

NAGY MÁRIA

NYUGAT- ÉS ÉSZAK-EURÓPAI TAPASZTALATOK
A KÖZÉPISKOLÁZÁS EGYSÉGESÍTÉSÉRŐL

A cím kissé megtévesztő: dinamikus és optimista hangulatától némiképp elütően az illúzióvesztés józan lelkiállapotában tekintünk vissza egy – legalábbis időlegesen – letűnni látszó korszakra az oktatásügy nemzetközi történetében. Hogy mi indokolja mégis e konjunkturális időszak felidézését a nagy megújulások illúziójával leszámoló dekonjunktúrában? A kívülállás objektivitásával kecsegtető helyzet érthető vonzása mellett talán az is, hogy az elemi iskolai képzés egységesítését rendeleti úton a nyugat-európai rendszereket jóval megelőzve végrehajtó magyar oktatási rendszerben az utóbbi évtizedekben vissza-visszatérő kérdés – vagy vágy – a középiskolázás egységesítése. Bár – tanulmányom is ezt kívánja elsősorban hangsúlyozni – az áttekintendő nyugat- és észak-európai változásokban is valójában – a nemzetközi példákra való folytonos hivatkozások és nyilvánvaló hasonlóságok ellenére – jóval nagyobb szerepe volt a belső átalakulásnak, az adott nemzeti oktatási rendszer belső törvényszerűségeinek és adottságainak, a tapasztalatok általánosítása talán mégis tanulságos lehet a magyar középfokú oktatás egységesítését várók vagy éppen ellenzők számára is.

Első nekikezdésre könnyen úgy tűnhet, egyszerű dolgunk lesz a kérdés tanulmányozásakor, hiszen ha az utóbbi években egyre vékonyodó ereken csörgedezik is a komprehenzív átszervezéssel foglalkozó lelkes vagy objektív, le- vagy előíró, elméleti vagy empirikus szakirodalom, a 60-as évek és a 70-es évek legeleje bőven termelte az ilyesfajta munkákat. Csak ha alaposabb tanulmányozásukba fogunk, akkor érezhetjük, hogy ez a látszólag világos és egyértelmű fogalom folytonosan elmozdul az őt megragadni vágyó értelmezés elől, s bár az állandó kíséretében lévő hívószavak azonosnak látszanak, az új és új kontextusban más és más értelmet kapnak. Így van ez akkor is, ha a szerteágazó jelenség megfigyelésekor figyelmünket szigorúan egyetlen aspektusra irányítjuk; nem figyelünk a komprehenzív iskolázás tantervi, tananyagbeli, módszertani, értékelési problémáira, csupán a szerkezeti változások létrejöttét kísérő-akadályozó tényezőkre összpontosítunk. A kérdéskör megértéséhez azonban mégis szükségesnek látszik, hogy először azokat a hívószavakat mutassuk be, amelyek a komprehenzív iskolázásra való áttérés általános körülményeit, céljait és eszközrendszerét írják le. Később az egyes oktatási rendszerekben létrejött konkrét változások bemutatásával megkísérlem azt érzékeltetni, hogy a komprehenzív újjászervezés a gyakorlatban sokkal inkább apróbb változások folyamataként írható le, mintsem hirtelen, radikális átalakulásként. Vagyis a „nagy reform” retorikája mögött a valóság összetettebb, több irányban mozduló és talán eredményeiben sem olyan látványos formálódását kísérlem meg tetten érni.

A középiskolázás komprehenzív újjászervezéséért folytatott harc csak része egy általánosabb mozgalomnak, amely az iskolázás tömegessé válását kísérte, és az oktatás demokratizálását célozta. E mozgalom nagyjából az I. világháborút követő időszakról kezdődően jelen van – hol erőteljesebben, hol háttérbe szorulva – a fejlett nyugat-európai országok oktatáspolitikájának alakításában, elsősorban a baloldali pártok oktatási programjaiban, egy egalitárius ideológia következetes megfogalmazásában és különböző iskolatípusok mellett, ill. ellenében folytatott ideológiai és politikai harc formájában. A mozgalom az oktatásügy területén az egyenlő lehetőségek megteremtéséért és az osztályprivilegiumok eltörléséért küzdött. Jellegetes dokumentuma ennek a harcnak R. H. Tawney 1922-ben megjelentetett, az angol Munkáspárt megbízásából írt programszerű munkája „Középiskolázást mindenki számára!” címen.

Mindezek az ideológiák és törekvések azonban tömegesen, egységes, gyakorlati lépésekben is megvalósuló oktatáspolitikai programként és nemzetközi méretekben az 50-es és 60-as években jelentkeztek először. Megvalósulásuk okai, céljai és körülményei ugyan meglehetősen különbözőek voltak, tanulságos azonban a fejlődés közös jellemzőire koncentrálnunk, még ha az általánosítás helyenként hamis hangsúlyeltolódásokhoz vezet is. (Ezek pontosítására szolgál a későbbiekben az egyes példák ismertetése.) Az egalitárius ideológiák előtérbe kerülése részben a baloldali pártok megerősödésének és hatalomra kerülésének volt köszönhető – mint pl. a szociáldemokrata párt tartós uralmon maradásának Svédországban – de sok esetben az egalitárius eszmék, a történelmi fejlődés számára elkerülhetetlen esélyegyenlőség és társadalmi igazságosság megvalósításába vetett hit és a ráépülő szélesebb társadalmi konszenzus létrejöttének is. Mint Julia Evetts az oktatásügyi ideológiák fejlődését vizsgáló munkájában rámutat, a demokratizálás programját nemcsak a progresszív politikai gondolkodók tűzték zászlajukra, de a technologizált társadalom, a gyors ipari fejlődés bővületében élő pragmatikus gondolkodók és gyakorlati szakemberek is.¹ Így a demokratizálás társadalmi programmá válása elsősorban nem is a társadalmi igazságosság érvrendszere nevében, hanem a gazdasági hatékonyság ideológiájának győzelmeként következett be. Az 1959-es angol Crowther-Jelentés pl. kimutatta, hogy a korai iskolaelhagyás a foglalkoztatottság szempontjából milyen veszteséget okoz az angol gazdaságnak, és ezen az alapon érvelt a középiskolázás kiterjesztése, tömegessé tétele mellett. A gazdasági szempontok mellett a hidegháborús versenyszellem hangulatában a politikai szempontok is erősítették az oktatás kiterjesztése melletti érveket – gondoljunk csak az oktatás színvonalának, hatókörének és költségeinek emelését célzó 1958-as amerikai Nemzetvédelmi Oktatási Törvényre.

