

DIFFERENCIÁLT ISKOLAFEJLESZTÉS

Az 1972-es oktatáspolitikai határozat egy sokat idézett szakasza szerint *folyamatosan javítani-korszerűsíteni kell a jelenlegi keretek közt folyó iskolai munkát, miközben már most meg kell kezdeni a fejlesztés távlatainak kimunkálását*. Bár e határozat óta öt esztendő telt el, a benne megfogalmazott feladatok ma is változatlanul érvényesek. Hiszen ki vitatná, hogy — a rendelkezésre álló eszközökkel, lehetőségeink határain belül — folyamatosan jobbitanunk kell az oktatás-nevelés személyi és tárgyi feltételeit, emelni színvonalát. S ugyanígy aligha vitás, hogy a távlati fejlesztési koncepció kialakításával kutatás és tervezés-irányítás egyaránt adós.

Ha az elmúlt évtized vonatkozó dokumentumait áttekintjük, néhány egyező pontot mégis kiemelhetünk az alakuló fejlesztési elképzelésből.¹ A munkálatok mostani állása szerint e közös pontok a következők:

a) *Távlatilag a lakosság 3–18 (19) éves korosztályai kerülnek a köznevelés hatókörébe*. A munkálatok a háromévesnél kisebb gyerekek bevonásával éppúgy nem számolnak, mint azzal, hogy a köznevelés számottevően kiterjeszkedik a 18–19 éveseknél idősebbek korosztályaira.

b) Ma még nem látjuk pontosan, hogy az e korosztályokba tartozó gyermekek-fiatalok milyen arányban kapcsolódnak be a köznevelésbe. Egyes hipotézisek szerint teljes létszámú bevonásuk lenne ajánlatos, mások szerint bizonyos életkoron (pl. 16 éven) túl nem vagy csak részlegesen volnának beiskolázhatók. De egyetértés van atekintetben, hogy *távlatilag a 3–18 (19) évesek minden korosztályának több mint a fele részeseül a köznevelésben*.

c) Nincs még megegyezés abban, hogy a köznevelésbe való bekapcsolódás pontosan mit is jelentsen (valószínűleg nem az iskolázás mai formáinak változatlan továbbélését). De annyi máris megfogalmazható, hogy *a gyerekek-fiatalok napi tevékenységeinek mintegy harmadát fogjuk társadalmilag-közösségileg, a köznevelés révén irányítani*.

¹ *Az oktatás távlati fejlesztési koncepciója*. Bp: Munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság oktatástervezési munkacsoport, 1971. *A kultúra fejlesztésének távlati koncepciója*. Bp: Munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság kulturális albizottsága, 1972. *A társadalmi-gazdasági fejlődés és az oktatás*. Bp: Az állami oktatás pártfelülvizsgálata, 3. munkacsoport, 1971. *A köznevelés fejlesztésének 1990-ig szóló koncepciótervezete*. Bp: Oktatási Minisztérium, 1974. *A munkaerőszükséglet és az oktatás összefüggései*. Bp: OT, OM, MüM, 1976. *Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai*. Bp: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976. *Nagy József: A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés feladatai*. Szeged-Bp.: MTA-OM elnökségi köznevelési bizottság. *Gáspár László: A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlati*. Szentlőrinc-Bp.: MTA-OM elnökségi köznevelési bizottság.

d) Nem biztos, hogy a fiatalok tevékenységeit milyen módszerekkel, formák között és eszközök segítségével szervezi a köznevelés. (Szinte biztosra vehető például, hogy nem kizárólag a mai formájú tanítás-tanulással, hanem például munkavégzéssel is.) *De a köznevelésben részt vevő korosztályok valamennyi tevékenységét nevelési-művelődési szempontból tervezzük és irányítjuk majd.*

e) Nem alakult még ki végleges álláspont abban, hogy gyorsabban vagy lassabban haladjunk-e a távlatok felé. Már ma is meglehetősen biztonsággal állítható azonban, hogy a távlatok felé közeledés *a mai iskolatípusok célrendszerének egységesülését, ugyanakkor viszont tevékenységszerkezetének (programrendszerének) fokozatos differenciálódását* fogja jelenteni.

Aligha vállalkozhatnám ennél többre annak megítélésében, hogy a különböző szempontok szerint indult és más-más bázisú kutatások az elmúlt esztendőekben mekkora lépéssel jutottak előbbre köznevelésünk távlati fejlesztési koncepciójának kimunkálásában. Még nehezebb lenne azt mérlegelni, hogy egy tényleges koncepció megléte és elfogadása esetén is milyen irányban és mekkora mértékben változtak az oktatási ágazat fejlesztésének társadalmi-gazdasági föltételei. A problémák közül, amelyeket ma bizonyára világosabban látunk, mint néhány évvel ezelőtt, itt csupán egyre szeretnék rámutatni: a folyamatos korszerűsítés és a nagyobb távú fejlesztés viszonyára. Ma pontosabban látjuk, mint a hetvenes évek elején, hogy milyen nehézségekkel jár a jelenlegi állapotok megjavításából átlépni a távlati fejlesztés – erre épülő, de ettől kétségtelenül eltérő – szakaszába. Nem biztos persze, hogy ha a nehézséget meg tudjuk fogalmazni, mindjárt választ is sikerül adnunk rá. Alább mégis erre tennék kísérletet.

