nagy Péter Tibor:** A magyar tanügyigazgatás egyensúlyi hagyománya  
**181 Györgyi Zoltán:** Budapesti pedagógusok véleménye az oktatási törvénytervezet koncepciójáról és a pedagógus-bérrendszerről  
**182 Szép Zsófia:** A közoktatás költségvetési kapcsolatai  
**183 Csanády Márton\_Lux Ambrus:** Rendszerváltás és értékteremtés (300 budapesti középiskola társadalmi és politikai értékrendje)  
**184 Szigeti Jenő\_Szemerszki Mariann\_Drahos Péter:** Pedagógusok véleménye az egyházi iskolák indításáról  
**185 Egyházi iskolák indítása Magyarországon** (Tudományos tanácskozás Gyula, 1992. június 22-24.)  
**186 Kozma Tamás:** fjejezetek a nevelésszociológiából  
**187 Csanády Márton:** Nem tudják, de költik? (A közoktatásfinanszírozás adatszolgáltatási rendszeréről)  
**188 Forray R. Katalin\_Györgyi Zoltán\_Híves Tamás\_Imre Anna:** Az ózdi térség közoktatásának helyzete, kilátásai  
**189 Vámos Dóra:** Munkapiac és szakképzés az NSZK-ban