Ez a törvény is jele az oktatás demokratizálásának programját az egalitárius ideológiák körül kialakuló társadalmi konszenzus mellett kísérő másik két általánosabb jelenségnek: a gazdasági növekedésben az oktatási költségek egységes növekedésének és a központi kormányzati hatalom és beavatkozás erősödésének az oktatáspolitikai alakításában. A legerőteljesebben ez talán éppen az észak-amerikai oktatásügyben jelentkezett, ahol a 60-as években minden korábbinál váratlanabb és nagyobb mértékű szövetségi beavatkozásra került sor az oktatásügy területén az 1965-ös Általános és Középiskolai Oktatási

¹ Julia Evetts: *The Sociology of Educational Ideas*. RKP, London–Boston, 1973. pp. 106–113.

Törvény beiktatásával.² Bár az oktatáspolitikai alakításának legfőbb szintje továbbra is az iskolakerületi maradt, a törvény – és elsősorban annak I. cikkelye, amelynek megvalósítására a legtöbb szövetségi szintű pénzügyi támogatást is szánták – eddig soha nem látott határozottsággal megfogalmazta a szövetségi szintű oktatási preferenciákat, elsősorban a szegényebb területeken élő, hátrányos helyzetű gyerekek iskolázását javító programok szorgalmazásával.

Hasonló jelenség volt az angol oktatáspolitikában az, hogy az 1955 utáni időszakban az oktatásra fordított kiadások a nemzeti jövedelem növekedésénél gyorsabb ütemben nőttek, 1969-re érve el legmagasabb összegüket, a nemzeti jövedelemnek csaknem 6%-át (a két világháború közti 2,5%-kal szemben).³ Ezzel párhuzamosan nőtt a központi kormányzat oktatáspolitikát irányító és ellenőrző tevékenysége is mind munkáspárti, mind konzervatív párti vezetés mellett – bár a beavatkozás területe különböző volt. A konzervatív párti beavatkozás kísérletére példa Sir David Eccles oktatási miniszter 1964-es kísérlete arra, hogy az oktatás színvonalának emelése érdekében a minisztériumon belül létrehozza a tantervi ellenőrzés szervét, ami azonban a tanári szervezetek és a helyi hatóságok ellenállása következtében meghiúsult. A munkáspárti beavatkozásra példa Crosland miniszter 1965-ös rendelete, amely éppen a komprehenzív középiskolázás megszervezésére kérte fel a helyi hatóságokat (erről még lesz szó a későbbiekben). A decentralizált oktatási rendszerek változásainál kevésbé meglepő, ám hatásában jóval jelentősebb a centralizált rendszerek egalitárius ideológia nevében megfogalmazódó és megvalósuló kormányzati beavatkozása, gondoljunk elsősorban a vizsgált rendszerekben legmagasabb oktatási költségekkel (még 1978-ban is a nemzeti jövedelem 9,1%-áról van szó) működő svéd oktatásügyben megvalósuló komprehenzív átszervezésre.

A demokratizálás programja az oktatásügyben több területet érintett, bár leglátványosabban és legsürgetőbben a különböző oktatási rendszerekben az eltérő formában, de egyaránt szelektív középiskolázás egységesítésében jelentkezett. Ezzel párhuzamosan folyt a magánoktatás visszaszorítására irányuló harc. 1966-ban Crosland miniszter pl. bizottságot állított föl az elitrendszerű magániskolázás fellegvára, a public school-ok működésének felülvizsgálatára, bár további intézkedésre e hagyományos iskola-típushoz való széles körű ragaszkodás miatt nem került sor. Hasonlóan – elsősorban munkáspárti – támadások kísérték az állami támogatásban részesülő magániskolák (Direct Grant Schools) elitista működését is, ami 1975-re oda vezetett, hogy ezek az iskolák választani kényszerültek a teljes függetlenség – és ezzel az állami támogatás megszűnése –, vagy az állami oktatási rendszerbe történő teljes integrálódás között. A demokratizálási program része volt az iskoláskor előtti oktatás kiterjesztése, az óvodák előkészítő és társadalmi hátrányokat enyhítő szerepének fejlesztése is, valamint a hátrányos helyzetű területek oktatásügyének központi támogatása, amire az említett 1965-ös amerikai törvény, de egy 1967-es angol oktatási miniszteri körlevél is példa lehet.

Összefoglalóan és általánosan tehát az mondhatjuk, hogy a középiskolai oktatás komprehenzív újjászervezése egy olyan demokratizáló oktatáspolitikai központi programja, amely egy expanzionista gazdasági fejlődésben, az egalitáriusabb ideológiát kísérő

²Leon Ovsiew: Research for Better Schools Inc., United Sates. In: Case Studies of Educational Innovation: I. At the Central Level. OECD, CERI. Paris 1973. pp. 525–529.