Fejlesztési szemléletek

A folyamatos korszerűsítésből a távlati fejlesztésbe való átmenet kérdésére kétféle válasz is adható. Válaszunk jobbára azon múlik, hogyan fogjuk föl a köznevelés fejlesztését: milyen szemlélettel közelítjük meg, mit tartunk lényeges mozzanatnak benne.²

A *problémaorientált szemléletet* az jellemzi, hogy a fejlesztést a köznevelés működése közben adódó feszültségek föloldásának, a zavarok elhárításának, a nehézségek megelőzésének tartja. Ha eként fogjuk föl a dolgot, természetes, hogy a fejlesztés előkészítésének két legfontosabb mozzanata a helyzetkép a jelenről s a koncepció a távlatokról. A jelenről alkotott helyzetkép szerepe az, hogy diagnosztizáljon: föltárja a feszültségek és zavarok jelentkezési formáit, s rámutasson az okok rendszerére, amelyek előidéztek őket. A helyzetképben tehát szükségszerűen a negatív vonások uralkodnak. Vele szemben a távlati koncepció testesíti meg a pozitívumot: a céloknak azt a rendszerét, amelyet el kell érünk a fejlesztés révén. A köznevelés fejlesztésének problémaorientált szemlélete ezért a jelen és a kívánatos jövő közti törésvonalat hangsúlyozza: azt a különbséget, amely a diagnosztizált helyzet és a célul tűzött állapot közt húzódik. A fejlesztő tevékenység átmeneti állapot: a nehézségek kiküszöbölése a köznevelés működésének zavartalaná tétele végett. A régiről az

² A problémaorientált és a döntésorientált szemléletet *Hajnal Albert: Az adaptív népgazdasági tervező rendszer* (Bp.: OT Tervegazdasági Intézet, 1972) c. tanulmánya alapján különböztetem meg.

újra való átállásnak határozott kezdete és végpontja van, ezért jól ütemezhető. Sőt ütemezendő is, mivel az átmeneti állapot rendkívüli, provizórikus, a köznevelés működésétől eltér.

Ha a köznevelés távlati fejlesztéséből ezeket a mozzanatokot hangsúlyozzuk, meglehetősen világos szakaszhatár húzható a jelenben folyó korszerűsítés és a jövőre tekintő fejlesztés között. A működési feltételek folyamatos javítása a köznevelés egyfajta „karbantartása”. Semmiképp sem helyettesíti azonban a nagyobb távlatú fejlesztést. Ha ez utóbbi tervező munkálataival elkészültünk, a folyamatos „karbantartás” helyett sor kerülhet az átállás szakaszára. (Az átmeneti időszak lezárulása után a még mindig megoldatlan problémák diagnosztizálásával a folyamat előről kezdődik.) Időpontját is megadhatjuk annak, hogy a folyamatos „karbantartás” mikor fordul át nagyobb volumenű fejlesztésbe, ha az egész tevékenységsort a hosszú távú társadalmi-gazdasági tervezés szakaszhatáraihoz kötjük. Hazánkban, mint ismeretes, az ötéves tervek mellett 15 éves távlati tervek készülnek; az adott összefüggésben gyakran emlegetett 1990-es időpont – mint egy esetleges átállás kezdőpontja – e szakaszhatárokból adódik.³

Más a helyzet ha *döntésorientált szemlélettel* közeledünk a köznevelés fejlesztéséhez, azaz ha a fejlesztés egyszeri volta helyett ciklikusságát és a célok elérésének alternatív útjai közti választást hangsúlyozzuk. A döntésorientált szemlélet egyrészt a fejlesztési folyamat egységét emeli ki, amely a zavar észlelésétől a megoldás fölhnerülésén és megtervezésén át egészen kivitelezéséig tart. Másrészt arra mutat rá, hogy a fejlesztési folyamat sorozatos döntéseken keresztül valósul meg, és minden döntésünk kihat a fejlesztés további folyamatára. Döntésorientált szemlélettel közelítve a fejlesztést, a jelen helyzet pozitív, továbbépíthető elemei válnak fontosabbakká: azok, amelyekre alapozva a jövőkép lépéséről-lépésre közelíthető. A jövőkép viszont nem az adott átállási szakasz végén elérendő – preferenciák, elsőbbségek figyelembevételével szükségképpen rangsorolt – célok rendszere, hanem olyan perspektíva, amely együtt, egyszerre tartalmazza valamennyi igényünket, függetlenül attól, hogy csak hosszabb, vagy már rövidebb távon is kielégíthetők. Az ilyen jövőkép kisebb-nagyobb horderejű fejlesztési döntéseinkben ún. *döntési kritériumként* jelenik meg, amelynek segítségével minden döntési helyzetben a jövőt jobban közelítő alternatívát választhatjuk ki.⁴