³The Politics of Education. Edward Boyle and Anthony Crosland in Conversation with Maurice Kogan. Penguin Books, Harmondsworth, 1971.

széles társadalmi konszenzus közepette, nemritkán egy uralomra jutott baloldali párt programjaként, az oktatási költségek jelentős megnövekedésétől kísérve került meghirdetésre. Célja az iskolázással kapcsolatos esélyegyenlőtlenségek enyhítése, a korai szelekció megszüntetése volt. Ez azonban csupán a reform retorikája, az emögött rejlő tényeket és valóságos történéseket nehezebb megértenünk, részben a hozzáférhető és összehasonlítható adatok hiányában, részben pedig az egyes oktatási rendszerekhez az összehasonlítást megnehezítő eltérései miatt is. A decentralizáltabb irányítású oktatási rendszerekben pl. a változások köztudomásúlag egyszerre több szinten, esetleg eltérő irányokban is zajlanak le, tehát pl. a komprehenzív oktatás mellett elkötelezett munkáspárti kormány uralomra jutása a helyi hatóságok szintjén nem garantálja a központi program végrehajtását, még annak irányától való eltérést is lehetővé tesz. De nehezíti a megértést a különböző oktatási rendszerek eltérő belső struktúrája is, aminek következtében pl. az egységes iskolázást legáttekinthetőbben és elismerten a legteljesebben megvalósító svéd iskolarendszerben az egységesítés nem a középiskolára, hanem elsősorban az elemi iskolára vonatkozott, jóllehet nagyjából azt a korosztályt érintette (11–16 éves korúak), akiket pl. az angol változások is.

A következőkben tehát megkísérlem áttekinteni mindazokat a törekvéseket és eredményeket, amelyeket egyes országok oktatásügyi szakértői a komprehenzív rendszerre való áttérésként írnak le (hol reformként, hol innovációként jellemezve a változásokat). A változásokban a megfogalmazódó érvekre és ellenérvekre, az azt támogatók és ellenzők csoportosulásaira, a mozgalom irányától eltérő alternatívákra és – ahol lehetséges – a változások eredményeire, értékelésére figyelek elsősorban.⁴

A skandináv országokban az iskolázás iránti növekvő igényekre adott válasz kezdeményezése a politikusoktól indult ki, nem a szakmabeliektől, sőt esetenként éppen a szakmabeliek tiltakozása ellenére. Az egyenlősítő oktatás melletti elkötelezettséget és a megvalósítás viszonylag sima útját Svédországban több tényező együttes jelenléte magyarázza: a szociáldemokrata párt tartós uralma, az ország kiemelkedő gazdasági ereje és az oktatási rendszer erősen centralizált volta. Az 1940-es években megindult, az iskolai szelekciót vizsgáló oktatásügyi, szociológiai, pszichológiai kutatások hatásától nem függetlenül a parlament oktatásügyi bizottságot nevezett ki, amely 1948-as jelentésében javasolta az addig 6 éves kötelező elemi iskola kilenc osztályossá alakítását és a középiskolák fejlesztésének alapvonalait is kidolgozta.

⁴ Az egyes oktatási rendszerek átalakítását ismertető irodalom a következő. *Svédország: Oddvar Vormeland: The National Board of Education, Sweden. (In: Case Studies... 355–447. 1.), Jon Lauglo: The Scandinavian Countries. Educational Change and Aspects of Bureaucratic Organization: The Scandinavian School Reforms. (In: Control of the Curriculum. Ed. R. Glatter. Univ. of London, Institute of Education, London, 1977. 75–95. 1.) Norvégia: Sixten Marklund, Eskil Bjørklund: The National Council for Innovation in Education, Norway. (In: Case Studies... I. 161–254. 1.), Jon Lauglo: i. m. Dánia: M. S. Archer: Social Origins of Educational Systems. Sage Publ. Ltd. London, Beverley Hills, 1979. Jon Lauglo: i. m. Anglia: Margaret S. Archer: i. m. Maurice Kogan: Educational Policy-Making. A Study of Interest Groups and Parliament. Allen a. Unwin, London, 1975. Brian Holmes: Leicestershire, United Kingdom. (In: Case Studies... II. 7–102. 1.) Nyugat-Németország: Helga Metzner, Günther Probst: Wetzlar, Hesse, Federal Republic of Germany. (In: Case Studies... II. 153–212. 1.) Clive Hopes, Hans Brügelmann: The Federal Republic of Germany. Educational Administration and the Curriculum: Some Constraints and Freedoms. (In: Control of the Curriculum... 46–67. 1.) Forray R. Katalin: Iskolareform az NSZK-ban. = Köznevelés, 1980. 15. sz.*

A parlament 1950-ben fogadta el a hetedik–nyolcadik osztályban a tantárgyválasztás eszközeivel kisebb mértékben, a kilencedik évben teljesen differenciáló kilencosztályos iskola tervét mint széles körben alkalmazandó kísérleti tevékenységet. A javaslatot a szociáldemokrata kormány nyújtotta be, a liberálisok és a konzervatívok többsége is támogatta. Valójában csak a középiskolai tanárok léptek fel ellene, akik lehetetlennek tartották, hogy különböző képességű és érdeklődésű gyerekeket 8–9 évig egyforma képzésben részesítsenek, és saját személyes autonómiájuk megsértését látták az egységesítő törekvésekben. 1949-ben 144 község jelentkezett a kísérletben való részvételre, bár csak 14-et választott ki a kísérlet vezetésével megbízott oktatási minisztérium. 1962-re, a kísérlet végére gyakorlatilag az ország lakosságának a fele bekapcsolódott az új programba. Ezt az is meggyorsította, hogy 1953-ban a parlament úgy döntött, nem indít több alsófokú gimnáziumot (realskolor), tehát a kötelező 6 osztály után továbbtanulni vágyó fiataloknak a meglévő alsófokú gimnáziumokból kiszoruló része számára csak a kísérleti 9 osztályos elemi állt rendelkezésre. A kísérlet végeztével a parlament a 9 éves komprehenzív iskolára való teljes áttérés mellett döntött.