A problémaorientált és a döntésorientált szemlélet természetesen ugyanannak a fejlesztési folyamatnak kétféle fölfogása: ugyanannak a tevékenységsorozatnak más és más mozzanatára helyezik csupán a hangsúlyt. Megkülönböztetést szolgálnak tehát, nem pedig szembeállítás. Ez a megkülönböztetés mindjárt hasznosnak mutatkozik, ha például az elmúlt mintegy hat-nyolc esztendő eseményeit elemezzük. Problémaorientált szemlélettel közelítve, az elmúlt időszakban nem történt egyéb, mint a köznevelés működési folyamatainak kisebb-nagyobb javítása, s eközben – egyesek szerint gyorsabb, mások szerint

³ Az ütemezés fontosságát különösen Nagy József hangsúlyozza, „definitív időpontnak” az átállás kezdetét jelölve meg (*A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés földadatai*. Szeged–Bp.: MTA-OM elnökségi köznevelési bizottság, 1976). Más ütemezést javasolt például Inkei Péter és Ritoók Pálné: *Kutatások az új köznevelési rendszer bevezetését előkészítő állami döntések megalapozásához*. Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975. (kéziratban).

⁴ A döntési kritérium fogalmához l.: A. Kaufmann: *A döntés tudománya*. Bp.: Közgazdasági 1975, 67. és köv.

még mindig elég lassú – előrehaladás egy távlati fejlesztési koncepció kialakításában. Döntésorientáltan nézve viszont azt emelhetjük ki, hogy nap mint nap számos, a jövőbe sugárzó döntés születik, s hogy *emiatt tulajdonképpen máris egy fejlesztési szakaszban vagyunk.*

A fejlesztés mai szakasza

Állításunk alátámasztásául tekintsük át az oktatáspolitikai párthatározat óta meg-elevenedett pedagógiai-oktatásügyi kísérletező kedvet és e kísérletező munka néhány máris kézzelfogható eredményét.

1. táblázatunkon intézménytípusonként bontva bemutatjuk a folyó iskolai kísérletek tendenciáit.⁵ Bár a táblázat alapjául szolgáló 1974–75-ös országos anyaggyűjtés nem ölelte fel a fővárosban szervezett valamennyi kísérletet, mégis tartalmazza a „nagy” kísérleteket: az iskolaotthonos tanítási formát, a *Varga*-féle, valamint a *Lénárd*-féle matematikatanítási kísérletet, a magnós vezérlésű oktatási kísérletet, az automatikus továbbhaladás kísérletét, valamint az iskolaéretlenek fölzárkóztatását. Így a föltüntetett tanévben megközelítően pontos reprezentációnak tekinthető. Az 1. táblázatról az alábbi tanulástól olvashatók le:

a) A kísérletező munka többsége közvetve-közvetlenül az iskolai munka szervezeti kereteit érinti. (A nagy arány az utóbbi esztendőkből bevezetésre került ún. iskolaotthonos forma, valamint az egyre népszerűbbé váló szaktermes tanításból adódik.)

b) Ugyancsak nagyobb aránnyal van még képviselve a tantervek átalakításának, korszerűsítésének munkája. (Itt elsősorban az említett két matematikatanítási kísérlet elterjesztésére gondolhatunk.)

c) A jelenlegi szakaszban a kísérletek háromnegyede az általános iskola alsó tagozatán folyik. Ennek oka részben az, hogy elismertté vált az iskola kezdő szakaszának döntő fontossága. Az is lehet persze, hogy a kutatók és döntéshozók nagyobb biztonsággal nyúlnak az alacsonyabb korosztályú gyermekek problémáihoz, mint az idősebbekéhez.

A 2. táblázaton a kísérleteket irányítóink szerint bontottuk. A táblázatról további tendenciák olvashatók le:

d) A jelenlegi szakasz kísérleteinek felét központilag irányítják (vagy legalábbis „jegyzik be”, hagyják jóvá). Ebből az adatból persze nehéz lenne megállapítani, ki is kezdeményezett tulajdonképpen egy-egy kísérletet; a minisztériumi irányítás mindenestre valószínűleg többségben van a helyi kezdeményezésekkel szemben.

e) Igen kis százalékkal részesedik a kísérletek irányításából a helyi kezdeményezés – még akkor is, ha a felmérés a járási-városi tanügyigazgatás szerveit egyszerűen a helyi kezdeményezőkkel azonosítja.