Az új iskolatípus teljes körű bevezetésére átfogó program készült. A tanárképzést fokozatosan átszervezték, a különböző iskolafokokozatoknak megfelelően különböző képzési formákat hoztak létre (a 9 éves alapiskolában 3 évenként más képzettségű tanár tanít), költséges továbbképzési programokat is beindítottak. Minthogy a 9 éves iskola nagyobb tanulólétszámot kívánt meg, helyenként több község közös iskolájaként jött létre az új intézmény, egy 10 éves iskolaépítési terv alapján. Ennek megfelelően az iskolatanácsok és az irányítás helyi szerveinek átszervezésére is sor került, ami az érintettek tiltakozását váltotta ki autonómiájuk megsértése miatt. Az átszervezésre fordított pénzüsszegek viszont lehetővé tették, hogy a tanulók szállítását, étkeztetését, iskolaorvosi ellátását is zökkenőmentesen megszervezzék, sőt a tankönyveket is ingyenessé tették.

Az elemi iskolázás átszervezése után került sor a középiskolázására, jóllehet 1930 óta vita tárgya a gimnáziumi szerkezet elavultsága. A parlament 1964-ben új gimnáziumi formát fogadott el, ami 1966-ban lépett működésbe. Ez voltaképpen a különböző típusú felsőbb középiskoláknak (gimnázium, kereskedelmi, műszaki középiskola) egységes komprehenzív gimnáziummá történő egyesítését jelenti, azaz a különböző típusú intézményeket egy típuson belüli több tanulási irányra cseréli fel.

A svéd iskolarendszer valójában, úgy tűnik, minden ismert rendszernél tökéletesebben megvalósította a gyakorlatban az egységesítés elvét. Ha a differenciálást nem zárta is ki az iskolarendszereből, hiszen az egységes iskolán belül az elemi fokon a 7. évfolyamtól kezdődően, a gimnáziumban pedig végig különböző irányokban eltér a képzés (a megmaradt, bár átalakított teljesítményértékelési tesztek is a szelekció meglétéről árulkodnak), és semmiféle garancia nincs arra, hogy az iskolai szelekció bármilyen formája ne társadalmi szelekció is legyen egyben, az intézménytípus egységesítésével, az iskolai szolgáltatások egyenletesen magas színvonalú megszervezésével a különböző irányban haladó gyerekek egymás mellett élésével az iskolarendszer demokratizálásának magas fokát valósította meg. A másik két skandináv példa érzékeltetheti, hogy ilyen fokú egységesítés elérésére szegényebb és decentralizáltabb oktatáspolitiká mellett már nincs lehetőség.

Pedig a svéd példa volt a minta a norvég átszervezés számára is. A norvég oktatási rendszert nemcsak a 7 éves kötelező elemi iskolai képzés után választható képzési

lehetőségek hármassága, de a falusi és városi iskolák közti nagy eltérések is bonyolultabbá tették. Nemcsak a felszerelés és ellátottság tekintetében mutatkoztak különbségek, de a tanulmányi idő hosszában és a tananyag tekintetében is. A II. világháború után uralomra került munkáspárt már 1947-ben koordinációs bizottságot nevezett ki a különböző iskolafokokozatok közti zökkenőmentes átlépés programjának kidolgozására. A bizottság 1947 és 1952 között 19 jelentést készített, a végsőben a svéd modell alapján egy kilencéves egységes elemi iskola bevezetését javasolván. 1954-ben oktatásügyi innovációs törvény törvény született, amely – többek között – az új iskolatípussal való kísérletezésnek is utat engedett. Ekkor alapították meg az Oktatási Innováció Norvég Tanácsát (NCIE) is, amelynek kifejezett feladata lett a 16 éves korig tartó egységes oktatás kikísérletezése. A 9 éves iskolák kísérlete 1955-ben indult be három falusi körzetben, 1959-re pedig 29-ben. Ez centralizációs eszközökkel kísérletet tett a falusi iskolák színvonalának növelésére is. A kísérlet csupán az újonnan bevezetett nyolcadik és kilencedik évfolyamot érintette, s minthogy költségnövekedést sem írt elő, csupán két meglévő középiskolai típus feladatait és szerepét tette át az elemi iskolához kapcsolt két új évfolyamba. Nem meglepő tehát, hogy a kísérletezésnek ezt az időszakát a NCIE, a minisztérium és a részt vevő helyi hatóságok közti teljes és harmonikus együttműködés jellemezte.

1957-es jelentésében a NCIE egy új, 9 évfolyamos iskola létesítését javasolta egy 6 éves elemi és egy 3 éves középiskolai fokozattal. A középfok létesítéséhez a 4 200 fő lakosság-számot jelölte meg minimumként, ami a norvég községek egyharmadánál kevesebb települést jelentett volna, tehát a szomszédos községeknek közös iskola felállítására kellett volna vállalkozniuk. (Ekkoriban került sor a helyi kormányzati reform bevezetésére, s az új kormányzati egységek megalakításánál fontos szempont lett az iskolai szervezet követelménye.) A NCIE maximalta a tanulók szállítási idejét, szabványokat dolgozott ki az iskolaépületekre és a felszerelésekre vonatkozóan, és ehhez költség-számításokat is végzett. A minisztérium 1958-ban terjesztette az 1938-as elemi iskolai törvény módosítására vonatkozó javaslatát a parlament elé. A parlamenti vitán kisebbségbe került az a javaslat, amely a helyi hatóságoknak az iskola szerkezetének megválasztására vonatkozó szabadságát kívánta biztosítani, és ami a korábbi 7 + 2 két különböző vonalon futó kísérleti iskolatípus megtartását szorgalmazta. A többség tehát elfogadta a 9 éves egységes elemi iskola kísérletének széles körű bevezetését, így először született Norvégiában a falusi és városi területekre egységesen vonatkozó általános iskolai törvény. A korábbi kísérletekhez képest új volt, hogy most már az elemi iskola első 7 évébe is belenyúlt a kísérlet. Az ebben részt vevő községek száma jelentősen megnőtt, és 1971-re a 451 helyi közösségből csupán 41 nem tért át a 9. osztályos kísérletre.

Ekkor kerültek előtérbe a belső, értékelési problémák. A gimnáziumi oktatás színvonalának védelmében felvetődött az a kérdés, hogy milyen módon lehet majd biztosítani az egységes elemi iskolai képzés útján a megfelelő alapot a felsőbb középiskolai tanulmányok végzéséhez. A kormány már 1958-ban felállított egy speciális bizottságot a komprehenzív iskolázásban alkalmazott minősítések problémáinak vizsgálatára. A nyolcadik évfolyamtól ugyanis alkalmazták a tantárgyak szerinti, az egyes tantárgyakon belül szintek szerinti differenciációt, valamint a képességek alapján kétféle (általános elméleti és gyakorlati) irányban szelektálás eszközét. 1961-ben 10 órás parlamenti vitán került sor a komprehenzív elemi iskolán belüli szelektáció kérdésének tisztázására. A konzervatív párt képviselői a képességek szerinti szigorú szelektációt és a gimnáziumi képzésre való szín-

vonalas felkészítést javasolták, míg a munkáspárti többség a késői differenciáció és az alapelveiben egységes státuszú irányok mellett érvelt. Ez azonban a felsőbb középiskola reformját is megkövetelte volna. 1963–65 között a legtöbb községben megszűnt a képességek szerinti osztályokba sorolás, és kísérletek folytak a svéd minta alapján a kilencedik évfolyamon alkalmazott, tantárgyválasztáson alapuló differenciálás bevezetésére.

1965-ben újabb parlamenti vita zajlott le az egységes értékelés kérdéséről, ahol a többség a NCIE javaslatát támogatta, amely a tantárgyakon belüli különböző szinteken (magas, közép, könnyű) az egységes értékelést javasolta. Ekkor azonban újabb nehézség támadt a norvég reform fejlődéstörténetében; a svéd reformnál érezhetően szerényebb költségek és decentralizáltabb irányítás mellett 1965-ben megtört a munkáspárt hosszú ideje tartó egyeduralma is, és koalíciós kormány jutott hatalomra. Bár az összefüggés nyilván nem ilyen egyértelmű, mindenesetre 1967-ben a parlament elvetette az egységes értékelés javaslatát, amit eddig is hevesen ellenzett a minisztérium középiskolai tanácsa. Így az egységes középiskolán belül a különböző tantárgyi szintek számára különböző jegyskálákat fogadtak el, ami azt jelenti, hogy már a tantárgyi szint választása eldönti a továbbtanulás irányát. Az 1969-ben elfogadott Komprehenzív Iskolai Törvény már csak a kialakult állapotokat rögzítette.

A skandináv államok közül Dániában ment végbe leglassabban és legkevésbé látványosan az oktatási rendszer változása, már ami az egyértelmű demokratizálás és egységesítés felé mutató változásokat illeti. Ennek legfőbb oka az, hogy a központi oktatás-irányítás jóval kevesebb kontroll- és beavatkozási lehetőséggel rendelkezik, mint a svéd, vagy akár a norvég is. Az oktatási rendszer változásai egyszerre több szinten, több irányban játszódnak le. Elsősorban a gazdasági szervezetek és magánvállalkozások oktatás-alkotó tevékenysége erős, de az említett országokénál jóval nagyobb szerepe van az oktatáspolitikai alakításában a különböző tanárszervezeteknek és a helyi közösségek igényeit közvetítő szülői szervezeteknek is. Itt is a baloldali pártok, elsősorban a szociáldemokrata párt volt az, amelyik az oktatás demokratizálása nevében következetesen fellépett, ez azonban paradox módon, sok esetben nem az egységesítés irányában hatott.

A legegyszerűbb demokratizálást és egységesítést az elemi fokon sikerült elérnie az 50-es években megerősödött és uralomra jutott szociáldemokratáknak; az elemi iskolai tanárok támogatásával és a konzervatív párt, valamint a gimnáziumi tanárok szervezeteinek ellenállását legyőzve 1958-ban új elemi iskolai törvényt sikerült elfogadtatniuk, amely a 14 éves korig egy 7 éves egységes és kötelező iskolázást írt elő. Ebben az iskolatípusban jelentősen csökkent az osztályozás szerepe. Az egyes iskoláknak nagy lehetősége van viszont a központi tantervi modellek közül való választásra, sőt önálló tanterv kidolgozására is. A felsőfokon viszont – a magánalapítványok és egyéb gazdasági érdekeltségek oktatási intézményeket kiépítő tevékenysége folytán az állami beavatkozás lehetősége minimális.