f) Jelentősnek tartjuk a megyei-fővárosi oktatásügyi szervek által irányított kísérletező munka arányát. Legalább ennyire fontos a kísérleteknek az a harmada, amelyet többé-kevésbé központilag irányítanak ugyan, de nem igazgatási hatóságok, hanem kutatási-

⁵ *Lux Alfrédné: Kimutatás az országban folyó kísérletekről az 1973/74. tanév jelentései alapján.* Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975. (kéziratban). Az adatokat bemutattuk *Inkei Péterrel A' köznevelés fejlesztési koncepciójának kérdései* c. sokszorosított kutatási beszámolómban. (Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975.)

fejlesztési központok. E két utóbbi fórum együtt a kísérleteknek csaknem a felét tekinti át.

g) Mennél közvetlenebbül érintik a kísérletek az iskola szervezeti problémáit, irányításuk annál magasabb szinten összpontosul.

A folyó kísérleteket a további átalakítás előrelépéseinek is tarthatjuk. Ez az „előrelépés” arra mutat, hogy sokasodnak az iskola mostani szervezeti formáit és szerkezeti kereteit megváltoztatni kívánó kísérletek. Jelenleg leginkább az általános iskola alsó tagozatán ismerhető fel ez a tendencia; az arányok azonban a felső tagozaton is hasonlóra engednek következtetni. Ez az előrelépés annál hitelesebb, mennél spontánabb a kísérletek kezdeményezése. Azért tulajdonítunk külön figyelmet az olyan típusú szervezeti átalakításoknak, amelyek a regionális tanügyigazgatás vagy országos kutatóhely irányításával folynak.

Ha ezek után részletesebben is beletekintünk például az iskolai kezdőszakaszon az elmúlt esztendőkből végbement kísérletekbe és ezek nyomán a megvalósuló változásokba, a fent jelzett tendenciák tovább mélyülnek.⁶ Áttekintésünk eredményeképp a következőket rögzíthetjük:

a) *Az érvényes tanterv keretei között a tanítási anyagnak, valamint a tanítás módszereinek és eszközeinek lényegi átalakulása kezdődött meg.* A komplex matematika kísérleti tanítását már említettük. Mellé tehetjük a betűtanítás meggyorsítását; az integrált természetismeret tanítási kísérletét; vagy az ugyancsak integrált anyagkezelést például az anyanyelv-tanítás körében.

b) *Változóban vannak az iskolai kezdőszakasz szokott munkaszervezeti formái.* A legismertebb példája ennek az iskolaotthonos tanítási forma, amely egész napossá bővíti az iskolai foglalkozást, megbontva a tanítás-házi feladat kettősét. Kevésbé közzismert az ún. magnós vezérlésű oktatás, amely az évfolyamok összevonása mellett is lehetővé teszi a szakrendszerű oktatást a falusi (tanyai) kisiskolákban. De megemlíthetjük a tantárgycsoportos oktatást, amely átmeneti forma az egy tanítós rendszer és az osztálytanítói és a szaktanári rendszer között (tkp. csoporttanítás).

c) *Rugalmasabb tanulóáramlás van kialakulófélben.* Jele az automatikus továbbhaladásra irányuló kísérlet csakúgy, mint a különféle fölzárkóztatási kísérletek az iskola-előkészítéstől a korrekciós osztályokig – mind azzal a céllal, hogy az iskolai kudarc tradicionális jelentkezési formáit enyhítsék vagy akár meg is szüntessék.

Ha tehát elemzésünk helytálló, akkor máris egy – a körülményekhez képest meg lehetőségen előrehaladott – fejlesztési szakasz részesei vagyunk. De vajon átnöveszthető-e a folyamatos korszerűsítés jelenlegi szakasza a távlati fejlesztés munkálataiba? Vagy abba kell hagyni, le kellene állítani, ha a távlati koncepció elkészült, és bevezetése megkezdődhet? *Miként lehetne a fejlesztés hosszabb távlatával egybehangolni az iskolai gyakorlatból kiinduló számos kezdeményezést?* Ez már nem csupán a működés folyamatos „karbantartásának” kérdése vagy a távlatok megtervezéséé. Minőségileg új problémával kerülünk szembe: az irányítás átalakításának szükségességével.

⁶ Részletesen dokumentálva I.: Kozma Tamás: *Az iskolai kezdőszakasz fejlesztési irányjai* (Rendszer- és szervezatkutatás 20.). Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1977. (sokszorosított).

Irányítható-e, ami spontán? Röviden és sarkítva így fogalmazható meg a fejlesztés irányításának főnti dilemmája. Jó volna tudniillik, ha irányítható lenne. Ezzel két előnyt kapcsolhatunk egybe: támaszkodhatnánk a helyi, iskolai, pedagógiai kezdeményezésekre, ami még mindig igen nagy tartalékunk és számos kiaknázatlan lehetőséget jelent. S egyúttal hasznosíthatnánk az információkat, amelyeket a magasabb szintű előrelátás jelent, és az erők célszerű összpontosításának ebből fakadó lehetőségeit. *Az alkotó kezdeményezések és a fejlesztés központi irányításának előnyeit a kísérletek révén építhetjük egybe.* Erre, mint az előzőekben láthattuk, máris nem kevés a példa; egyelőre azonban a kísérletnek ez a vetülete talán még nem eléggé tudatos.