A központi kontroll fokozása és ennek segítségével az iskolarendszer demokratizálása irányában folytatott harc nagyrészt az elemi iskolai fokozatot követő iskolázásra összpontosult. Ez azonban az akadémikus képzés fenntartásában erősen érdekelt gimnáziumi tanárszervezetek és a konzervatív pártok erős ellenállása miatt mindig inkább a gimnáziumi képzés kiegészítése, az akadémikus képzés hegemoniájának megtörése irányában hatott, és a középfokú képzés további differenciációja, nem pedig az egységesítés irányába vezetett. Példa erre a 30-as években uralomra került baloldali kormányok törekvései

nyomán létrehozott középszintű iskola (Middle School), amely a hosszú, egységes elemi iskolázás kiépítése iránt tett első lépésnek tűnt a baloldali erők számára, amikor a gimnáziumi képzéssel szemben egy gyakorlatiasabb irányú, vizsgakötelezettség nélküli középfokú képzési formát hozott létre. Ez azonban nem hozta meg a várt eredményeket; nem törte meg az akadémikus képzés hegemóniáját, csak a társadalmi-iskolai szelekció tényét tette még egyértelműbbé. 1966-ban a szociáldemokrata kormány elfogadott egy újfajta, magasabb szintű vég bizonyítványt adó, két évfolyamos képzési formát, ami többféle továbbképzés felé utat nyitott. Helyileg ez a képzés a gimnáziumba került, és ezzel létrejött, ha nem is az egységes középiskola, de a több irányú középfokú képzés egy intézményen belüli egymás mellett élése. A középiskolai képzés többszínűségéért folytatott harc végül is a gimnáziumi oktatáson belül is további differenciációhoz vezetett; ma az első évfolyamon két, képességek szerint szelektáló tanulási irány van, a második és harmadik évfolyamon belül pedig már hét.

Ezzel a differenciálódással párhuzamosan az elemi iskolára épülő hároméves reáliskola, amely korábban vagy az elemi iskolában, vagy a gimnáziumban, vagy önálló reáliskolában működött, fokozatosan és egyértelműen bekerült az elemi iskolába – nem utolsósorban a gimnáziumok ellenállása miatt. Ezzel megszokottá vált a 10 osztályos elemi iskola. Az újabb változások azonban, úgy tűnik, az elemi iskolában sem az egységesülés irányába mutatnak. 1970-ben törvényt fogadtak el, amely a helyi hatóságok jogkörébe utalta a 8–10. osztályok tananyagának meghatározását, és a legújabb fejlemények is azt mutatják, hogy gyengül az egységesítésre és a központi ellenőrzés növelésére irányuló törekvések vonzereje, és a változásokban egyre inkább a helyi erők válnak meghatározóvá.

A több szinten zajló változásokra példa a decentralizált irányítású angol oktatási rendszer komprehenzív újjászervezése is, amelynek eredményei jóval ismertebbek és elismertebbek is. Ha a svéd modellt bizonyos értelemben a centralizált irányítás (és a gazdag oktatási tárca) egységesítő törekvései mintapéldájának tarthatjuk, akkor az angol középiskolázás komprehenzív átszervezése a decentralizált oktatási rendszer működését világhatáron túl jól meg. A számszerű eredmények meggyőzőek: 1977-ben az adott korú gyerekek 80%-a járt komprehenzív középiskolába. De talán többet mond, ha az eredményekhez vezető folyamatot és az egységesítés angol tartalmát kísérleljük meg áttekinteni.

A változások két fő szinten zajlottak; a helyi hatóságok és a központi kormányzat szintjén. Bár a Munkáspárt programjában már a 20-as évek óta szerepel az egységes középiskolázás kialakítása, a konkrét, gyakorlati lépéseket mégis a helyi oktatásügyi hatóságok tették meg először. 1945-ben alakult meg az első komprehenzív középiskola, és jó ideig csupán néhány progresszív helyi hatóság mozgalma maradt az egységesítés. Valójában meglehetősen egyetértés volt a két fő párt között abban a kérdésben, hogy a középiskolázás hármass, szelektív rendszerét kell fenntartani továbbra is, a csekély számú kísérleti komprehenzív iskola engedélyezése mellett is. A Munkáspárt ebben az időszakban azért harcolt, hogy a gimnáziumi ingyenes férőhelyek számának növelésével csökkentse a gimnáziumi képzés elit jellegét, és egészen az 50-es évek végéig ez maradt az álláspontja. A 60-as évek közepétől erősödött a két párt oktatáspolitikai elképzelései közti eltérés. Bár a demokratizálás szükségességét mind a két párt elismerte, a konzervatívok inkább az egységes színvonalnövelésben látták a megoldást (az ő vezetésük alatt nőtt meg először jelentősen az oktatási költségek), míg a Munkáspárt a középiskolázás újjászervezése mellett érvelt. A párt 1964-es hatalomra jutásával több irányban megindult

az átszervezés, jóllehet sokszor csak meglevő folyamatok fölerősítéséről, központi támogatásáról volt szó. 1964 óta került sor az elemi iskolát lezáró, a továbbtanulás irányát véglegesen eldöntő 11 éves kori vizsga fokozatos megszüntetésére, akkor kerültek bevezetésre az új középiskolai vizsgaszabályzatok, amelyek a különböző szerveződésű iskolák számára saját tanterveik kidolgozását is lehetővé tették, és ekkoriban került sor az oktatásügyi szempontból hátrányos területek központi támogatása programjának meghirdetésére. Az egységes középiskolázás kialakítása szempontjából azonban a legfontosabb lépés a már említett 10/65-ös oktatási miniszteri rendelet volt.

A rendelet felkérte az oktatási helyi hatóságokat arra, hogy dolgozzák ki az egységes középiskolázásra való áttérés helyi programját, és ehhez segítségül az egységes iskola néhány modelljét javasolta. A rendelet katalizátorként működött, a meglevő törekvéseket fölerősítette, elsősorban a munkáspárti irányítású helyi hatóságokban erősödött meg az átszervező tevékenység. 1965–70-ig a komprehenzív középiskolák száma 198-ról 1145-re emelkedett. Többségük olyan nagylétszámú iskolát jelentett, ahol a környék 11–18 éves korú tanulói egy intézményben, de több irányban folytatták tanulmányaikat. De nem ez volt a kizárólagos minta: 1972-re 21 különböző korosztály járt az iskolákba – a középiskolai átszervezéssel egy időben helyenként az elemi iskola átszervezésére is sor került. A változásokkal tulajdonképpen a Konzervatív Párt is egyetértett – bár hangzottak el olyan vélemények is, hogy az átszervezés, elsősorban a 11 + vizsga megszüntetése rossz hatással volt a tanulók tudásszintjére –, hiszen voltaképpen az átszervezéssel is megmaradt a gimnáziumi képzés, sőt helyenként a létrejött iskolák maguk is csak nagyobb létszámú gimnáziumok lettek. 1970-ben ugyan a konzervatív oktatási miniszter, Margaret Thatcher visszavonta Crosland 1965-ös rendeletét, ez azonban nem jelentette, hogy ellenezte volna a komprehenzív iskolák létesítését, csupán nem írta azt tovább elő.

Érdeemes és tanulságos egy helyi szintű átszervezés történetét is áttekinteni. A leicestershire-i helyi oktatásügyi hatóság területén vált először egységessé teljesen a középiskola. A folyamat 1957–69-ig zajlott le, és nagy szerepet játszott benne a helyi oktatásirányítás vezetőjének személyes elkötelezettsége, ügyes politikálása, a szövetségesek diplomatikus megnyerése és az ellenfelek kompromisszumra mindig kész le-szerelése. Elutasította az egységes középiskola akkor létező egyetlen modelljét, a 2000 körüli tanulólétszámmal működő nagy iskolát, és egy olyan szervezetet épített ki, ami valójában nem igényelt sok átszervezést, és a fokozatos, „fájdalommentes” bevezetést lehetővé tette. A korábbi, gyakorlatias, amolyan felsőbb elemi iskola-szerű képzést nyújtó iskolatípust (secondary modern) felsőbb iskolának (high school) nevezték el, és látogatását fokozatosan egységesen kötelezővé tették az elemi iskolát végzettek számára, míg a korábbi gimnáziumot magasabb iskolának (upper school) nevezték el, és ide kerültek az iskolalátogatásra még kötelezettek. A tervet kezdettől fogva lelkesen támogatták az elemi iskolai tanárok, akiknek a szabadságát erősen behatárolta a korábbi 11 + vizsga, ami ezzel a rendszerrel megszűnt.

A legerőteljesebben természetesen a gimnáziumi tanárok – és a szülők egy része – ellenezték az átszervezést. Nehezményezték, hogy sok tanuló csak 1–2 évre került be hozzájuk (a tankötelezettségi kor eléréséig), de tartottak a színvonalcsökkenéstől is. Kompromisszumok engedésével (elitosztályok indítása, kisebb mértékű szelekció biztosítása) megnyerték őket is, majd sor került az engedmények teljes megvonására. Legnehezebben az elnevezésüktől váltak meg a régi gimnáziumok; ezt csak az áttérés végére

sikerült elérni. De a korábbi secondary modern iskolák egy része is nehezményezte az átszervezést, korábban ugyanis lehetőségük volt arra, hogy tehetségesebb és törekvőbb tanítványaikat a középiskolai végbizonyítvány alsóbb fokozatáig eljuttassák, ez viszont az új rendszerben lehetetlenné vált. Ellenérzéseiket leszerelte viszont, hogy korábban elképzelhetetlen speciális képzések nyújtására (pl. latin nyelv tanítása) is lehetőséget kaptak, és ez növelte presztízsüket. Ezzel párhuzamosak viszont a korábbi gimnáziumok gyakorlatiasabb képzések nyújtására kényszerültek. Több, egymáshoz közel fekvő korábbi gimnázium között konfliktus támadt az átszervezéskor, hiszen némelyiknek az alacsonyabb presztízsű felsőbb iskola szerepét kellett vállalnia. A legnehezebbnek a központilag támogatott, elit jellegű magániskolák ellenállásának a legyőzése bizonyult. Itt csak a kompromisszum segített: a korábbi státus megtartása fejében a korábbi 25%-os ingyenes férőhely biztosítása helyett most 50%-ot kellett nyújtaniuk ezeknek az iskoláknak.

Végül, úgy gondolom, tanulsággal szolgálhat egy elmaradt reform története is. A komprehenzív átszervezés szükségszerűségének általános hangulatában a nyugatnémet oktatásügyben nem sok lépés történt az egységesítés irányában. Ennek okát a nyugatnémet szerzők a szövetségi beavatkozás lehetőségének csaknem teljes hiányában, a tartományi kormányzat túlzott autonómiájában, valamint a hasonló fejlettségű ipari országokhoz képest túlzottan alacsony oktatási költségráfordításokban látják. A kezdeményezések elsősorban az oktatásügyön belülről, majd a politikusoktól jöttek. Ideológiájukban sokkal inkább a gazdasági érvek uralkodtak, mintsem a társadalmi igazságosság eszméi. Az elképzelésekben a reform két irányban fogalmazódott meg: a korai és adott időponthoz kötődő szelekció megakadályozására és elhalasztására irányuló orientációs szakasz bevezetésének szükségszerűségében és a középfokú oktatás egységesítésének igényében. Az első megfogalmazások igen óvatosak voltak: 1959-ben egy szövetségi szintű oktatási bizottság kerettervében szerepelt az orientációs szakasz bevezetésének a javaslata, ugyanakkor az erőteljes ellenállás leszerelése érdekében a javaslat az alsó elemiből a gimnáziumba való lépést minden orientációs szakasz nélkül, azonnal lehetővé tette volna. A legnagyobb német tanárszervezet, az AGOL 1960-as Brémai Tervében és 1962-es wiesbadeni határozatában pedig megfogalmazódott az additív komprehenzív középiskolai forma, az egy intézményen belüli több tanulási irány egymás mellett élésének eszméje.