A pedagógiai-iskolai kísérleteket manapság kétféleképp értelmezzük és hasznosítjuk. A kísérletezés egyik fajtája a megismerést – tudományos vagy gyakorlati megismerést – szolgálja. Ebben az értelemben ma már szinte irányítási közhelynek számít, hogy a tervezett változtatások mindegyikét ki kell kísérletezni: azaz kísérletileg kipróbálni, javítani (esetleg el is vetni), mielőtt az egész rendszerben általánossá tennők. Kevesebbet említődik az efajta kísérlet egy nem tervezett velejárója. Az tudniillik, hogy amíg kísérlet a kísérlet, addig rendszerint érdekes, eredményes, magával ragadó. Mihelyt azonban kötelezővé válik, veszít lendületéből, nem egyszer számottevő ellenállással is találkozunk.

Van a pedagógiai kísérletezésnek nálunk egy ettől némileg különböző fajtája is: az olyan „kísérlet”, amely csupán nevében az, mert valójában fokozatos bevezetést takar. A komplex matematika már régen nem kísérlet a szónak abban az értelmében, hogy menet közben tetszőlegesen változtatni lehetne-kellene rajta; hiszen – többek között – kiépült továbbképzési szisztémája van. A komplex matematikatanítás annyiban „kísérlet”, hogy nem kötelező még minden iskolában, s a benne való részvétel részben a pedagógus döntésétől függ. Nem ez az egyetlen példa egy-egy központilag kezdeményezett változtatás fokozatos bevezetésére köznevelésünkben; így indult annak idején az „öt plusz egy” is. Ismét érdemes fölfigyelnünk azonban egy fontos, nem tervezett hatásra. A kiterjesztés effajta kísérletében való részvétel bizonyos oktatásügyi-tanügyi-igazgatási presztizsemelkedést jelent – olyannyira, hogy sokan a kellő ütem megtartása nélkül, a megfelelő föltételek híján is kikényszerítik saját részvételüket. (Az „öt plusz egy” kiterjesztése során a megyék példája mutatta.)

Ezek a nem tervezett hatások azért lépnek föl a pedagógiai iskolai kísérletek megkezdése nyomán, mert – akár tudatosítjuk, akár nem fordítunk rá figyelmet – a kísérlet a köznevelés innovációjának része.⁷ Nemcsak abban az értelemben, hogy eközben születik meg valami új (nem mindig születik meg), hanem abban az értelemben még inkább, hogy a benne részt vevők önkéntességére, kreativitására és egyéni fontosságára épít. A kísérletben részt vevő iskoláknak-pedagógusoknak nagyobb szabadságuk van: egy másfajta irányítási rendszerben dolgoznak, amely nem a működésben-működtetésben, hanem a

⁷ Az „innováció” szót – a közgazdaságtudománnyal és a tervezés elméletével egyező módon – a teljes folyamat megjelölésére használom, amely az ötlet fölmerülésétől az új „termék” megvalósulásáig tart. A tervezés hazai szakirodalmában pl.: *Hajnal Albert* figyelmeztet erre (*A szervezetek innovációja*. Bp.: OT Tervezési Intézet, 1976); az oktatástervezés irodalmában pedig *A. M. Huberman*: *Understanding Change in Education*. Geneva: UNESCO-BIE, 1973.

fejlesztésben-fejlődésben érdekelt. Talán nem túlzunk vele: az így irányított iskolák körében ér össze a szintre hozás és a folyamatos korszerűsítés a távlati fejlesztés megindításával. *A kísérletbe bekapcsolódó iskolák elérték már azt a szintet, amelyen egy nagyobb távlatokra tekintő, lényegbe vágó fejlesztés megindulhat.*

Ha a folyamatos korszerűsítés és a távlati fejlesztés közt nem a különbséget, a másságot hangsúlyozzuk, hanem a jelenből a jövőbe mutató elemeket próbáljuk kimunkálni, akkor a távlati fejlesztés következő – vázlatos – menetét fogalmazhatjuk meg:⁸

a) Központilag figyelemmel kell kísérnünk az iskolai kezdeményezéseket, támogatnunk a változtatás szándékát, kísérleteket serkentünk.

b) A megindult kísérletezésből ki kell válogatnunk a távlati koncepció irányába vivő elemeket, és ezeket intézményesítenünk kell azzal, hogy kísérletként fogadjuk el (szervezzük meg, irányítjuk stb.).

c) Gondoskodnunk kell a kísérlet ellenőrzéséről, fejlesztéséről, tisztításáról csakúgy, mint feltételeinek megteremtéséről. Eközben a köznevelés helyileg nem változtatható elemeit úgy kell átalakítanunk, sőt inkább fejleszteniünk, hogy egyrészt a további kísérletezések „beférjenek”, másrészt e próbálkozásokat távlati fejlesztési koncepciónk irányába orientálja.

d) Miközben ismertetjük, egybekapcsoljuk és népszerűsítjük a kísérleteket, folyamatosan figyelünk kell kiterjedtségünkre. Amikor pedig már csaknem minden iskolában általánosan elfogadott gyakorlattá válik a kísérleti elem, köznevelésünk új elemeként kell kodifikálnunk.

Hátrányos helyzetű iskolák

Másfajta irányítást igényelnek azok az iskolák, amelyekben még nincsenek meg a feltételek arra, hogy kísérletező munkába kezdhessenek. Az ilyen iskolákban *központi támogatással és erőfeszítéssel koncentráltan arra kellene törekednünk, hogy az első körbe – a kísérletezők közé – bekapcsolódhassanak.* Ez jelentené a „differenciált iskola-fejlesztés” második elemét.

A leggyakoribb ellenvetés a köznevelés fejlesztésének hosszabb vagy rövidebb távlatával szemben – szakmai, de nem szakmai részről is –, hogy nem számol eléggé a realitásokkal. Mikor lehet az elképzeléseket megvalósítani, számot vetve a jelenlegi helyzettel? – szokás fölteni a már-már sztereotip kérdést. Mint említettük, a fejlesztés egész stratégiáját lehet avval a szemlélettel kiépíteni, amely azt mondja, hogy előbb tökéletesítsük a működés jelenlegi feltételeit, és majd ha ezt a munkát befejezettnek mondhatjuk, léphetünk tovább a távlatok felé.

Sok ebben a realitás. Bármennyire számos a kísérletező iskola – s még több, amely kísérletezni szeretne –, nem hunyhatunk szemt az igen nagy különbségek fölött, amelyek intézményhálózatunkban ma még megtalálhatók. Közülük – nem egyszer már-már drámai módon – a tantárgyi felszereltség és dologi ellátottság (épületállag, tanterem, berendezések, eszközök) hiányosságaira szokás rámutatni. De legalább ennyire fontos számbavenni azokat a személyi feltételeket is, amelyek nemcsak akadályozzák, hanem

⁸ Lásd erről a *Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai* c. dokumentumot is (Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1976, 105. és köv.)

egyszerűen lehetetlenné is tehetik, hogy újításra-fejlesztésre ösztönözzünk, ameddig az oktató-nevelő munka rendszerességének, folyamatosságának biztosítása a főadat. Teljesen érthető és igen valósnak tűnik a tartózkodás mindenfajta változtatástól ott, ahol ez a jelenlegi munka színvonalát zuhanásszerűen ronthatná. Ilyen esetekben – sok szempontból ma még iskoláink nagyobb részéről van szó – a nyugalom, a „programstabilitás” megőrzése a főadat. Kérdés azonban – amellyel nem árt már most szembenéznünk –, hogy hol húzódik a határ.

Az elmúlt években-évtizedekben igen nagy erőfeszítéseket tettünk az iskolahálózat kiépítéséért, a történelmi lemaradások pótlására, a köznevelés alapvető feltételeinek biztosítása végett. A vonatkozó statisztikákból mindez egyértelműen kiolvasható. Csak az utóbbi esztendő néhány akciójára gondolva utalhatunk akár a szemléltető eszközökkel való ellátottság javítására, az iskolarádió és tévéhasználat teljessé tételére, a teljes tan-könyvvállomány most induló cseréjére. Ezeknek az akcióknak a következtében kétségtelen, hogy a főszereltség-ellátottság több szempontból is közelebb került az intézményeknek előírt, ideális szinthez. Azok a vizsgálatok, amelyek a fejlesztés pedagógiai hatékonyságának megállapítását célozták, mégsem mutattak egyértelmű eredményeket. Ha azt az – egyébként persze eléggé furcsán hangzó – kérdést tesszük föl ugyanis, hogy e nagy erőfeszítések mennyire tükröződtek például a tanulmányi teljesítményekben, rendszerint nemleges választ kapunk. 3. táblázatunkon az egyik első ilyen hazai próbálkozás néhány elgondolkoztató eredményét idézzük föl.