1964-ben a szociáldemokrata párt oktatáspolitikai irányvonalában hasonló gondolatok jelentek meg. Ekkor még elterjedtek voltak a lelkes hangú külföldi tapasztalatok is, néhány község be is indított kísérleti iskolákat. 1969-ben az oktatási miniszterek állandó konferenciája, a tartományi oktatáspolitikák összehangolására szolgáló szervezet elfogadta a kísérleti komprehenzív iskolák (Gesamtschule) felállításának tervét. A pozitív állásfoglalás mellett azonban a gyakorlati lépések megtétele a 11 tartományra maradt. A reform szükségességének a gondolata mellett nagy jelentősége volt annak is, hogy az oktatási miniszterek követelték, hogy az oktatásügy is részesüljön olyan költségelőirányzatban, mint a hadügy vagy a jóléti politika ügye. Mindezek nyomán is azonban 1973-ban az iskolázás hetedik évében a tanulóknak csupán 3%-a járt komprehenzív középiskolába. 1967-ben a 20 létező komprehenzív középiskolából 15 additív jellegű volt. (Emellett pedig 1763 gimnázium, 1377 alsóbb középiskola és 29 288 alsó- és felsőfokú elemi iskola működött.

A szociáldemokrata irányítású Hessen tartomány az átlagnál erőteljesebben elkötelezett volt a reform mellett. 1965-ben készítette el első átfogó tervét a középiskolázás

újjászervezésére, egy 10 éves beruházási programmal. 1968-ban a tartományi kabinet elfogadta azt a törvénytervezetet, aminek főbb pontjai voltak, hogy ahol erre megvannak a feltételek, be kell vezetni az orientációs szakaszt, illetve létre kell hozni komprehenzív iskolákat. A törvénytervezet a racionális átszervezéshez és finanszírozáshoz az irányítási rendszer bizonyos mértékű koncentrációját is lehetővé tette. A tartományi gyűlésen a törvénytervezetet az SPD és számos helyi tanárszervezet támogatta. Számos községi szervezetnek alapos fenntartásai voltak, elsősorban a felelősség tervezett koncentrálása miatt. Az FDP helyi képviselői azt javasolták, hogy a komprehenzív iskolák számára a törvénytervezetben előírt speciális juttatásokat a hagyományos típusú iskolák is kapják meg. Alapvetően elutasította a tervezetet a CDU, a szülői jogok megsértését látva az orientációs szakasz eszméjében. Támadták a gimnáziumi tanárszervezetek is, a szülők tanácsa is, de az Ipari és Kereskedelmi Kamarák Szövetsége is amiatt, hogy egy, a múltban értékesnek bizonyult iskolarendszert készül lerombolni, és egy még ki nem próbálttal helyettesíteni.

1970-ben a tartományi kormány új, átfogó tervet fogadott el Hessen számára, amelyben a teljes iskolai kiadások csaknem felét az új programok bevezetésére és az iskolák minőségi javítására szánták. Ekkorra 380 I. középiskolai szakaszú komprehenzív iskola működött a tartományban (10–16 évesek számára). 1969-ben az 5. és 6. osztályos gyerekek 22%-a járt orientációs szakaszra. Ez voltaképpen nem egységes; képességek szerinti csoportok vannak, amelynek alapja a szülői kívánság, az alsó elemi iskola véleménye, az utolsó bizonyítvány, képességvizsgálat és a tanári megfigyelés. A csoportok között viszont megvan az átlépés lehetősége, és ehhez speciális tanfolyamokat is indítanak. A felmérések azt bizonyítják, hogy az orientációs szakasz növelte a középiskolába lépő tanulók számát, bár a gimnáziumba lépőkét csak minimálisan. A növekedés pedig elsősorban a középosztályos gyerekek körében jelentkezett.

A 70-es évekre általában lecsendesedett az egységes középiskolázás híveinek a hangja. Kiderült, hogy a hátrányos helyzetűek oktatási esélyeinek javítása sem következett be látványosan az elővatosodó gyakorlatban, de a társadalmi egyenlőség eszményének megvalósulása sem került közelebb a megvalósuláshoz.⁵ Felerősödött a reformellenesek hangja, sokan rámutattak arra, hogy az oktatási reform programja egy szélesebb gazdasági és társadalmi reform elmaradására is alibiként szolgált. A szakmai szempontú bírálatok is elszaporodtak, sokan színvonalcsökkenésről beszéltek (bár az ellenkezőjéről is hangzottak el adatokkal alátámasztott érvek), és sokan rámutattak a nagy tanulólétszámmal működő komprehenzív iskolák nevelési hátrányaira, az oktatás elgépiesedésére, a kisközösségek megszűnésének káros pszichikai hatásaira. A gazdasági recesszióval beköszöntő oktatási költségcsökkentés sem kedvezett a szervezeti reform gyakorlatának. A demokratizmus és az egalitarianizmus jelszavai helyébe az utóbbi évtizedben egyre inkább a szakszerűség és színvonal realistább célkitűzései lépnek. A figyelem – és a támogatás – egyre inkább az iskola belső, intézményi fejlődése felé fordul. Úgy tűnik, az oktatás demokratizálását és egységesítést célzó törekvések megint egy időre háttérbe szorultak a nyugat- és észak-európai oktatáspolitikai gyakorlatokban.

⁵Ahogy pl. Alan Rice megfogalmazza: „A szegények, az analfabéták és az elidegenedettek továbbra is köztünk vannak.” (A. Rice: Educational Reform and the Question of Implementation. = British Journal of Education. Vol. XXX. No. 2. 1982. 183–193. l)