Ma már jobban értjük a nemleges eredmények hátterét.⁹ Bizonyos szinten túl az iskolai infrastruktúra extenzív fejlesztése a pedagógiai munka hatékonyságát már nem befolyásolja. A tanulócsoportok létszámának további változásai a jelenlegi osztályórakeretek megtartása esetén az oktató-nevelő munka eredményeit nem javítja. Minden valószínűség szerint a tanulócsoportosítás mai rendszerén is változtatnunk kellene, hogy az eredmények kimutathatók legyenek. A szemléltető eszközökkel való mennyiségi ellátáson túl a továbblépést alighanem az eszközrendszerek, az ún. oktatócsomagok stb. kimunkálása volna hivatva biztosítani. A jelenlegi szervezeti keretek közt iskolában töltött idő – délelőtt vagy délután – mennyisége és napszaka meglepően „indifferensnek” mutatkozott az eredmények változása szempontjából; minden bizonnyal az egész iskolai tevékenységrendszer átalakítására volna tehát szükség.

Ezek a negatív eredmények azt a határt kezdik elénk rajzolni, ameddig az egyszerű extenzív fejlesztéssel a pedagógiai hatékonyság szempontjából elmenni érdemes. Ezen a határon túl, úgy látszik, *nem akkor hatékony a fejlesztés pedagógiai szempontból, ha ideális normákhoz igazodik, hanem ha meghatározott területeken a tartalmi fejlesztést hivatott elősegíteni.* Vagyis ha azt célozza, hogy az iskolák bizonyos fejlesztő munkába bekapcsolódhassanak.

Mindez az eddigi fejlesztési akciók rendszerbe foglalását és koncentráltabbá tételét tenné szükségessé. A komplex matematika példáját véve elő ismét: nyilvánvaló, hogy azokat az iskolákat, amelyekben a kísérletbe való bekapcsolódás feltételei nincsenek még

⁹ Az adatokat hazai és nemzetközi összehasonlításban többször is megpróbáltam értelmezni (Köznevelés 1972/9; Pedagógiai Szemle 1972/6; Kiss Árpád szerk.: *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Bp.: Akadémiai 1974, 112–147). Önmagukban azonban – anélkül, hogy az iskolai szervezet jelenlegi keretein túllépnénk – tulajdonképpen értelmezhetetleneknek bizonyultak.

meg, speciális szemléltető eszközökkel kellene kíségetni, külön továbbképzésekbe bevonnai, másféle fejlesztési részcélokat kitűzni eléjük és velük kapcsolatban. Az iskolaotthonos szervezési forma elterjesztése viszont a berendezések fejlesztését igényli a célzott továbbképzések rendszere mellett, valamint bizonyos pénzügyi szabályozók átalakítását. Ezen a gondolatsoron végigmenve ez nem kevesebbet jelent, mint a továbbképzések, a tárgyi-dologi fejlesztés (az új létesítést is ideértve), valamint a pénzügyi szabályozók (pl. jutalmazási rendszer, előlépés) olyan átalakítását, amely nem a működés változatlan szintentartását célozza, hanem a fejlesztések kiterjesztését.

A „differenciált fejlesztés” elvét – kimondva-kimondatlanul – ma is alkalmazzuk; de nem állt még össze fejlesztési módszerre. Módszerként fogalmazva meg viszont gyakran fölvetődik, hogy így az iskolák közt amúgy is meglevő különbségek tovább növekednének. De ez csupán könnyen átlátható félreértés.¹⁰ A fölhatalmazás, hogy valamely iskola kísérletezhessen, semmiféle erőforrást nem von el más iskolák fejlesztésétől. Sőt épp ellenkezőleg: *csak így válik lehetővé, hogy más intézményeket fölzárkóztathassunk*, koncentráltan úgy fejleszthessük, hogy maga is bekapcsolódhassék a fejlesztésnek abba a szakaszába, amely nem pusztán „karbantartás”, hanem egyúttal a nagyobb távlatok tényleges valóra váltásának időszaka.

*

A jelen keretek között nem térhetek ki valamennyi kapcsolódó föladatra, amelyet egy differenciált iskolafejlesztéshez még meg kell oldani. Csupán megemlítem a legfontosabbakat. A differenciált iskolafejlesztés szemlélete magával hozza nemcsak a mainál célzottabb-koncentráltabb továbbképzés rendszerének megváltoztatását, hanem a pedagógusképzés átformálását is a kísérletező-kezdeményező újító pedagógus attitűd kialakítása végett. Már említettem, itt tehát csak ismétlem bizonyos pénzügyi szabályozók átalakításának szükségességét is: nevezetesen a bérezés-jutalmazás-ösztönzés továbbfejlesztését olyan irányban, hogy a kezdeményezés-újítás révén megnyilatkozó munkatöbbletet lehessen differenciáltan elismerni vele. Nyilvánvalóan átformálásra várna felügyeleti rendszerünk is, amely ma elsősorban a normától lefelé eltérést hívatott kiszűrni. A kísérleti iskolák körében egy új irányítási rendszert kellene szolgálnia, mégpedig azzal, hogy a kezdeményezésekre figyelmeztet, és a tapasztalatokat terjeszti el. Végül – de nem utolsó sorban – azt is fontos hangsúlyoznunk, hogy a köznevelés valamennyi eleme pusztán az így fölfogott folyamatos fejlesztés keretein belül természetesen nem újítható meg (pl. az intézményhálózat, az iskolaépületek). Gondolnunk kell tehát arra is, hol húzódnak a differenciált iskolafejlesztés határai.

A fontos kérdések közül záróképpen hadd térjek ki egyre, amelyet a differenciáltan fölfogott iskolafejlesztés kapcsán a leggyakrabban szoktak fölvetni. És ez a következő: ki illetékes elbírálni, melyik iskola alkalmas a kísérletezésre, és milyen szempontok alapján lehet dönteni ebben? Ahhoz, hogy a spontán kezdeményezések célra irányultságát is, a

¹⁰ A félreértést növelheti az is, hogy a kifejezés bizonyos mértékben egybecseng a napjainkban gazdasági vonatkozásban gyakran hangoztatott ún. „szelektív fejlesztési politikával”. (Vö. pl.: *Bontó László, Orosz László*: „A szelektív iparfejlesztés néhány elvi és gyakorlati kérdése.” *Statisztikai Szemle* 1976/12: 1170–1195.) A mi esetünkben azonban nem a fejlesztésre kiválasztott intézmények szelekcijáról, hanem a fejlesztésirányítás módszereinek differenciálásáról van szó.

1. A kísérletező iskolák százalékos megoszlása a kísérlet és az intézmény típusa szerint, 1973/74 (n = 1386)^{1,2}

kísérlet iskola- típus	iskola- szervezeti	tantervi	tanítás hatékony- sága órán	tanítás hatékony- sága órán kívül	nevelési	együtt
alsó tagozatos	53	20	3	1	2	79
felső tagozatos	8	2	5	1	3	19
középfiskolai	0	0	2	0 ³	0 ³	2
összesen	61	22	10	2	5	100

¹ A főlvételben Budapest nem teljes adatokkal szerepelt

² Egy intézmény egyszerre több kísérletet is jelentett.

³ A kísérletben egy iskola vett részt.

2. A kísérletező iskolák százalékos megoszlása a kísérlet típusa és irányítója szerint, 1973/74 (n = 1386)^{1,2}

kísérlet irányítási szint	iskola- szervezeti	tantervi	tanítás hatékony- sága órán	tanítás hatékony- sága órán kívül	nevelési	együtt
Iskolai kezde- ményezés	0	0	1	1	0	2
Járási-városi tan- ügyigazgatási szerv	1	0	1	0	0	2
Megyei, fővárosi tanügyigazgatási szerv (kabinet)	5	2	2	1	2	12
Országos kutatási- továbbképző bá- zisok (OPI, felső- okt., MPTI, MTA)	14	9	4	0	3	30
Minisztérium	41	11	2	0	0	54
Összesen	61	22	10	2	5	100

¹ A főlvételben Budapest nem teljes adatokkal szerepelt.

² Egy intézmény egyszerre több kísérletet is jelentett.

3. Az iskolafejlettség korrelációja a tanulmányi teljesítménnyel

Iskolafejlettség	Tanulmányi teljesítmény (mért)
Iskolanagyság	0,15
Osztálylétszám	0,07
Tanuló-pedagógus arány	-0,11
Szemléltető eszköz ellátottság	0,00
Változó tanítás	-0,06
Mulasztás	0,26*

Közli: KOZMA TAMÁS: *Hátrányos helyzet.* Bp., Tankönyvkiadó, 1975, 63, 66

* Megjegyzés: A táblázat egyetlen szignifikáns együtthatója azt mutatja, hogy a mulasztási átlag és a mért tanulmányi teljesítmény együtt nő (!).

lemaradó intézmények szintre hozását is eredményesen végezhesük, az effajta döntésnek a legfelső irányítás kezében kell maradnia. (Ez nagyjából ma is így van: a különbség az lenne, hogy míg ma a kísérletezés joga végső soron kivétel, addig a differenciált iskola-fejlesztés esetén az irányításba beépített egyik legfontosabb eszköz.) Még nehezebb a kritérium kérdése, amelynek segítségével egy-egy iskolát – pontosabban: egy egy kezde-ményezést – mérlegre teszünk, hogy vajon följosogítható-e kísérletre.

Itt vissza kell utalnom kiinduló pontunkra. Az ilyen elbírálási kritérium véleményem szerint nem lehet más, mint a fejlesztés távlatairól kirajzolódó kép. *Amikor egy-egy kezdeményezést fontolóra veszünk, tulajdonképpen azt mérlegeljük, a távlati kép felé közeledünk-e általa.* S eközben persze a távlatokról kirajzolódó kép is egyre tisztul, egyre határozottabbá válik, sőt módosul is. A differenciált iskolafejlesztés révén a folyamatos korszerűsítés kisebb-nagyobb döntéseit a fejlesztés leghosszabb távlataival köthetjük tehát össze.